

Políticas Públicas e Educação na Amazônia:

Inclusão, Diversidade e Gestão Educacional

Ivaldo da Silva Sousa
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Aldinei Borges de Almeida
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Simone Pelaes Maciel Nunes
(Organizadores)



AYA EDITORA

2024

Políticas Públicas e Educação na Amazônia:

Inclusão, Diversidade e Gestão Educacional

Ivaldo da Silva Sousa
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Aldinei Borges de Almeida
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Simone Pelaes Maciel Nunes
(Organizadores)

Políticas Públicas e Educação na Amazônia:

Inclusão, Diversidade e Gestão Educacional



AYA EDITORA

2024

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Prof.º Dr. Ivaldo da Silva Sousa

Prof.ª Ma. Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa

Prof.º Me. Aldinei Borges de Almeida

Prof.ª Ma. Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

Prof.ª Ma. Josiette de Nazaré Silva da Costa

Prof.ª Ma. Simone Pelaes Maciel Nunes

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.^a Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.^o Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^o Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.^o Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.^o Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.^a Dr.^a Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.^o Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^o Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.^a Dr.^a Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^o Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.^o Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos

Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA

Prof.^a Dr.^a Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.^o Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.^o Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.^a Dr.^a Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.^a Dr.^a Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2024 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

P769 Políticas públicas e educação na Amazonia: inclusão, diversidade e gestão educacional [recurso eletrônico]. / Ivaldo da Silva Souza (organizador)...[et al.] -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 222 p.

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-608-9
DOI: 10.47573/aya.5379.2.360

1. Escolas públicas - Política governamental. 2. Política pública. 3. Educação e Estado. 4. Política e governo. 5. Violência contra as mulheres. 6. Idosos - Política governamental. I. Souza, Ivaldo da Silva. II. Sousa, Ana Cleia Lacerda da Costa. III. Almeida, Aldinei Borges de. IV. Dias, Jocivannia Maria de Sousa Nobre. V. Costa, Josiette de Nazaré Silva da. VI. Nunes, Simone Pelaes Maciel. VII. Título

CDD: 320.6

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
WhatsApp: +55 42 99906-0630
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 14

01

Políticas públicas e gestão: alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de Macapá 15

Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa

Ivaldo da Silva Sousa

Esmeralda Viana Braga Sá

Aldinei Borges de Almeida

Arivaldo Leite Mira

Elizabete Belo Lobato

Jeanne do Socorro Batista Aguiar

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

Josiette de Nazaré Silva da Costa

Marlene de Souza da Cunha

Mércia Ferreira de Souza

Rildo Frederico Ferreira

Simone Pelaes Maciel Nunes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.360.1

02

Impactos para efetivar a inclusão no ensino superior durante a pandemia da covid-19: garantias legais e políticas públicas 32

Arivaldo Leite Mira

Ivaldo da Silva Sousa

Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa

Esmeralda Viana Braga Sá

Aldinei Borges de Almeida

Elizabete Belo Lobato

Jeanne do Socorro Batista Aguiar

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

Josiette de Nazaré Silva da Costa

Marlene de Souza da Cunha

Mércia Ferreira de Souza

Rildo Frederico Ferreira
Simone Pelaes Maciel Nunes
DOI: 10.47573/aya.5379.2.360.2

03

Políticas públicas educacionais e o direito à educação para as mulheres ribeirinhas do estado do Amapá 43

Elizabeth Belo Lobato
Ivaldo da Silva Sousa
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Mércia Ferreira de Souza
Esmeralda Viana Braga Sá
Simone Pelaes Maciel Nunes
Arivaldo Leite Mira
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Rildo Frederico Ferreira
Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Aldinei Borges de Almeida
Marlene de Souza da Cunha
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

DOI: 10.47573/aya.5379.2.360.3

04

Práticas educativas em escola da Rede Pública Estadual: conhecendo a Amazônia; inclusão no ensino regular; enfrentamento ao bullying: projeto de escrita e desenho 61

Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Ivaldo da Silva Sousa
Aldinei Borges de Almeida
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Arivaldo Leite Mira
Elizabeth Belo Lobato
Esmeralda Viana Braga Sá
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Marlene de Souza da Cunha
Mércia Ferreira de Souza
Rildo Frederico Ferreira
Simone Pelaes Maciel Nunes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.360.4

05

Políticas públicas e a gestão diante da Lei nº 10.639/03: uma análise comparativa..... 67

Ivaldo da Silva Sousa
Esmeralda Viana Braga Sá
Aldinei Borges de Almeida
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Arivaldo Leite Mira
Elizabete Belo Lobato
Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Marlene de Souza da Cunha
Mércia Ferreira de Souza
Rildo Frederico Ferreira
Simone Pelaes Maciel Nunes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.360.5

06

Política pública do Programa Nacional do Livro Didático de língua inglesa: atividade de *writing* e a prática pedagógica no ensino médio..... 87

Mércia Ferreira de Souza
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Ivaldo da Silva Sousa
Esmeralda Viana Braga Sá
Aldinei Borges de Almeida
Arivaldo Leite Mira
Elizabete Belo Lobato
Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Marlene de Souza da Cunha
Rildo Frederico Ferreira
Simone Pelaes Maciel Nunes
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

DOI: 10.47573/aya.5379.2.360.6

07

Políticas públicas e as possibilidades pedagógicas com a capoeira em aulas de artes 103

Rildo Frederico Ferreira
Ivaldo da Silva Sousa
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Mércia Ferreira de Souza
Esmeralda Viana Braga Sá
Simone Pelaes Maciel Nunes
Arivaldo Leite Mira
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Aldinei Borges de Almeida
Marlene de Souza da Cunha
Elizabeth Belo Lobato
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

DOI: 10.47573/aya.5379.2.360.7

08

Políticas públicas e o combate a violência na escola: o direito à educação com dignidade 115

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Ivaldo da Silva Sousa
Esmeralda Viana Braga Sá
Aldinei Borges de Almeida
Arivaldo Leite Mira
Elizabeth Belo Lobato
Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Marlene de Souza da Cunha
Mércia Ferreira de Souza
Rildo Frederico Ferreira
Simone Pelaes Maciel Nunes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.360.8

09

Políticas públicas, gestão e percepções de mulheres militares em funções de alto comando no âmbito da PMAP 123

Aldinei Borges de Almeida
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Ivaldo da Silva Sousa
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias
Esmeralda Viana Braga Sá
Arivaldo Leite Mira
Elizabete Belo Lobato
Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Marlene de Souza da Cunha
Mércia Ferreira de Souza
Rildo Frederico Ferreira
Simone Pelaes Maciel Nunes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.360.9

10

Políticas públicas e a violência contra a mulher na Amazônia macapaense e a invisibilidade de sua participação no processo de formação socioeconômica 141

Simone Pelaes Maciel Nunes
Ivaldo da Silva Sousa
Aldinei Borges de Almeida
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Arivaldo Leite Mira
Elizabete Belo Lobato Esmeralda Viana Braga Sá
Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Marlene de Souza da Cunha
Mércia Ferreira de Souza
Rildo Frederico Ferreira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.360.10

11

A evasão escolar de jovens e adultos e as políticas públicas: um estudo de caso em uma escola de Macapá 158

Esmeralda Viana Braga Sá
Ivaldo da Silva Sousa
Aldinei Borges de Almeida
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Arivaldo Leite Mira
Elizabeth Belo Lobato
Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Marlene de Souza da Cunha
Mércia Ferreira de Souza
Rildo Frederico Ferreira
Simone Pelaes Maciel Nunes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.360.11

12

Gestão e políticas públicas diante do bullying em uma escola pública no município de Macapá/AP 179

Marlene de Souza da Cunha
Ivaldo da Silva Sousa
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Aldinei Borges de Almeida
Elizabeth Belo Lobato
Mércia Ferreira de Souza
Esmeralda Viana Braga Sá
Simone Pelaes Maciel Nunes
Arivaldo Leite Mira
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Rildo Frederico Ferreira
Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

DOI: 10.47573/aya.5379.2.360.12

13

Pessoa idosa: importância das políticas públicas no envelhecimento..... 198

Josiette de Nazaré Silva da Costa
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Aldinei Borges de Almeida
Arivaldo Leite Mira
Elizabete Belo Lobato
Esmeralda Viana Braga Sá
Ivaldo da Silva Sousa
Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias
Marlene de Souza da Cunha
Mércia Ferreira de Souza
Rildo Frederico Ferreira
Simone Pelaes Maciel Nunes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.360.13

Organizadores..... 213

Índice Remissivo..... 216

Apresentação

O livro *Políticas Públicas e Educação na Amazônia: Inclusão, Diversidade e Gestão Educacional* reúne estudos que exploram como as políticas educacionais impactam a inclusão e a diversidade na região amazônica, com foco no estado do Amapá. Os capítulos abordam temas como o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, os efeitos da pandemia na inclusão no ensino superior e o direito à educação para grupos específicos, como mulheres ribeirinhas e militares.

A obra também discute práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do bullying, o uso da capoeira em aulas de artes e a implementação de programas como o do Livro Didático de Língua Inglesa no ensino médio. Questões de gênero e a invisibilidade da mulher na formação socioeconômica, assim como a violência nas escolas e a evasão escolar, são analisadas em diferentes contextos educacionais.

Por fim, o livro oferece reflexões sobre a gestão das políticas públicas na região, promovendo um olhar crítico sobre os desafios e as oportunidades para uma educação mais inclusiva e diversa na Amazônia.

Boa leitura!

Políticas públicas e gestão: alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de Macapá

Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa

Ivaldo da Silva Sousa

Esmeralda Viana Braga Sá

Aldinei Borges de Almeida

Arivaldo Leite Mira

Elizabeth Belo Lobato

Jeanne do Socorro Batista Aguiar

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

Josiette de Nazaré Silva da Costa

Marlene de Souza da Cunha

Mércia Ferreira de Souza

Rildo Frederico Ferreira

Simone Pelaes Maciel Nunes

RESUMO

No desenvolvimento desta pesquisa buscamos analisar a implementação das políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular no Município de Macapá- AP, partindo dos pressupostos teóricos fundamentados em uma educação inclusiva e com os referenciais embasados nas normatizações e orientações para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Nosso objetivo geral foi justamente uma investigação documental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular sobre como vem se desenvolvendo a gestão e a implementação de políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, nossos objetivos específicos foram: Investigar como a Gestão vem adequando seu currículo escolar junto ao seu Projeto Político Pedagógico; Investigar como está a realidade da educação inclusiva na escola Esforço Popular; Investigar a existência de Projetos de Formação e capacitação continuada para docentes e corpo técnico. Optamos por uma abordagem qualitativa, através da pesquisa documental. Quanto as técnicas de coleta de dados tivemos, as análises documentais e as observações nos espaços escolares.

Palavras-chave: metodologias; educação; inclusão; avaliação; políticas públicas.



ABSTRACT

In the development of this research we seek to analyze the implementation of public policies for the inclusion of students with special educational needs in the Escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular in the Municipality of Macapá-AP, starting from the theoretical assumptions based on an inclusive education and with the references based on the norms and guidelines for the education of students with special educational needs. Our general objective was precisely a documentary investigation at the Escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular on how the management and implementation of public policies for the inclusion of students with special educational needs in regular education has been developed, our specific objectives were: Investigate how the Management it has been adapting its school curriculum together with its Pedagogical Political Project; Investigate the reality of inclusive education at Esforço Popular school; Investigate the existence of Training Projects and continued training for teachers and technical staff. We opted for a qualitative approach, through documentary research. As for the data collection techniques we had, the document analyzes and observations in school spaces.

Keywords: methodologies; education; inclusion; assessment; public policy.

INTRODUÇÃO

Analisar a implementação de políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular no Município de Macapá-AP, trata-se de traçar uma grande e vasta análise sobre as políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, pois sabe-se que vem desde muitos anos buscando a institucionalização e normatização do ensino igualitário, com qualidade, preservando o respeito às diferenças contidas no ambiente escolar.

A relevância de pesquisar sobre esta temática no âmbito escolar se dá na medida em que se faz parte do cotidiano da escola e da família vivenciado pela sociedade em geral. Ademais, é um tema que suscita um grande debate não só no âmbito escolar, como na família e na sociedade. O qual se faz necessária a criação de políticas públicas voltadas para qualificação de todos os educadores a fim de que seja desenvolvida interação de conhecimentos entre comunidade, escola e funcionários. Um marco inicial para a Educação Inclusiva como processo educacional surge com a Declaração de Salamanca (1994) que, entre outros méritos, prorroga a inclusão para diversidade, em que tem como objetivo integrar e dar apoio necessário, na idade adequada e em ensino regular. Também, as escolas devem acolher todas as crianças indiscriminadamente considerando em especial suas diferenças. Apesar de acreditar que no Brasil ainda não existe realmente uma educação de fato inclusiva. E, é assim que surge nossa principal questão norteadora: como a gestão vem trabalhando a implementação de políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular na escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular?

Aprofundamos nossa pesquisa e apresentamos os resultados com base em nosso objetivo Geral que foi justamente a investigação documental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Esforço Popular sobre como vem se desenvolvendo a gestão e a

implementação de políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tomamos como referência as normatizações nacionais, estaduais, municipais e do conselho de educação municipal e estadual, assim pudemos ver como a escola vem desenvolvendo a educação para os alunos com necessidades educacionais especiais, e ainda vale destacar que os nossos objetivos específicos foram: Investigar como a Gestão vem adequando seu Currículo escolar junto ao seu Projeto Político Pedagógico; Investigar como esta a realidade da educação inclusiva na escola Esforço Popular; Investigar a existência de Projetos de Formação e capacitação continuada para docentes e corpo técnico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Especial e as Políticas Públicas, Breve Histórico

No decorrer da história da educação especial, no Brasil tivemos algumas políticas públicas, que vale destacar aqui seu caminhar na evolução das ações governamentais. Mazzotta (2011) faz uma cronologia sobre a Política Nacional de Educação Especial, onde perpassa pela legislação e as normas juntamente com os Planos Nacionais de Educação, referente a legislação e normas o autor subdivide por períodos de tempo, que vai de 1961 a 1971, o primeiro período, o segundo período vai de 1972 a 1985 e o terceiro período de 1986 a 1993.

Quanto aos Planos Nacionais de educação Mazzotta subdivide os períodos de 1962 a 1971, de 1972 a 1985, de 1986 a 1993, com base nestas indicações do autor, faremos algumas pontuações que consideramos importante destacar.

Fazendo referência à Legislação e normas (de 1961 a 1971), Mazzotta (2011) destaca como o início de tudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024/61, assim passando pela revogação de muitos artigos e criando novas leis para acompanhar a evolução histórica da educação inclusiva. Portanto a Lei 5.692/71 sofre alteração pela Lei 7.044/82, que traz as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º grau, onde define seus objetivos gerais para a educação comum ou especial:

Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorização, preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Além disso, no artigo 9º, a Lei 5692/71 assegura tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, de conformidade com o que os conselhos estaduais definirem (Mazzotta, 2011, p. 73).

Neste período os portadores de necessidades especiais eram identificados como pessoas excepcionais, foi em 1977 com a portaria interministerial, que os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social estabelecem diretrizes básicas para a ação integrada, aos órgãos a eles subordinados, no atendimento a excepcionais (Mazzotta, 2011).

Tal portaria foi regulada pela Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978. Destacam-se, dentre os objetivos gerais delineados, os seguintes:

“Ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico- psicossocial e educacional para excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação...”. É definida também a clientela dos serviços especializados de natureza educacional, prestados por órgãos ou entidades ligadas ao Centro Nacional de Educação Especial, dos serviços especializados de reabilitação da Fundação Legião Brasileira de Assistência, dos serviços de saúde da Previdência Social e dos serviços de reabilitação profissional do INPS/MPAS. Em todos os casos a expressão genérica utilizada para designar a clientela foi “os excepcionais” (Mazzotta, 2011, p. 76).

Portando tais políticas não perdem seu valor, mas registam um caminho que irá a cada período sendo modificada e buscando sempre uma evolução para se buscar uma educação com qualidade e igualitária.

Cabe aqui assinalar que ora os dispositivos legais referem-se aos “excepcionais”, ora “deficientes”. Ao assegurar aos deficientes a educação especial os legisladores parecem ter entendido existir uma relação direta e necessária entre deficiente e educação especial. Do meu ponto de vista, este é um elemento fundamental cujo esclarecimento se torna indispensável nos estudos para uma política de Educação. Em alguns dos meus trabalhos tenho abordado esta questão como essencial para a compreensão da educação especial (Mazzotta, 2011, p. 80).

O autor ainda faz algumas observações em que fala que, mesmo com os instrumentos legais não se responde, ficando assim implícita e explicitamente as perguntas principais e fundamentais como o que vem ser educação especial? E a quem ela se destina? Ainda com referência as legislações e as normas básicas entre 1986 e 1993:

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial, então agonizante, edita a Portaria CENESP/MEC n.69, definindo normas para a prestação de apoio técnico e / ou financiamento à educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Nota-se neste instrumento um certo avanço, especialmente ao nível conceitual, quando à caracterização das modalidades de atendimento como parte integrante da Educação visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais. Aparece aí, pela primeira vez, a expressão “educando com necessidades especiais, em substituição `a expressão “aluno excecional”, que, daí para frente, é praticamente abolida dos textos oficiais. Todavia, a nova expressão surge mais como eufemismo do que, propriamente, como fruto de nova compreensão da clientela da educação especial (Mazzotta, 2011, p. 81).

Percebemos que, com o passar dos anos alguns avanços acontecem alavancando para cada vez mais uma melhoria em se tratando de educação para aqueles com necessidades especiais, é justamente neste período da história que foi promulgada a Constituição Brasileira que vem apresentando a educação como direito de todos e dever do estado e da família. Fazendo referência aos Planos Nacionais de Educação temos então o Plano Nacional de Educação, de 1962, sendo assim neste ano o primeiro Plano Nacional de Educação, que foi resultado da integração dos três planos federais de normas para distribuição dos fundos de ensino primário, médio e superior, não se caracterizando como um plano de diretrizes para a educação (Mazzotta, 2011, p. 97).

Segundo Azota:

No Plano Setorial de Educação e Cultura, os “excepcionais” são definidos como “os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, os emocionalmente desajustados, bem como os superdotados, enfim todos os que requerem considerações especiais no lar, na escola e na sociedade. São apontadas como diretrizes da educação especial a integração e a racionalização, bem como definidas

duas grandes linhas de programação: expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais e o apoio técnico para que se ministre a educação especial (Mazzotta, 2011, p. 98,99).

Observasse que a mudança vem surgindo gradativamente nas políticas públicas e a cada passo que avança a educação brasileira busca-se melhorar teoricamente as demandas educacionais, agora começa-se a falar em expandir as oportunidades de atendimentos e o apoio técnico para o desenvolvimento da educação especial. Então surgem novas políticas públicas, novos planos com novas perspectivas. Em 1977, o Ministério da Educação elabora o I Plano Nacional de Educação Especial; Em 1980 o Ministério de Educação institui o Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD);

Em 1985, durante a Nova República, é elaborado um plano intitulado Educação Especial-Nova Proposta, indicando a necessidade urgente de redefinição para a educação especial no Brasil; De 1986 a 1989 o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR), traz a preocupação com o desenvolvimento social; é instituída a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE); Em 1993 foi elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto o Plano Decenal de Educação para Todos, busca universalizar com qualidade, aspiração e busca a erradicação do analfabetismo, incluindo neste plano os portadores de deficiência, deixando explícito a necessidade de atenção especial nos esforços para alcançar a universalização com qualidade e equidade.

Ainda em 1993 elaborado e publicado a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), considerado o mais importante documento oficial já elaborado, destaca ainda a importância da participação em conjunto dos três níveis governamentais o federal, estadual e municipal, e ainda a participação da sociedade para buscar a melhoria da educação dos portadores de necessidades especiais.

A Política de Inclusão Educacional e os Portadores de Necessidades Especiais

Conforme os artigos 206 e 208 que presentes na Constituição Brasileira, assim descritas:

Art.206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art.208 - O dever do Estado com a educação será efetivo mediante a garantia de:

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (Brasil, 1998).

Tendo como base a LDB (9394/98) veremos que a educação além de outras funções ela traz em seu bojo sua principal função que seria de cumprir o papel de reflexão crítica da sociedade e ainda favorecer o exercício da cidadania, em nossa atualidade se faz necessário que a escola possa fazer de fato a inclusão dos grupos minoritários e discriminados, de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas e na sociedade em geral. Junior (2004, p.185) destaca que: “a partir da década de 90 a realidade educacional dos portadores de necessidades especiais passou a ser o da inclusão”:

Em todos os níveis de ensino, isto é, da pré-escola à universidade, inserindo-se naturalmente no processo de ensino básico e médio, além do profissionalizante. O portador de deficiência deixou de ser excluído educacionalmente não estuda mais em instituições próprias para os portadores de necessidades especiais, integrou-se na comunidade estudantil desenvolvendo o seu aprendizado como qualquer outro indivíduo, independentemente de sua deficiência, de sua condição física, emocional, intelectual, social etc., varrendo em tese, os ventos da inclusão, a política segregatória que sempre o excluiu do ensino e, por conseguinte, da sociedade (Junior, 2004, p.186).

Percebemos assim que já estão preconizadas muitas conquistas em nossa Lei maior, pois nossa Constituição contempla de forma democrática e igualitária a educação sem distinção e sem discriminar nenhum membro da sociedade. Assim os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais:

- a) Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;
- b) Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;
- c) Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;
- d) Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante competição articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- e) Acesso igualitário aos beneficiários dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Junior, 2004, p.185).

Portanto o autor nos coloca ainda que os órgãos normativos do sistema de ensino devem estabelecer critérios:

Critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para apoio técnico e financeiro pelo poder público. O poder público deve adotar como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições citadas (Junior, 2004, p.185).

Conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), em média 650 milhões de pessoas apresentam algum tipo de deficiência, o que corresponde a 10% da população mundial. Destas 80% vivem em países que estão em desenvolvimento. Das pessoas que vivem nos países mais pobres, cerca de 20% vivem com um tipo de deficiência (ONU Brasil, 2014).

Segundo o Decreto nº 3298/99 que regulamenta a Lei 7853/89, em seu artigo 3º, incisos I, II e III, temos as seguintes definições:

- I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
- II - Deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e III - Incapacidade – uma redução efetiva e

acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (Brasil, 1989).

Se faz necessário que os educadores estejam atentos ao desenvolvimento do aluno com necessidade especial, pois tais alunos podem apresentar facilidades em algumas atividades e muita dificuldade em outras, assim que o educador observar essas dificuldades pode procurar atividades pedagógicas diferenciadas, como jogos, materiais manipuláveis, atividades lúdicas, para proporcionar a compreensão deles.

E quando assim identificarmos tais dificuldades de aprendizagem daquele aluno, se faz necessário a elaboração de métodos e estratégias que propiciem o reconhecimento dos fatores que estão impedindo esse processo de aprendizagem, assim, podemos realizar atividades que alcancem nossos objetivos como educadores, sendo um deles o verdadeiro desenvolvimento e bem-estar de nossos alunos (Moraes, 2008, p.142).

MARCO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa optamos por uma Abordagem Qualitativa, através da pesquisa documental, que se caracteriza pela análise de documentos e ainda as observações detalhadas do contexto em que envolve a pesquisa, (Bogdan e Biklen, 1994). Adotamos como pesquisa documental, pois fizemos nossas análises e nossas observações nos documentos referentes ao nosso problema de pesquisa e no espaço escolar, pois concordamos que:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 02).

Por isso, contextualizamos juntamente com os documentos da esfera Nacional, Estadual e Municipal e, com base nestas análises é que verificamos os documentos da escola pesquisada para poder mensurar sobre a realidade da escola diante da educação de uma escola inclusiva, assim verificamos com base nos documentos e observações, como a escola está diante ao que as leis, decretos, normatizações preconizam para uma educação inclusiva que possam oferecer atendimentos para os alunos com necessidades educacionais especiais. Em nossa investigação, além de ser uma pesquisa documental fizemos também o uso de técnicas de observação, quanto as técnicas de análises de dados, vimos que para Sampiere (2006, p. 286) a coleta de dados implica três atividades profundamente vinculadas entre si: selecionar um instrumento ou método de coleta de dados entre os disponíveis na área do estudo; aplicar esse instrumento ou método para coletar dados; preparar observações, registros e medições para que sejam analisadas corretamente.

Portanto, nossa metodologia vem juntamente com nossas técnicas de coleta de dados pois realizamos a coleta de documentos referente aos pressupostos da educação inclusiva, recorreremos as principais e mais atuais normatizações do Ministério da educação (MEC), da Secretária de Educação Municipal, da Secretaria de Educação Estadual

, do Conselho de Educação Municipal, do Conselho de Educação Estadual, buscando sempre aquelas que fazem referência as normas e orientações para o desenvolvimento da educação para os alunos com necessidades educacionais especiais, após todas as análises documentais destas entidades reguladoras é que partimos para as análises documentais da escola estudada, buscando perceber como a escola vem adaptando-se nas políticas públicas e normatizações para o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, analisando o Projeto Político Pedagógico, projetos educacionais de inclusão, projetos de formação e capacitação para profissionais da educação da escola, e ainda realizamos as observações dos espaços educativos que preconiza as normas, as salas inclusivas, observamos ainda a situação em que a escola se apresenta diante da acessibilidade para uma verdadeira inclusão.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O Contexto em que a Escola está Inserida: Ambiente Físico, Histórico e Sócio-Cultural

Com base nas análises e informações documentais contidas no Projeto Político Pedagógico esta instituição educacional foi criada pelo decreto 326/91 e está situada na Avenida Raimundo Ferreira da Silva, nº241 no bairro do Muca que é considerado bairro periférico. Sua estrutura física é composta por um prédio térreo com três pavilhões sendo o primeiro composto de duas salas de aula com capacidade de 31 alunos cada sala, 1 sala de funcionários, o segundo pavilhão é composto por sala da Direção, sala da Coordenação Pedagógica, Banheiro dos funcionários, Secretaria Escolar, sala do A.E.E, Sala de Jogos (em andamento), quatro salas de aula e banheiros masculino e feminino, no terceiro pavilhão são cinco salas de aulas, Biblioteca (em mudança), Sala de Música/reforço(em andamento). A escola não possui Quadra para atividades recreativas dos alunos, essas atividades são realizadas dentro da sala de aula e no pequeno espaço entre o segundo e terceiro pavilhão assim como a área do refeitório.

A comunidade onde a escola está localizada é assistida com serviços precários de atendimento à rede de esgoto e água. Em sua maioria os moradores do bairro não possuem saneamento básico e residem nas áreas de ressaca em palafitas circundadas por muito lixo, fato este que leva ao desenvolvimento de doenças. A falta de emprego, moradia, saúde, transporte, saneamento e lazer fazem parte do cotidiano dessas famílias que convivem com a violência doméstica e principalmente com a prática do tráfico de drogas que é intenso nesta área.

De acordo com IBGE -2010, a maioria dos moradores do bairro do Muca se declaram Pardos ou Negros, também foi possível verificarmos que as famílias desta comunidade são essencialmente católicas, sendo que há um considerável número de evangélicos. Há ainda famílias que declararam participar das duas religiões (Arquivo Escola, 2010) . Esta pesquisa viabilizou um diagnóstico sobre a área em que a escola está inserida, o meio onde residem às crianças matriculadas na escola, a profissão, renda familiar e o nível de escolaridade de seus genitores ou responsáveis caracterizando assim, o perfil da comunidade escolar (arquivo escolar, 2010).

A Gestão e o Currículo Escolar Junto ao Projeto Político Pedagógico da Escola

Podemos dizer que esta pesquisa levanta o debate sobre as políticas públicas direcionada aos alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, precisamos fazer as reflexões necessárias para poder perceber como a gestão escolar vem implantando esta política voltada para os grupos que se enquadram como excluídos historicamente da sociedade.

Portanto, no decorrer desta pesquisa, com as informações coletadas, com todas as observações e análises, é que pretendemos manifestar nossa opinião sobre gestão e a implementação das políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, para que seja possível uma eficiência maior das tentativas de vencer os processos de exclusão social, se faz urgente as avaliações das políticas públicas que estão sendo desenvolvidas e que sejam revistas o andamento das políticas públicas que objetivam a inclusão daqueles com necessidades especiais.

Nas nossas análises sobre o Projeto Político Pedagógico percebemos que neste processo de construção do projeto político pedagógico, o corpo docente e não docente, assumem com responsabilidade a identidade da escola, assim como a comunidade escolar deverá se organizar e participar ativamente das decisões pertinentes ao espaço escolar objetivando a qualificação do ensino.

Conforme o PPP da escola percebemos que já consta em seus objetivos a busca por uma certa descentralização para ser também um espaço democrático.

E assim a escola em diversos momentos em seus documentos assume ser uma escola com uma gestão democrática, onde busca garantir o acesso e permanência de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, através de programas suplementares e material didático, dentro das possibilidades de escola, portanto em nossas observações e análises não detectamos nenhum projeto ou programa voltados para suprir esta demanda, destacamos ainda que a escola não dispõe de materiais didáticos atualizados para suprir as necessidades dos alunos portadores de necessidades especiais.

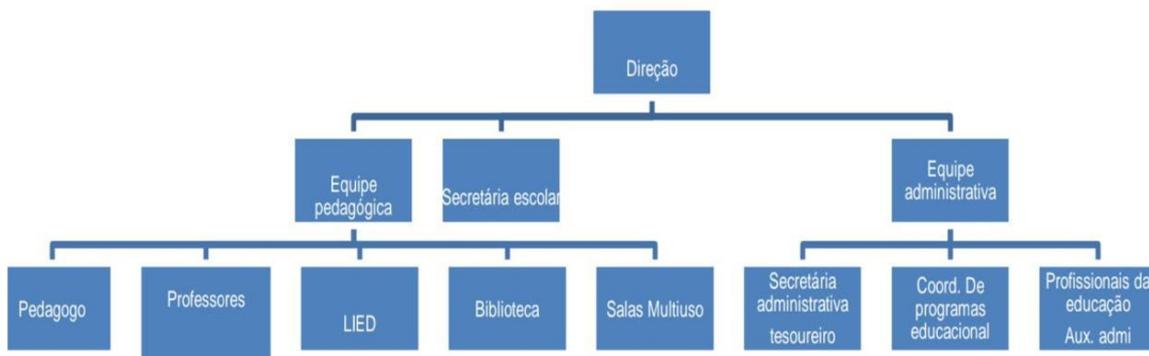
O Projeto Político Pedagógico também faz referências em ofertar e realizar projetos que visem proporcionar uma melhor formação continuada aos educadores e funcionários com textos diversificados, palestras com professores da Secretaria de Educação do Município Macapá (SEMED), portanto solicitamos os projetos sobre as formações continuadas dos funcionários, ou até mesmo ofícios circulares que tragam convites por parte da prefeitura para tais capacitações, porém a escola não conseguiu nos fornecer nenhum projeto com tais objetivos, levando-nos a concluir que nem a prefeitura e tampouco a escola estão desenvolvendo o que está previsto no Projeto Político Pedagógico da escola, deixando transparecer que existe uma teoria no PPP, porém sua prática se mostra fragilizada.

Encontramos ainda alguns registros de oficinas realizadas pela Prefeitura, oficinas voltadas para as temáticas pedagógicas inclusivas, porém os registros nos mostram que poucos funcionários participaram de tais oficinas, percebemos assim que as questões de inclusão vão muito mais além do que métodos, técnicas, instrumentos e estruturas maio-

res, a inclusão também depende muito do compromisso de cada profissional envolvido e o interesse nas novas descobertas e capacitações em alguns casos depende muito do interesse da cada profissional envolvido no processo de educação daqueles com necessidades educacionais especiais. Portanto concordamos que nem sempre deve-se culpar o professor, sabe-se que a formação continuada é apenas um dos fatores que poderá contribuir para um bom desenvolvimento das ações pedagógicas, pois em muitas situações a qualidade do trabalho dependerá muito das ferramentas adequadas, percebe-se que nem tudo o que preconizam as orientações para o desenvolvimento da educação para os alunos com necessidades especiais, a escola dispõe, deixando assim na base do improvisado e criatividade do professor.

A Estrutura Organizacional deste Estabelecimento de Ensino (Escola Municipal Esforço Popular) possui a seguinte composição em seu Organograma (PPP, 2022, p.09)

Figura 1



Fonte: PPP, 2022.

Não detectamos neste organograma a presença da sala específica para atendimentos do AEE, sala de recursos multifuncionais com os espaços físicos, materiais e mobília juntamente com os recursos pedagógicos de acessibilidade com seus equipamentos específicos assim como preconiza a Resolução 48/2012- CEE/AP do Conselho Estadual de Educação, sendo que o Conselho Municipal de Educação ainda não organizou sua resolução referente a esta temática.

No Projeto Político Pedagógico da escola também não encontramos as demais exigências normativas que rege a Resolução 48/2012-CEE/AP:

II. Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

III. Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE;

IV. Atividades que favoreçam ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios complementares e suplementares nas classes com uns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelo sistema de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar (Resolução 48/2012-CEE/AP).

Nossas análises e observação nos levam a acreditar que o processo de inclusão ainda encontra-se fragilizado nesta escola, deixando transparecer que a educação para

os alunos com necessidades especiais vem sendo desenvolvida de forma improvisada, “empurrando com a barriga”. São raras as vezes em que o Projeto Político Pedagógico faz referências a educação inclusiva, observamos isto quando descrevem os principais objetivos da gestão escolar deste estabelecimento de ensino. Em seus objetivos não constam nenhuma preocupação com a educação daqueles com necessidades educacionais especiais, nas atribuições do gestor da escola assim como das atribuições do pedagogo. Uma das prioridades do corpo técnico citado no PPP da escola está voltado para a formação continuada de todos os profissionais da escola, porém encontramos registros de duas oficinas de formação continuada realizada pela escola, mas os registros de participação dos funcionários forma uma baixa participação, mostrando um certo desinteresse na participação da formação continuada.

Projetos de Formação e Capacitação Continuada para Docentes e Corpo Técnico

Nas nossas análises documentais constatamos que a escola não desenvolve nenhum tipo de formação continuada voltada especificamente para as questões de educação dos alunos com necessidades educacionais, porém existe registro de formações em que a Prefeitura oferece esporadicamente, e ainda assim poucos professores participam destas oficinas educacionais, também voltadas para outras temáticas, como por exemplo empreendedorismo.

É com esta ideia que afirmamos que tudo depende de um conjunto de atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, principalmente quando nos referimos da educação para aqueles com necessidades educacionais especiais, que sabemos da triste realidade das escolas em se tratando de estrutura para atender este público, muitas das vezes ficando a cargo das improvisações e da criatividade dos gestores e dos educadores.

A Realidade da Educação Inclusiva na Escola Esforço Popular

A efetivação da educação inclusiva é algo que vem sendo bastante discutida por gestores e profissionais envolvidos na educação, porém é algo que sofre influência baseada na realidade de cada instituição educacional, que pode ir muito mais além da questão de gestão, mas algo que envolve os poderes políticos locais e as políticas educacionais presentes em cada mantenedora, no caso desta escola pesquisada, percebemos em seu histórico de criação, que foi algo criado e construído a partir da comunidade, por isso percebemos em sua estrutura física que não existe nenhuma preocupação com os espaços inclusivos e com acessibilidade que todo espaço educacional planejado deve conter, percebemos que sua estrutura surge como algo improvisado, apenas preocupados com as salas de aula, vejam que nem quadra de esporte existe nesta escola. Com base nas informações documentais (PPP) a EMEF Esforço Popular elabora e desenvolve seus projetos de forma coletiva e participativa envolvendo toda a comunidade escolar com o objetivo de fortalecer a gestão democrática e conseqüentemente alcançar a qualidade no processo ensino-aprendizagem no decorrer do ano de 2018 (PPP, p. 47).

Vejam os registros dos projetos que a escola vem realizando ao longo dos anos: Projeto de Integração; Aprendizagem-LIED; TV e Biblioteca-móvel; Projeto Volta

às aulas; Projeto Jornada Cidadã; Projeto: Forro POP; Projeto Pátria; Incentivo à Leitura e produção de texto; Projeto: Pais na Escola; Projeto: Cidadão do Futuro; Projeto Proerd; Projeto de Integração dos Ambientes de Aprendizagem (LIED TV-Escola e Biblioteca-móvel; Cantata de Natal).

Como já foi mencionado a escola não possui uma estrutura física inclusiva que promova e ofereça a acessibilidade, com corredores pequenos e apertados, sem nenhuma adaptação de acessibilidade e seus projetos que vem realizando são mais voltados para as datas comemorativas como por exemplo festas natalinas e cantata natalina as quais são realizadas nos corredores da escola ou na pequena área do refeitório, pois a escola não possui uma quadra de esportes ou auditório.

A situação da escola hoje está de certa forma comprometida, pois começaram recentemente obras de reforma do prédio em pleno período letivo, e se já não bastasse o período de pandemia, onde as aulas eram apenas on-line e os alunos com necessidades educacionais especiais ficaram totalmente sem nenhum apoio tecnológico e pedagógico, agora novamente quando as aulas começaram de forma presencial, ai resolveram demolir a escola e voltar para as aulas on-line, os que já não eram incluído, agora estão mais ainda excluídos, pois sabemos como funciona as aulas on-line, e a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais ficaram cada vez mais fragilizada, pois existe a necessidade dos encontros presenciais nas aulas do AEE, porém isso não vem acontecendo, já era fragilizada antes das construções agora piorou a situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa nos coloca frente a uma realidade que caracteriza-se como uma realidade da educação brasileira, pois observa-se em nossas análises documentais que temos tantas e tantas orientações e garantias nas nossas leis educacionais, porém observa-se que na prática fica muito distante daqueles objetivos preconizados nos manuais de orientações oficiais, como por exemplo podemos citar as ações do Conselho Municipal de Educação, pois este conselho ainda não tem sua resolução sobre as normas para a oferta da educação especial na educação básica do sistema Municipal de educação, sendo assim consideramos um certo desinteresse na questões de normatizações por parte do conselho municipal de educação, destacamos esta questão justamente devido nossa pesquisa ter sido em uma escola Municipal, portanto o Conselho Estadual de educação já detêm de sua resolução com suas normatizações para as escolas da rede estadual.

Acreditamos que a educação passa por grandes necessidades de maiores investimentos, pois não se pode incluir sem haver investimentos, capacitações, mobílias adequadas, especialistas nas escolar, ferramentas pedagógicas atualizadas, estrutura física e humana, para que seja possível realmente uma educação inclusiva se faz necessário rever muitas atitudes governamentais e de gestão, pois teoricamente os alunos estão incluídos ao ensino regular, porém precisa-se avaliar esta inclusão, de que forma esta sendo na sua prática.

Muitos educadores e gestores acabam por desenvolver uma educação para os alunos com necessidades educacionais especiais de forma a improvisar, portando sabemos

a educação precisa muito mais que improvisado, pois para a construção do conhecimento necessitamos muito mais que simples improvisado.

Se faz necessário que caminhem juntos: escola, família, governo, gestores e comunidade em geral para que cada vez a educação daqueles alunos com necessidades educacionais especiais ganhem respeito e reconhecimento, juntamente com a conscientização de que a educação, é de suma importância para o cidadão independentemente de sua condição física, social, motora, étnico racial, religioso etc. E assim poderemos começar a experimentar a educação inclusiva de fato e de direito.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. (Org.) (2003). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003

AMARO, D. G. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de prática inclusivas**. 2009. 257f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2009.

ANTUNES, K.C.V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual de uma escola do campo: percurso escolar e a constituição da pesquisa**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

ARANDA, J.C.T. **Metodología de la Investigación Científica: Manual para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación**. Asunción-Paraguay: Marben, 2016.

ARAÚJO, Elizabeth A. B. S.; FERRAZ, Fernando B. **O Conceito de Pessoa com Deficiência e seu Impacto nas Ações Afirmativas Brasileiras no Mercado de Trabalho**. ANAIS DO CONPEDI em Fortaleza - Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2010.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional**. Psic. da Ed., São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 155-173.

BRASIL, Constituição Federal de 1988.

BRASIL, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília 2008.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm> Acesso em 9 de junho de 2021.

BRASIL, 1996. Artigo 58 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11687013/artigo-58-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>, consultado em 11/01/2022 às 10:00h.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 1998.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www.camara.gov.br>. Acesso em 05 de dezembro de 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 1998.

CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 110- 119.

CARDOSO, C. R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão, Catalão. 2013.

CÁRNIO, Maria Silvia; SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento e Alfabetização das pessoas com Deficiência Intelectual. Teoria e prática da educação**. V. 14, n. 1, p. 143-151, jan/abr. 2011.

CASTAMAN. A. S. **Educação Inclusiva e a formação de professores**. Dispo. http://www.sefai.edu.br/artigos/Ana_Sara_Castaman_Educacao.pdf>. Acesso em: maio 2020.

CAVALLEIRO, E. (Org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro,2001.

COELHO, Fernanda M. **O desenvolvimento escolar em matemática de alunos portadores de necessidades especiais em uma escola inclusiva do Distrito Federal**. Universidade Católica de Brasília. Departamento de Matemática, 1996.

CÉLIA, Regina Vitaliano. **Formação de Professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL,2010.

DALTOÉ, K.; SILVEIRA, M. **Iniciação Matemática para Portadores de Deficiências Mentais**. Disponível em: <<http://www.somatematica.com.br/artigos/a15/p16.php>. Acesso em: 25 julho de 2020.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Necessidades Educativas Especiais –NEE** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em qualidade – UNESCO.Salamanca/ Espanha: Unesco 1994. Disponível em:<http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf> Acesso em: 13 abr. 2020.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Necessidades Educativas Especiais –NEE** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em qualidade – UNESCO. Salamanca/ Espanha: Unesco 1994. Disponível em:<http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf> Acesso em: 13 abr. 2020.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos: proclamada pela assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:<http://www.unicef.org/brazil/dir_huma.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos: proclamada pela assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:<http://www.unicef.org/brazil/dir_huma.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.

DEMO, P. SILVA, R. MINAYO, M. C. S. **Vieses manhosos de uma academia que acha não os ter**. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Santos, V.13, N. 29, p. 32-65, jan.- abril 2021

DEMO, Pedro. **Educação e política social**. In: CADERNOS DE Pesquisa. São Paulo. Cortez, 1989.

DEMO, Pedro; SILVA, **Renan Antônio da. Atividades de aprendizagem na escola**.Revista Humanidades e Inovação v.8, n.5 – 2020.

GLAT, R. **Um enfoque educacional para a Educação Especial**. Fórum Educacional, 9 (1), pg. 88-100, 1985.

GOES, M. C. R.; TARTUCI, D. **Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais em sala de aula**. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.2010

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2000. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1970-1979/emendaconstitucional-12-17-outubro-1978-366956-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 13/01/2022, às 08:56.

JUNIOR, Roberto Bolonhini. **Portadores de necessidades especiais: As principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira**. São Paulo:ARX, 2004.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Metodologia Científica**.7ª edição. São Paulo: Atlas,2019

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LEITE, S. A. S. (org.) **Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001.

LUCK, Heloisa. **A metodologia de projetos: Uma ferramenta de Planejamento e Gestão**. Petropolis,Rj: Vozes,2003.

MARQUES, Regiane R; HARTEMANN, Angela M. **Escolarização de alunos com Síndrome de Down: um estudo de caso**. **Revistas Monograficas Ambientais** v.8, p. 1837-1849, ago 2012.

MARINS, Simone Cristina Fanhani; MATSUKURA, Thelma Simões. **Avaliação de Políticas Públicas: A inclusão de alunos com necessidades especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo**. Ver.Bras.Ed.Esp.,Marília,v,15 n.1,p.45-64,jan-abril,2009.

MATISKEI. Angelina, Carmela Romão Mattar. **Políticas Públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas**. Educar. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

MARQUEZA, R. **A inclusão na perspectiva do novo paradigma da ciência**. Rev. Cent. de Educ. Cadernos. n. 26, ed. 2005. Disponível em:<<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a3.htm>>. Acesso em: maio 2019.

MARTINS, L. A. R. **Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações**. In: Manzini, E.J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil-História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S. F.; BUENO, J. G. S. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. In: Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd: Educação no Brasil: o balanço de uma década. ANPEd, 2010.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio: 2ª ed.rev. atual. ampl.** – Curitiba: Ibpex, 2008.

MRECH, L.M. **Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira**. In: Educação On-line. 2005. Disponível em: <<http://www.educacaonline.pro.br/>>. Acesso em: maio 2020.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, Antônio (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. **Adaptação curricular na área da deficiência intelectual: algumas reflexões**. In: Oliveira, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.) *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: FUNDEP, 2008.

OLIVEIRA, Aline, C. *et al.* **A inclusão da pessoa deficiente no mercado de trabalho**. Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, E; Machado, K. S. **Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva** in: GLAT, R. (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

ONU Brasil. **A ONU e as pessoas com deficiência**. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia/>> Acesso em 9 de junho de 2014.

ONU, *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Brasília, Corde, 2008.

PAN, Miriam Aparecida G. de Souza. **A deficiência Intelectual e a Educação Contemporânea**. In: FACION, José Raimundo (org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba: Ibpex, 2008. p. 78 – 134.

QUEIROZ, Roosevelt Brasil. **Formação e gestão de políticas públicas**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1979.

RODRIGUES, D. **Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional.** Inclusão: Revista da educação Especial/Secretaria de Educação Especial, v.4, n. 2, p.7-16, j./out. 2008). Disponível em: <<http://atividadesparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2013/11/REVISTA-INCLUS%C3%830-03.pdf>> Acesso em: maio 2020

SAMPIERI, H. R. **Metodología de la Investigación.** 6ª Ed. USA: Mc Graw Hill Education, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazume. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Fabiana T. *et al.* **Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura.** Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, vol. 24, no. 1. São Paulo, 2012.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar-histórias e fundamentos.** Curitiba: IterSaberes, 2012

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

VALENTIM, M. L. P. **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação.** São Paulo: Polis, 2005.

SILVA, Jackson Ronie Sá. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009.

VITALIANO, R.C.(ORG.). **Formação de Professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: Eduel, 2010.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 1988.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996a. Disponível no site www.mec.gov.br Acesso em 05 de dezembro de 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996a. Disponível no site www.mec.gov.br Acesso em 05 de dezembro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

Impactos para efetivar a inclusão no ensino superior durante a pandemia da covid-19: garantias legais e políticas públicas

Arivaldo Leite Mira
Ivaldo da Silva Sousa
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Esmeralda Viana Braga Sá
Aldinei Borges de Almeida
Elizabeth Belo Lobato
Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Marlene de Souza da Cunha
Mércia Ferreira de Souza
Rildo Frederico Ferreira
Simone Pelaes Maciel Nunes

RESUMO

O estudo apresenta estudos sobre o tema impactos para efetivar a inclusão no ensino superior durante a pandemia da covid-19: garantias legais e políticas públicas. O objetivo geral consistiu-se em analisar os impactos das garantias legais e das políticas públicas para efetivar a inclusão no Ensino Superior durante a pandemia da covid-19. Em relação a metodologia, foi adotada a pesquisa bibliográfica, de natureza explicativa e análise de dados sob a abordagem qualitativa. Os resultados descreveram políticas públicas que promovem a inclusão de alunos com NEE no ensino superior, avaliaram o estado de arte sobre o ensino superior inclusivo em tempos de pandemia no Brasil, e também, analisaram os impactos das garantias legais e das políticas públicas para efetivar a inclusão no Ensino Superior durante a pandemia da covid-19. Concluiu-se que os impactos impostos a inclusão em tempos pandêmicos salientam questões de habilidades de comunicação, expressividade e desenvoltura nas interações sociais durante as aulas síncronas, nas comunicações no WhatsApp e a convivência virtual agradável. E, dessa forma, cumpre o que preconizam as leis e as políticas públicas federais, estaduais e municipais no que se refira a qualidade de vida dos acadêmicos com NEE. Contudo, ainda existem muitos impedimentos para a implementação da inclusão nas universidades, não somente em tempos pandêmicos, mas em todo o tempo.

Palavras-chave: inclusão; necessidades educativas especiais; ensino superior; políticas públicas.



ABSTRACT

The study presents studies on the theme impacts to effect inclusion in higher education during the covid-19 pandemic: legal guarantees and public policies. The general objective was to analyze the impacts of legal guarantees and public policies to effect inclusion in Higher Education during the covid-19 pandemic. Regarding the methodology, bibliographical research was adopted, with an explanatory nature and data analysis under a qualitative approach. The results described public policies that promote the inclusion of students with SEN in higher education, evaluated the state of the art on inclusive higher education in times of pandemic in Brazil, and also analyzed the impacts of legal guarantees and public policies to implement the inclusion in Higher Education during the covid-19 pandemic. It was concluded that the impacts imposed by inclusion in pandemic times highlight issues of communication skills, expressiveness and resourcefulness in social interactions during synchronous classes, in WhatsApp communications and pleasant virtual coexistence. And, in this way, it complies with what is recommended by federal, state and municipal laws and public policies regarding the quality of life of students with SEN. However, there are still many impediments to the implementation of inclusion in universities, not only in pandemic times, but all the time.

Keywords: school inclusion; special educational needs; teacher education; modular teaching system.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação surgiu como política pública do Estado para garantir que as populações das capitais e centros urbanos pudessem ser beneficiadas com a Educação básica, por estar acontecendo um intenso processo migratório de contingencial demográfico para os municípios localizados nas cidades e das metrópoles brasileiras.

Dessa maneira, o que se observa é que a institucionalização da Educação não somente se voltou para os aspectos educacionais, mas haviam outras esferas interessadas em torná-la ferramenta de sucesso no país e nas unidades da federação. Como qualquer política pública, não foi uma estratégia política tão facilmente aplicada na prática, os recursos eram escassos, não havia estruturas adequadas para receber alunos e professores, enfim, desde sua implantação não foi tratada como prioridade para que pudesse garantir um mínimo de qualidade para as comunidades dos interiores.

A década de 1990 e a entrada nos anos 2000 representaram a continuidade da perspectiva de proteção da educação, com novas políticas sociais elencadas pelo Ministério da Educação (MEC). Como exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que sistematizou investimentos para propostas pedagógicas de valorização da escola e a adequada maneira de organizar o projeto político pedagógico, o atendimento a diversidade cultural dos alunos, dos professores e da comunidade de entorno.

Estamos no ano 2021, e a humanidade não sabia que enfrentaria o maior dos seus desafios em tempos de intensa evolução tecnológica e do capitalismo, um vírus que tornaria impossível manter a liberdade e a autonomia das pessoas em conviver com seus próximos. Hoje, uma frase clichê torna-se motivo de aprendizado e de construção de consciências de proteção e de valorização à vida: fique em casa!

Os tempos da humanidade sofrem agressiva e intensa alteração. O senso de coletividade foi reduzido ao individualismo de “ficar em casa” para que os próximos não se contaminem e possam viver até que se encontre uma vacina para o vírus covid-19, causador dessa epidemia que tanto alterou o modo humano de ser e de estar.

Desde então, muitos desafios precisaram ser atendidos no processo de ensino da Educação com a população brasileira. Entre algumas questões pertinentes, nesse artigo salienta-se a adoção de atendimento especial a alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no Ensino Superior.

Na realidade das universidades que realizam a inclusão, a pandemia evidenciou uma série de intempéries, principalmente caracterizada pela falta de formação em recursos tecnológicos, a falta de conhecimento sobre ensino remoto, e de modo específico, qualificação e competências para atuar à distância com os alunos com alguma necessidades educacional especial (NEE).

Diante de um quadro caótico para o desenvolvimento da educação especial em universidades, busca-se nesse artigo responder a seguinte problemática: Quais foram os impactos das garantias legais e das políticas públicas para efetivar a inclusão no ensino superior durante a pandemia da covid-19?

O objetivo geral consistiu-se em analisar os impactos das garantias legais e das políticas públicas para efetivar a inclusão no Ensino Superior durante a pandemia da covid-19.

E de forma específica buscou-se: descrever algumas políticas públicas que promovem a inclusão de alunos com NEE no ensino superior; avaliar o estado de arte sobre o ensino superior inclusivo em tempos de pandemia no Brasil; e, por fim, analisar os impactos das garantias legais e das políticas públicas para efetivar a inclusão no Ensino Superior durante a pandemia da covid-19.

INCLUSÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA O ENSINO SUPERIOR

Na antiguidade somente quem pudesse falar, andar, ver e se destacar na sociedade poderia ascender socialmente. Na Idade Média adquiriu-se outra visão em relação aos deficientes já não praticavam mais a eliminação por morte (Rodrigues; Lima, 2017). Com o passar dos anos a igreja passou a exprimir algum sentimento, necessitavam de perdão porque haviam pecado e poderiam ser chamados de cristãos, já tinham almas e não deveriam ser mais sacrificados, podendo existir com suas limitações (Oliveira; Resende, 2017).

Conforme a evolução foi acontecendo no mundo desenvolvem novas versões para explicar porque que as pessoas nascem e como vivem com suas deficiências, mudando o olhar de que tudo era por castigo divino, e usando a ciência como meio de dizer que as pessoas nasciam deficientes por contrair alguns tipos de doenças. 1981 foi o ano marcado pela primeira ação internacional culminante do Ano Internacional das Pessoas com Deficiências, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) propõe ações que estavam sendo elaboradas na chamada Carta de Sundberg, e propunham o direito das pessoas deficientes a terem direito a vida como membros da sociedade, sem serem excluídos, mas incluídos.

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 assegurou que as pessoas com deficiência tivessem os mesmos direitos que os demais cidadãos, o direito de todos à educação. As legislações seguintes foram elaboradas para qualificar o atendimento escolar público para promover a inclusão (Brasil, 1988). Cita-se o exemplo da Lei n.º 7.853/1989 que obrigou a matrícula compulsória de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989) e a Lei n.º 9.394/1996 ao criar um capítulo específico para a Educação Especial, dispendo sobre a organização dos serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades de alunos com NEE (Brasil, 1996),

Em 1990 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publica a Declaração Mundial de Educação para Todos, e em seu art. 2.º, I, consta que os países signatários devem lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos. Em 1992, a Organização dos Estados Americanos (OEA) promoveu o III encontro de vários países na Nicarágua para discutirem propostas afirmativas à inclusão sem preconceitos. Em 1994, na Espanha a Declaração de Salamanca configurou-se como marco histórico mais significativo visando à inclusão em escala mundial, inclusive no Brasil apontar a necessidade de políticas públicas igualitárias aos indivíduos que apresentam NEE.

A utilização do termo necessidades educacionais especiais NEE, advém da tradução realizada no Brasil da Declaração de Salamanca, e é empregado na legislação brasileira, significando uma abrangência maior dos grupos de alunos considerados como público da Educação Especial (UNESCO, 1994).

Em 1999 aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001, e defende que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. O texto ainda utiliza a palavra “portador” (Brasil, 2001).

Visando instituir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, é publicado o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado –AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e estabelece o seu financiamento no âmbito do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Para a efetivação desse serviço urge uma mudança que compreende mais valores de tomada de consciência e participação coletiva, que apenas as maravilhosas leis e ou novas revolucionárias teorias e belas abordagens. O paradigma institucional (e pessoal) vai implicar em transformações no quadro de profissionais especializados. Professores e corpo-técnico-administrativo e de apoio, novas propostas de gestão, criação de suporte técnico-pedagógico, metodológico, equipe de profissionais especializados em diferentes áreas, outros recursos didáticos. E, não simplesmente eliminar as barreiras arquitetônicas sem divulgar a cultura da educação inclusiva e promover o paradigma conceitual. Isto não é uma tarefa fácil.

O processo pode ser longo e ser progressivamente incrementado como novas diretrizes e normas que podem acarretar em novas responsabilidades e que, por consequência, vão requer mais recursos para investimentos, mas que, com certeza, garantirão atendimento inclusivo a todas as diversidades de necessidades especiais nas escolas com padrão de qualidade e excelência.

A ONU organizou em 2015, um evento internacional que culminou com a assinatura da Declaração de Incheon. O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva (ONU, 2015).

As leis passaram a amparar a inclusão na rede regular de ensino, propondo que os alunos com NEE possuem os mesmos direitos que os alunos normais, a critério de igualdade, e, realizando uma série de orientações para adaptação dos espaços escolares (acessibilidade) visando construir e reformular elementos pedagógicos e estruturais facilitadores da vida dos alunos com NEE. Tais especificidades, também alcançaram as universidades com ações similares ou aquém visando impulsionar a inclusão (Oliveira; Resende, 2017).

E em 2018, a publicação da terceira versão da base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentou o conjunto de conhecimentos e habilidades que alunos com NEE devem aprender ao longo de sua jornada escolar e acadêmica, orientando sobre as adaptações necessárias para garantir os direitos de todas as clientelas atendidas pela rede de educação básica e também pelas instituições (públicas e privadas) de ensino superior.

A BNCC é um grande avanço para a educação brasileira, pois abre oportunidades para uma educação mais inclusiva, que parta do olhar para o aluno e suas singularidades. Ela amplia as possibilidades para que as escolas busquem novas alternativas para ensinar a todos. Sendo assim, dialoga com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que são: Proporcionar diversos meios para a aprendizagem; Proporcionar diferentes formas para expressão do que foi aprendido; Manter a motivação e permanência dos estudantes (Macedo, 2014).

ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nesse momento, pretende-se abordar aspectos relacionados a marcos pedagógicos, e, estratégias inclusivas adotadas no ensino superior e que, ao seu tempo, tornaram-se fundamentais para garantir a inclusão nas universidades em tempos de pandemia de covid-19, e na continuidade dos processos pós-pandêmicos.

O ano de 2020 foi um ano diferente, um ano atípico, todos sem exceção foram pegos pelo efeito da pandemia e com o ensino superior não foi diferente, porém, vieram diversos ensinamentos para todos os níveis de educação seja Educação Básica, educação infantil, educação superior, Educação de nível técnico, de idiomas, ou seja, todos tiveram que se reinventar e, esse processo de se reinventar de buscar o novo literalmente, acabou trazendo alguns benefícios algumas mudanças importantes.

Teve as experiências das teleaulas, todos que frequentam o nível mais básico e o nível superior que pontualmente iam para as escolas dos ambientes presenciais com a presença do professor tiveram que se adaptar a esse novo modelo os professores as escolas também tiveram que se adaptar, pois não tinham capacitações, preparações, treinamento que nunca tinham vivido é a experiência de uma aula transmitida pela câmera transmitida a distância, de casa, acabaram tendo que se adaptar esse modelo em 2020.

Foi um ano difícil, de muitas inovações de mudanças mas que de certa forma trouxe bastante aprendizado, e, algumas lições fundamentais. Entre essas lições, principalmente, o desenvolvimento da autonomia, a importância de se buscar uma característica autodidata e buscar desenvolver as pessoas a criticidade, buscar modelo de ensino construtivista que a presença do professor ali ao lado, auxiliando, ajudando aquele ensino tão tradicional em nosso país.

Acabou havendo essa mudança necessária essa mudança trazida com os efeitos da pandemia, ou seja, todo mundo teve que se reinventar. O próprio aluno teve que se reinventar entender essa nova forma de aprender e de se desenvolver. Mais do que nunca essa modalidade que havia já tá forma um certo preconceito, uma certa desconfiança, uma barreira ganhou muito espaço e o brasileiro de modo geral pôde antecipar o que vinha no futuro que era a tendência de Educação a Distância muito forte no ensino de modo geral e agora em 2020 esse espaço encurtou e sem dúvida, a educação distância já é realidade em muitas instituições do Brasil inteiro.

IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Em tempos de pandemia, cada universidade precisa fazer um trabalho de mobilidade acadêmica, de fazer o aluno com NEE realizar as atividades em disciplinas de outros cursos ou do mesmo curso. Então todos tem quem estar envolvidos nesses processos inclusivos, realizando o acompanhamento do incluído, dando apoio ao incluído em todos os serviços. Por isso, as universidades em tempos de pandemia devem realizar a oferta de um serviço que proponha o compartilhamento de ações, e os professores devem considerar o trabalho pedagógico, na universidade o mais absolutamente transversal. A acessibilidade tem que estar em toda a universidade, e isso é um trabalho em rede. Essa é a perspectiva que se espera das universidades públicas e privadas brasileiras (Moreira *et al.*, 2020).

Em relação aos recursos de acessibilidades que os professores devem utilizar em tempos de pandemia para promover a inclusão de alunos com NEE, é importante que o professor compreenda o seu papel no processo de ensino e aprendizagem e de mediação nas propostas de conteúdos que devem ser ministradas no ensino remoto. Devem ser consideradas as possibilidades de se utilizar o ensino remoto como uma estratégia de qualificação das atividades e da ministração dos conteúdos que devem repassados a totalidade de alunos (Silva *et al.*, 2020).

O diferencial, no caso dos alunos com NEE, para tornar visualizável o processo de inclusão, é considerar a possibilidade da universidade ofertar para alunos cegos e com algum nível de deficiência visual, a disponibilização e o acesso desses alunos aos recursos

de acessibilidade, entre os quais, cita-se por exemplo o leitor de tela no computador que faz a leitura das telas e auxilia na realização das tarefas (Silva *et al.*, 2020).

No ensino remoto os alunos com NEE tiveram que se superar para conseguir aprender e redescobrir maneiras de aprender e romper as barreiras para a aprendizagem. Então, o ano letivo no período da pandemia se resumiu a uma semana, e foi um período de intensa adaptação, por vezes positivas e por vezes, na maioria das vezes, negativa, pois tanto professores com NEE como alunos com NEE foi preciso adequar as atitudes e mudar formas de aprendizagem (Moreira; Henriques; Barros, 2020).

Sobre a forma de realizar as aulas síncronas. O método de ensino dos professores de aulas gravadas facilitou a compreensão dos conteúdos, sendo esse um positivo, mas também, gera impactos na forma com que a aula passou a ser ministrada. Antes da pandemia, os professores escreviam no quadro e repetiam o que estava sendo escrito. Nas aulas síncronas esse processo, por muitas vezes, pode representar o encurtamento desse método tradicional, pois os vídeos, apesar de explicativos, podem, em algum momento fazer os professores utilizarem slides, que, podem não ser lidos (por esquecimento do professor) e esse ser um impacto negativo no processo ensino aprendizagem de um aluno com NEE conseguir acompanhar devidamente a evolução da disciplina e da aula síncrona (Moreira; Henriques; Barros, 2020).

Então, esse momento em que está sendo trabalho algum conteúdo escrito no slide ou em vídeo aula, e que não foi ditado ou ampliado devidamente para alcançar todos os alunos da sala virtual, pode representar a perda de conhecimentos que poderá resultar em déficits de aprendizagem e na reprovação do aluno por não ter conseguido atingir o rendimento necessário, ou a compreensão adequada dos conteúdos para ser considerado apto ou ter o conceito que possa validar, para a universidade, a sua aprovação (Silus *et al.*, 2020).

Tem professores que estão muito mais habituados a maneira tradicional de ensino, mas tem aqueles que conseguem ser acessíveis em seus vídeos, e alcançam devidamente o engajamento necessário para tornar possível o acesso e o conhecimento que geram aprendizagem para os alunos com NEE durante as aulas síncronas. Dessa forma, o professor consegue deixar o material acessível para qualquer pessoa que o verá posteriormente, mostrando a preocupação do profissional de educação superior para a acessibilidade nas aulas síncronas (Silus *et al.*, 2020).

Outro desafio são os leitores de tela para leitura dos textos, pois são recursos que tornam a construção de conhecimento e o acesso praticamente irrestrito a tudo que se produz academicamente, na literatura e em todas as áreas do conhecimento, inclusive na leitura de música, de partituras, por exemplo, os leitores de telas vão muito mal eles não tem programas de edição de partituras que os alunos com NEE conseguem usar na universidade, mas não é fácil saber o que está escrito, e isso é preciso que os professores e as universidades possam encontrar várias soluções para substituir o uso desses leitores de tela, melhorando-os ou inovando no investimento de novas tecnologias, pois melhorariam o ensino em tempos pandêmicos (Antunes *et al.*, 2020).

A parte boa também que é a possibilidade do aluno com NEE ir e estar em vários lugares ao mesmo tempo, conversar com várias pessoas, conversar com professores talvez

quando a gente não conversava antes dependendo do professor, dependendo do tipo de relacionamento que esses alunos tem com os professores que cada um é diferente mas tem professores que já podem ser mais acessíveis online do que antes presencialmente (Antunes *et al.*, 2020).

Um material de aula síncrona que possam ser confiável e acessível da uma alegria imensa para os alunos com NEE poder assistir, pois pode representar o fomento de interesse dos alunos com NEE em se matricular nos cursos de ensino superior, em aprender, em se colocar no lugar dos que aprenderam e inovaram nas estratégias de ensino em tempos de pandemia. E assim, romper com tanta exclusão que os alunos com NEE já passaram na vida, achando ser normal, mas que encontraram professores que inovaram, e conseguiram transpor as barreiras inimagináveis, que conseguiram ensinar remotamente aos alunos cegos, surdos, com deficiências auditivas e visuais, ou com alguma mobilidade física, o sentimento de alegria e prazer contagia e se torna motivo para o futuro e a inovação do processo de aprendizagem no ensino superior (Silva, 2016).

O impacto do ensino remoto é a permanência do aluno com NEE, uma permanência feliz e acessível. Não é uma permanência com um bilhão problemas. E pro futuro, certamente, vai ficar a experiência e abertura de caminho para outras pessoas inovarem em suas estratégias de ensino para garantir o processo inclusivo e a construção do conhecimento pelos alunos com deficiências (Silva, 2016).

Através da comunicação com os professores pelo aplicativo Whatsapp, há várias percepções, algumas esboçam vantagens e outras esboçam problemas. Mas, certamente o impacto do uso do whatsapp para os alunos com NEE tornou possível o acesso aos materiais, a permanência do aluno, o controle das dificuldades em tempo real, orientações sobre conteúdos futuros e novas estratégias e recursos para repassar a informação trabalhada nas aulas síncronas e no Moodle das universidades (Silva, 2016).

Presencialmente esses alunos tem toda uma relação afetiva. No âmbito virtual ou remoto ou síncrono, a comunicação com os professores se tornou diferenciada, mais qualitativa, menos baseada na técnica e no profissionalismo, mas de uma forma acessível.

Apesar das dificuldades de alguns professores em lidarem com tecnologia e serem, esporadicamente, orientados pelos alunos a realizarem alguns procedimentos envolvendo os recursos tecnológicos e outras estratégias que precisaram ser adotadas para melhor facilitar a aprendizagem de todos os alunos (Silva, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que os objetivos foram alcançados, a problemática foi respondida e confirmou-se a hipótese. Os alunos com NEE são pessoas de direito, entre os quais, o direito garantido na Constituição Federal de 1988 a educação e a garantia de matrícula no ensino superior brasileiro, e tanto as demais políticas públicas, como as estratégias pedagógicas e acadêmicas, estão sendo aplicadas, em tempos de pandemia, considerando a existência e as necessidades desses indivíduos, a igualdade de condições estruturais e dignidade nas estratégias de ensino, a humanização da comunicação através das aulas síncronas,

nos diálogos qualitativos tidos com professores no whatsapp, e na redinamização dos moodles para atender as estratégias inclusivas e a interação como de extrema relevância para favorecimento do processo inclusivo e acadêmico.

A inclusão no ensino superior em tempos tem ocorrido de modo satisfatório, conseguindo envolver todos os alunos com ou sem NEE, a terem igualdade de oportunidades e levando-os a aprender superando as dificuldades e as diferenças. Por isso, para os autores que foram analisados nesse artigo, não importa a condição especial do aluno, deve-se promover, em toda universidade, a inclusão e o acolhimento com vistas à garantia de direitos e efetividade das políticas públicas, independente das diferenças e livre de preconceitos.

Os impactos impostos a inclusão em tempos pandêmicos salientam questões de habilidades de comunicação, expressividade e desenvoltura nas interações sociais durante as aulas síncronas, nas comunicações no whatsapp e a convivência virtual agradável. E, dessa forma, cumpre o que preconizam as leis e as políticas públicas federais, estaduais e municipais no que se refira a qualidade de vida dos acadêmicos com NEE.

Contudo, ainda existem muitos impedimentos para a implementação da inclusão nas universidades, não somente em tempos pandêmicos, mas em todo o tempo, e ficam as intensões para nortear pesquisas futuras para compreender aspectos que possam passar: falta de recursos pedagógicos, estruturais e motivacionais / incentivos para auxiliar na formação de forma síncrona e assíncrona.

As adaptações curriculares deveriam considerar dar prioridade aos conteúdos que consigam promover nos alunos o aprender apreendendo; como, quando e de que forma avalia- los sem comparações entre os alunos com NEE e os sem NEE. O dilema posto nesse momento é em relação à avaliação dos alunos com NEE que não devem considerar a comparação como principal recurso utilizado pelos professores para mensurar os resultados do processo de ensino e de apreensão dos conteúdos curriculares. Por isso, os autores orientam para que os professores realizem a identificação de impactos negativos que possam interferir no ensino dos sujeitos com NEE presentes nas universidades.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. N. & FELIZARDO, S. A. **Potencialidades do software grid na promoção da comunicação e inclusão de alunos com multideficiência.** In: X Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente, São Paulo, SP, 2018, pp. 415-418.

ANTUNES, F. R. *et al.* **Motivação de alunos de cursos presenciais para o uso de tecnologias digitais em disciplinas on-line.** Revista Gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre, v. 41, n. 13, 2020, p. 131-149.

BRASIL. Lei n.º 4.024/1961. **1.ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasil. Lei n.º 5.692/1971. **Lei de diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus.**

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

- BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília.
- BRASIL. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2015.
- BRASIL. **Presidência da República.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.** Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.
- BRASIL. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.** Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos – Brasília: 2013.
- FERREIRA, A. *et al.* **As potencialidades do livro adaptado e da canção no sistema SPC em crianças com NEE: estudo piloto.** *AFIRSE*, v. 3, n. 12, pp. 1735-1745, 2019.
- MACEDO, P. C. S. (2019). **A formação de educadores do campo e o habitus professoral.** *RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, IV(7/jul.), pp. 143-156.
- MARGARIDA, A. **Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAACs).** Marloureiro.wordpress.com, 9 de abril de 2012. Disponível em: <https://marloureiro.wordpress.com/2012/04/09/sistemas-aumentativo-e-alternativo-de-comunicacao-saacs/>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.
- MOREIRA, J. A. *et al.* **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** *Dialogia*, v. 1, n. 34, 2020, p. 351-364.
- OLIVEIRA, A. L. de M.; RESENDE, M. C. de. (2017). **Oficinas vivenciais: reflexões sobre direitos humanos de pessoas com deficiências.** *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2/jan.), pp. 295-301. Disponível em <<https://bit.ly/2yTne6c>>. [Consultado em: 20/03/2020].
- RODRIGUES, A. P. N. & LIMA, C. A. de (2017). **A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão.** *Revista Interritórios*, 3(5/mar.), pp. 21-33. Disponível em <<https://bit.ly/2yeoyAm>>. [Consultado em: 20/03/2020].
- SILUS, A. *et al.* **Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente.** *Liinc em Revista*, v. 16, n. 2, p. 34-49, 2020.
- SILVA, J. A. de O. *et al.* **Docência superior e ensino remoto: relatos de experiências numa instituição de ensino superior privada.** *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–19, 2020.

SILVA, K. A. de G. **Processo de formação continuada de professores do ensino superior: significados da escolha e avaliação de materiais didáticos digitais.** In: EDUCAÇÃO na Era Digital: entrelaçamentos e aproximações. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SOUZA, M. P. de *et al.* **Habilidades sociais, interação social e a inclusão escolar de uma criança cega.** *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 55, pp. 323-336, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção.** Salamanca/Espanha: 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien/Tailândia, 1990.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. **Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014I.** *Educação e Pesquisa* [online], v. 44, n. 15, p. 134-156, 2018.

Políticas públicas educacionais e o direito à educação para as mulheres ribeirinhas do estado do Amapá

Elizabete Belo Lobato

Ivaldo da Silva Sousa

Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa

Mércia Ferreira de Souza

Esmeralda Viana Braga Sá

Simone Pelaes Maciel Nunes

Arivaldo Leite Mira

Josiette de Nazaré Silva da Costa

Rildo Frederico Ferreira

Jeanne do Socorro Batista Aguiar

Aldinei Borges de Almeida

Marlene de Souza da Cunha

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo pesquisar as trajetórias de mulheres ribeirinhas que lutam pelo direito à educação, visto que tais dificuldades são percebidas a partir do fato de serem mulheres. Elas, em sua maioria, pertencem a famílias economicamente menos favorecidas, além disso, são vistas na sociedade em geral como o “sexo frágil” e algumas sofrem com o preconceito em larga escala causado pelo machismo estrutural. Como principais resultados constatou-se que quando se trata das políticas educacionais para a mulher ribeirinha compreende-se que seu papel na totalidade das regiões onde habita ainda é relacionada às resistências, lutas e superações. Devido a isso, seus direitos ainda permanecem à margem de qualquer debate mais produtivo para valorizar a educação direcionada a esse segmento social.

Palavras-chave: mulheres; ribeirinhas; educação; políticas públicas; direitos.

ABSTRACT

This study aims to research the trajectories of riverside women who fight for the right to education, since such difficulties are perceived from the fact that they are women. They, for the most part, belong to economically



disadvantaged families, in addition, they are seen in society in general as the “weaker sex” and some suffer from large-scale prejudice caused by structural machismo. As main results, it was found that when it comes to educational policies for riverside women, it is understood that their role in all the regions where they live is still related to resistance, struggles and overcoming. Because of this, their rights still remain outside any more productive debate to value education aimed at this social segment.

Keywords: women; riverside; education; public policy; rights.

INTRODUÇÃO

É comum observar que a questão do processo de ensino e aprendizagem em escolas que atendem a população ribeirinha é tema de debates em várias instâncias do sistema educacional público. Evidentemente, uma vez que a escola e a sociedade compreendam essa situação, que é mais recorrente do que se pensa, necessitam utilizar mecanismos que venham a assegurar não apenas a inserção de indivíduos numa classe escolar rural/ribeirinha, mas, principalmente, sua permanência, evolução e conclusão dos estudos.

Isso se aplica acentuadamente às mulheres ribeirinhas que, em muitos casos, vivenciam adversidades e, por causa desses desafios, precisam superar suas próprias condições de vida para se dedicar aos estudos. Assim, a discussão do assunto se justifica por perceber a necessidade de analisar a educação do rural/ribeirinha e os desafios e possibilidades no ensino e aprendizagem para essa mulher ribeirinha, admitindo-se que as políticas públicas para esse segmento educacional enfrentam sérios entraves que, direta ou indiretamente, contribuem para que essas alunas venham a ter pouco aproveitamento escolar de tal forma que as possibilidades de crescimento pessoal e educacional se tornam reduzidas.

Este estudo tem como objetivo pesquisar as trajetórias de mulheres ribeirinhas que lutam pelo direito à educação, visto que tais dificuldades são percebidas a partir do fato de serem mulheres.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA

Ao longo dos anos as escolas ribeirinhas passam por diversas dificuldades, onde sofrem com a falta de políticas adequadas para seu meio. O modelo dessas escolas ribeirinhas acompanha o modelo urbano de ensino, ou seja, não se vincula a cultura e nem às necessidades do estudante ribeirinho. Todas essas lutas advindas dos movimentos sociais almeja uma escola que valorize os sujeitos que vivem e trabalham no meio rural, buscando reconhecer as necessidades culturais, os direitos e formação integral dos mesmos, ou melhor:

A educação ribeirinha precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referenciais culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2009, p.23).

Observa-se que a escola deve se adequar a realidade dos alunos agregando novas formas de ensino que possam contribuir na construção de pensamento crítico, com base na cultura e identidade do ribeirinho. Com base a esse contexto histórico, percebe-se que a educação ribeirinha é sinalizada pela exclusão social, essa exclusão favorece uma minoria que se caracteriza desde os princípios básicos de garantias humanitárias, como a saúde e educação, sendo estas, marcada com o desrespeito pelos governantes da elite que continuamente tratam a educação ribeirinha como segundo plano.

Sabe-se que a educação ribeirinha é um conceito novo e que ainda está em construção, suas raízes são representadas por lutas e mudanças nas condições sociais de vida da população, surgem através dos grupos que se movimentam e se associam por estas transformações, na exigência de valorização sobre os espaços. Portanto, percebe-se que a formação voltada para o meio ribeirinho é fundamental para a manutenção da cultura do povo, pois a educação nesse segmento populacional tem como propósito educar o aluno para que este venha se tornar sujeito da sua própria história.

Com isso, a Educação Ribeirinha é destinada à população que vive no meio rural, geralmente próximo aos rios e canais fluviais no interior, sendo que uma de suas características principais são as escolas pequenas e com poucos alunos matriculados, que dispõem de várias séries ao mesmo tempo com apenas um único professor, turmas multisseriadas. Dessa forma, o ensino se torna dificultoso uma vez que o professor tem que fazer seu planejamento e executar sua aula com várias séries simultaneamente nos mesmos espaços e tempos:

Os professores têm muita dificuldade de organizar o processo pedagógico nas escolas ribeirinhas justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham (Rocha; Hage, 2010, p.27,28).

Com isso, o maior prejudicado é o aluno uma vez que uns aprendem mais rápido e outros precisam de mais tempo para assimilar um determinado conteúdo, por mais que o professor se empenhe não terá tempo suficiente para dar ao aluno a devida atenção.

No entanto, a educação ribeirinha de conotação multisseriada possui alunos com diferentes idades, uma vez que o educador apresenta inúmeras dificuldades em trabalhar com anos distintos em um único espaço, além de ter que buscar métodos para adaptar seu conteúdo programático de acordo com a realidade local dos educandos, isso demonstra um grande desafio a ser superado. Assim, “o processo escolar deve se adequar e reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (SECAD, 2007, p.360).

Ser ali o porto seguro no qual poderiam encostar suas canoas e se permitirem dizer algo de si mesmos. A escola, enquanto espaço de vivências e convivências, apresenta-se como o elemento central na dinâmica cotidiana da vida das crianças e jovens (Victória, 2017, p. 27).

Apesar de toda essa dificuldade, vale ressaltar que o aluno ribeirinho precisa e tem por direito receber um ensino digno e de qualidade. Segundo o Ministério da Educação, 2008, artigo 7º, a educação ribeirinha deverá oferecer todo apoio pedagógico necessário para os estudantes ribeirinhos, materiais didáticos, laboratórios, bibliotecas, etc., de acordo com a realidade local. Portanto, nas escolas ribeirinhas tanto quanto nas seriadas, o principal

objetivo é proporcionar um ensino ao aluno de acordo com sua série de forma que ele venha ter resultados satisfatórios em seu desempenho educacional.

Diante disso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST pode ser considerado o movimento social mais importante na luta pela Educação do povo camponês por compreender que o movimento tem sua história marcada na luta pela educação, pois, apresenta sinais de força e resistência em sua opositiva relação com o estado, na concepção de uma política pública e de valorização na educação ribeirinha. Pois, foi nessa luta por melhorias, o MST conquistou seus assentamentos e formou os seus territórios, com isso surgiu a ideia de construir uma escola, mesmo muitos achando impossível eles seguiram firme em sua proposta e então resolveram ir à luta com a mesma intensidade que foram para conquistar suas terras, “eles decidiram criar a escola da terra, onde se desenvolveria uma educação aberta para o mundo desde o campo” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p.62).

A força e os conhecimentos adquiridos pelo movimento social fortalecem o interesse público no confronto com o interesse estatal. Esses saberes possibilitam questionar a economia política em oposição, bem como dever do Estado diante da estrutura capitalista, pois os conhecimentos e as experiências educativas adquiridas por muitos anos de luta pelo MST determinam a possibilidade e a necessidade de criar procedimentos de formação de profissionais da educação objetivando o interesse público da população trabalhadora do campo. Sendo assim:

A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana, é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos “desgarrados da terra” e dos “pobres de tudo” em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p.96).

O movimento social discute o paradigma político que oriente as práticas pedagógicas voltadas aos trabalhadores do campo, no entanto, é importante expor sobre a existência dos movimentos e organizações sociais como base única em volta da questão do campo, que constituem a luta por uma educação própria do camponês. Sendo que a busca por educação do campo possui um caráter não só pedagógico, mas também político. Com isso:

O MST alia-se a outras organizações e juntos realizam em julho de 1997, o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enea) e, em 1998, a 1ª Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Essas iniciativas dão origem ao Movimento de Educação do Campo, que forja a criação institucional, pelo governo federal, do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), o qual deverá voltar-se para a execução de políticas públicas para a Educação do Campo (Molina, 2010, p.45).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10, surgiu através da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do meio rural em busca de políticas públicas voltada para o interesse do camponês, “propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária” (INCRA, 2016). Em função disso, muitos jovens e adultos, trabalhadores das regiões de Reforma Agrária têm assegurado o direito de alfabetizar-se e de continuar seus estudos em diferentes níveis de ensino.

O PRONERA visa uma política pública de Educação do Campo que se desenvolve em áreas de Reforma Agrária, realizada pelo governo brasileiro, seu principal objetivo é busca por melhorias para o povo do campo, ou seja, visa uma melhor qualidade de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, segundo os dados do INCRA de abril de 2016:

O Programa também capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais - multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. As ações do programa, que nasceu da **articulação da sociedade civil**, têm como base a diversidade cultural e sócio territorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico (INCRA, 2016).

Sendo assim, a proposta difundida pelo PRONERA é pensada com base nos princípios da educação do campo, apresentando inúmeras alternativas de superar o ensino formal de educação bancária que domina o chão das escolas do campo, a luta em busca da reforma agrária estabelece na sua dimensão histórica, sua cultura de nascença. A experiência reunida pelo Movimento Sem Terra (MST) diante das escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria vivência do MST na luta pela terra e por direitos correspondentes, podendo ser compreendida como um procedimento histórico vasto de onde provém o surgimento do Movimento de Educação do Campo.

Portanto, quando se fala de educação do campo se faz necessário conhecer o modo de vida dos sujeitos que vivem na área rural é fundamental entender a realidade cultural desses indivíduos para melhor intervir de forma positiva diante das perspectivas por políticas públicas de educação, como afirmam os autores Koliing, Nery e Molina (1999) a educação precisa ter relações com a cultura, valores e com a formação dos sujeitos que vivem no campo. Assim se faz necessário a construção de políticas educacionais que estabeleça uma relação mútua entre os sujeitos, valorizando seus saberes.

Diante dessas políticas públicas para o campo, foram colocadas em pauta as reflexões e práticas pedagógicas prováveis para povo campestre, adotava-se uma nova proposta de pensar a Educação do Campo, surgindo a ideia de planejar uma Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, tendo como “ideia dominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes, indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiências e outros” (Kolling; Nery; Molina, 1999, p.7). Segundo os autores foi um amplo avanço, pois, essa conferência trouxe propostas de educação básica que assumisse de fato a realidade cultural do povo campestre.

Em termos legais o histórico da educação rural/do campo remete a Constituição Federal (CF) de 1934, percebe-se que o legislador já se preocupava em fazer referência à escola rural, mesmo que naquele contexto a ideia estivesse atrelada a outros objetivos que, neste caso, era manter o homem do campo produzindo em suas terras para garantir a riqueza da nação e desinchar as cidades povoadas por causa do processo de industrialização. Essa constatação se dá quando se observa no parágrafo quarto do artigo 121 do texto constitucional, essa preocupação com a educação rural:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (Brasil, 1934).

Essa mesma CF de 1934, cujos legisladores foram otimistas em suas intenções para com a educação do país e a educação rural, em seu Capítulo II, “Da Educação e da Cultura”, constituído por 11 artigos (Art. 148 a Art. 158), além fazer referência a essa modalidade educacional, no Parágrafo único do artigo 156 tratava, ainda, dos percentuais de recursos destinados à educação, incluindo o previsto para a educação nas zonas rurais. O artigo em questão dizia o seguinte:

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos que vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único: Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (Brasil, 1934).

Essa conquista da educação na Constituição Federal de 1934 não durou muito, uma pena, pelos bons propósitos educacionais pensados para aquele contexto histórico e social. Em pouco mais de três anos foi substituída pela Constituição Federal de 1937, de 01 de novembro, quando Getúlio Vargas estabeleceu o Estado Novo. E educação brasileira sofreu a perda das conquistas, pois um Estado autoritário instalou-se no país.

Somente cerca de nove anos depois, com a mudança de governo no Brasil, em 20 de agosto de 1946, o então Presidente da República Gaspar Dutra, decretou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946): “estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (Brasil, 1946).

Percebe-se uma evolução tímida, porém, relevante naquele momento para a educação rural, mesmo que voltada ao ensino específico para o trabalho. Após as décadas de governo militar no Brasil, momento conturbado, até sombrio na ordem social imposta, veio a abertura política com a Redemocratização e a construção de uma nova constituição, que foi chamada de cidadã. A Constituição Federal de 1988 garante que a educação é um direito público subjetivo e, portanto, de todos os cidadãos, sejam de zonas urbanas e rurais, assim, abriu-se um caminho a educação rural ser tratada como direitos de equidade e respeito às diferenças. Foi necessário aguardar mais oito anos para se adquirir, de fato, algo mais palpável nessa direção. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 mostrando sensibilidade com a especificidade da educação rural, tão defendida pelos movimentos sociais do campo, estabeleceu as seguintes normas:

Art. 28 – Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às – fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

O que se percebe no artigo em questão é que, se comparado a CF de 1934, traz evoluções estruturais para a adequação às peculiaridades do meio rural, entre elas estão currículo, metodologia e calendário. Ainda na década de 1990 o Ministério da Educação começa a adotar algumas políticas universalizantes para atender demandas de escolas localizadas nas zonas rurais. Para atender essas demandas, alguns programas na área educacional foram implantados, dentre essas eles estão:

- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef);
- Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae);
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
- Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE);
- Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Nesse período, ainda foram iniciados programas específicos para o público de escolas do meio rural, tais como:

- O Programa Escola Ativa, um programa específico para as escolas multisseriadas, que utiliza metodologia adaptada da experiência colombiana da Escuela Nueva. Até no início dos anos 2000, o modelo havia sido implementado pelo programa FUNDESCOLA do Ministério da Educação em mais de 4.000 escolas multisseriadas rurais (cerca de 7% do total) em quase 600 municípios.
- O Proformação, um programa de habilitação de professores, a distância, destinado a professores sem habilitação que atuavam no ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries e classes de alfabetização nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A maior parte (80%) dos 35 mil professores atendidos encontravam-se atuando em zonas rurais.

Assim, a educação rural começa a receber uma atenção mais específica nesse período final do século XX e início do século XII, mas os movimentos sociais continuarão a reivindicar as melhorias de estrutura e ensino para as populações dessa parcela do Brasil.

A Educação da Mulher Ribeirinha e suas Implicações

No Brasil, a condição feminina tem garantido grandes avanços a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, desde então, várias políticas públicas foram desenvolvidas em benefício dos direitos previstos na Lei, tais políticas trouxeram como consequências a inserção da mulher tanto no poder Executivo quanto no Legislativo e Judiciário. Dessa forma, se pode afirmar que a mulher conseguiu a sua emancipação, embora, essa condição ainda seja dificultada a uma boa parcela desse público.

Ao se falar de educação, principalmente no Brasil, sabe-se que há uma grande polêmica em torno da valorização e respeito para com as classes menos favorecidas. Pois, a educação pública no Brasil é carente de verbas de infraestrutura nas escolas, falta de professores qualificados, etc. Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 14), diz que: “há muitas transformações a serem feitas na educação em nosso país para que se realize como instrumento de participação democrática e de luta pela justiça social e pela emancipação humana”.

Pode-se dizer que toda essa dificuldade se encontra nas escolas urbanas, nas escolas do meio rural ou campesina essas carências são piores. Primeiramente por que o povo ribeirinho é considerado atrasado, sem educação, caboclo que devido morar nesse contexto não necessita de escola. Enfim, o povo ribeirinho vem sofrendo preconceito

e descaso por parte do poder público ao longo dos anos. Arroyo, Caldart e Molina, (2009) afirmam que a educação ribeirinha surge através de uma nova visão sobre as comunidades do interior.

Conforme citado acima, percebe-se que a educação ribeirinha surgiu através das lutas dos movimentos sociais e da necessidade de homens e mulheres do interior em busca de uma educação digna para seus filhos e que respeite a realidade social, política e econômica do povo ribeirinho. Pode-se perceber que as lutas dos movimentos sociais visam contestar a valorização cultural e o descaso a respeito das políticas públicas na educação difundida no interior das comunidades. Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p.19), afirmam que: “nossa luta é no campo das políticas públicas, por que esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de tudo o povo à educação”. Diante disso os autores deixam claro que as lutas advindas dos movimentos sociais visam protestar contra a falta de interesse que persiste a muitos anos no que se refere às políticas públicas para a educação no interior dos Estados e Municípios brasileiros.

Kolling, Cerioli e Caldar (2002, p.19), deixam claro que: “além de não reconhecer o povo que tem o direito de ser beneficiado com as políticas e da pedagogia, sucessivos governos tentam sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos”. Sendo assim, essas lutas por educação tiveram com principal objetivo defender o modo de vida do povo ribeirinho, valorizando a diversidade cultural, buscando políticas voltadas para essa realidade. Arroyo, Caldart e Molina (2009) afirmam que:

É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos [...]. Consequentemente, exige uma educação que prepare o povo do campo para serem sujeitos dessa construção. Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas, que também contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades da diversidade que compõem hoje o povo brasileiro do campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p.13 - 14).

Conforme explicado acima, a educação ribeirinha deve ser voltada para o contexto social e cultural desses sujeitos e o poder público deve assumir a responsabilidade de garantir a adequação e melhoria no ensino, onde a escola ribeirinha possa vincular na sua metodologia a realidade dos educandos que possibilite o resgate da história e cultura dos mesmos, incluindo assim no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, potencializando a valorização das regiões ribeirinhas como um espaço multicultural e identitário.

Para os povos ribeirinhos, os rios são o cerne da vida, deles extraem grande parte de seus alimentos e deles dependem para ir e vir. Por isso, parte dessas escolas adota um calendário letivo adaptado ao ciclo das águas.

Também por causa das dificuldades de transporte e da distância, faltam professores. Os educadores passam a ser divididos em dois grupos e passam um semestre em cada escola, dormindo em alojamentos ou na casa de membros da comunidade, e retornando para seus lares no final da semana. Segundo Flores (2012, p. 56): “o acesso a essas escolas é quase sempre complicado. É difícil e custoso fazer o transporte escolar, os professores, a merenda chegar. Os custos são muito mais altos do que a média de outras regiões”.

Não muito distante da complexa realidade vivida, os moradores das comunidades ribeirinhas, vivenciam no cotidiano os desafios de construir uma escola que reflita a vida da comunidade em suas múltiplas faces. Predominantemente católicas, as comunidades ribeirinhas geralmente apresentam denominações de santos os quais assumem a figura de padroeiro do local e caracteriza um ponto de junção cultural, social e política através das famosas festas do padroeiro. Nesse sentido, Ferraz (2010) destaca que:

Esse evento exprime, de uma só vez, toda espécie de instituições: religiosas, econômicas, políticas, morais, estéticas, estreitando laços de cooperação e amizade, promovendo a aquisição de fundos e demarcando relações de poder no interior da comunidade (Ferraz, 2010, p. 31).

Outras comunidades surgem através de núcleos familiares compostos por evangélicos, o que foge dessa característica marcante, expressa anteriormente e que predominantemente caracterizam as comunidades ribeirinhas da Amazônia. Algumas faces são bem marcantes nesse universo denominado comunidade ribeirinha e que mesmo diante das múltiplas formas de ser comunidade apresentam uma forma peculiar de organização espacial.

Atualmente as escolas localizadas em regiões onde se oferta a educação do ribeirinho enfrentam grandes desafios, à exemplo da instituição de ensino localizada em área ribeirinha, haja vista que necessitam implantar uma educação para a compreensão e adaptação à mudança. Deste modo, envolvendo o desenvolvimento de capacidades de inovação, no sentido de transformar os cidadãos ribeirinhos em sujeitos ativos, criativos e participativos capazes de construir sua própria história neste mundo globalizado. Tal realidade obriga a escola ribeirinha, enquanto agente corresponsável pela formação social do indivíduo, a rever seu currículo e transformá-lo, na verdade, adaptá-lo a esta nova sociedade conforme afirma Salgado (2002):

[...] não há mais lugar para uma escola integralmente estruturada para ensinar apenas aquilo que a ciência descobriu, que a sociedade aceita, que as políticas públicas deliberam e que o mundo acadêmico reconhece como necessário e universal, em detrimento do desenvolvimento da autonomia de pensamento, da visão sistêmica e do atendimento às peculiaridades histórico-geográfico-sociais (Salgado, 2002, p. 01).

Portanto, a educação ribeirinha deve ser cada vez mais o de ensinar a pensar criticamente, mas para isso, será preciso aplicar metodologias diferenciadas tais como: definição de novos objetivos pedagógicos, elaboração e adequação dos currículos, definição apropriada dos conteúdos e situações de ensino respeitando a didática e a legislação, adaptando linguagens como a de era tecnológica. Pois, a escola é concebida como espaço de integração do conhecimento acumulado pela sociedade e do conhecimento que emerge da realidade expresso pelo contexto sociocultural dos alunos ribeirinhos.

A sociedade dos meios tecnológicos precisa de uma nova escola ribeirinha, onde a organização curricular tenha como base a interdisciplinaridade e como objetivo possibilitar uma relação significativa entre conhecimento e realidade numa busca da eliminação das barreiras entre as disciplinas. Sobre esta inovação da escola, Veiga argumenta que:

[...] para que a escola seja palco de inovação e investigação e torne-se autônoma, é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade,

à transparência, à solidariedade e à participação. Precisamos reconstruir a utopia e, como profissionais da educação, refletir e questionar profundamente o trabalho pedagógico que realizamos até hoje em nossas escolas (Veiga, 2008, p. 31).

Tendo em vista que as transformações tecnológicas são velozes e abrangentes à necessidade de estar sempre em busca de aperfeiçoamento, descobrir suas potencialidades e integrá-las ao espaço educacional. Portanto, o desafio é superar o individualismo das disciplinas e construir um Projeto Político Pedagógico - PPP que vise a integração dos conteúdos para que os alunos tenham acesso às informações.

Para Veiga (2004, p. 57): “teoria e prática são elementos distintos, porém, inseparáveis na construção do projeto”. Considerando tal definição, é importante ressaltar que a escola não deverá jamais partir do improviso, de forma isolada, todavia, consciente e organizada, respaldando suas ações, seguindo metas para superar os obstáculos encontrados. Assim sendo, Vasconcelos (2004), afirma que:

O projeto político-pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização nunca definitiva de um processo participativo [...] importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (Vasconcelos, 2004, p.17).

Partindo dessas concepções, a escola tem autonomia para elaborar seu projeto de acordo com as suas necessidades, levando em consideração a legislação, o currículo, os métodos e as normas da escola, construindo dessa forma sua identidade.

A escola precisa ter clareza em relação a sua identidade, que metas almeja alcançar, definindo seus valores, objetivos, sua visão de mundo. Sendo assim, necessita elaborar coletivamente as finalidades.

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve, com base nas finalidades e nos objetivos que ela define (Veiga, 2007, p. 23).

A escola consciente de suas finalidades busca redimensionar suas intenções, amadurecer sua autonomia e melhorar a sua qualidade de ensino, haja vista que as finalidades devem transformar a realidade, gerar um certo grau de esperança, principalmente naqueles que se veem marginalizados, dentro da política que exclui a maioria da população. Por isso, segundo Veiga (2007):

As questões levantadas geram respostas e novas indagações por parte da direção, de professores, funcionários, alunos e pais. O esforço analítico de todos possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas, quais são relegadas e como elas poderão ser detalhadas em nível das áreas, das diferentes disciplinas curriculares, do conteúdo programático (Veiga, 2007, p. 23).

Para Veiga (2007, p.23), existem quatro finalidades importantes: cultural, política e social, de formação profissional e a humanística, que quando elaboradas coletivamente irão contribuir para a tomada de decisões realistas e realizáveis. E assim, a realidade escolar vai sendo desvelada e vão sendo definidas as finalidades comuns a fim de assumir novas maneiras de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho da escola.

Como é possível observar os incentivos socioculturais na cidade são reduzidos. A única forma de se ter acesso à educação na área ribeirinha é a frequência à única escola existente na localidade.

A ausência da educação consistente e significativa tem representação relevante na vida do cidadão, principalmente se falar em mercado de trabalho, qualidade de vida e crescimento cultural. Isso se confirma quando se comparam nações que investiram em educação e onde se é latente o crescimento social, científico e tecnológico dessas nações. No Brasil, esses investimentos aparecem em programas sociais como os realizados pelo governo e por ONGs que mostram uma preocupação com o acesso e permanência de crianças e adolescentes carentes na escola. Um trabalho que está longe do que se almeja, mas deixa indicativos de que só é possível mudar a vida de uma nação por meio da educação.

Diante dessa necessidade de formar cidadãos competentes e promissores em uma sociedade cada vez mais exigente, cabe a escola rever seus conceitos no sentido de promover uma escola motivadora, com professores preparados, a fim de superar as dificuldades comumente enfrentadas por nossos educandos.

Dentro desse contexto dois pontos são observados com especial atenção. O primeiro é sobre a emergente atenção de que goza a educação nesta nova sociedade e remete a necessidade de implementar ações que possam conectar o conhecimento sistematizado no ensino formal com o conhecimento de mundo, proporcionando a este cidadão oportunidades de uma melhor qualidade de vida e de um olhar sobre questões que o conduzam a ela.

O outro, por conseguinte, trata do cenário tecnológico em que se estar imerso, onde impera novos métodos de alfabetização, cujo eixo principal é a fluência tecnológica (Demo, 2008). E esta vem se mostrando mais uma dentre as muitas dificuldades que permeiam a prática docente. Deste modo, tal realidade tem se tornado um desafio para educadores que precisam encontrar um meio de superá-las para que se promova um ensino mais proveitoso e eficaz para o aluno.

Observa-se que, em uma escola tradicional, o seu entendimento de ensino centra-se em propostas que veem na transmissão dos conteúdos o único modo de ensinar. Por meio da superação de alguns paradigmas educacionais, por exemplo, o que aposta na figura do professor como o detentor de todo o conhecimento e que o aluno é passivo nesse contexto, assim, o processo educacional pode se tornar mais aberto a novas experiências de interação. Neste sentido, a escola precisa ser compreendida na relação entre a complexidade de sua função e a constituição de sua diversidade. De acordo com Freire (1996):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar[...] (Freire, 1996, p.23).

Nesse contexto, observa-se que o processo de construção de conhecimento faz do professor que atua na educação ribeirinha um eterno estudante. Pois, na tentativa de localizar os elementos compositores desse processo, recorre às teorias que contribuíram para o desenvolvimento da educação, no claro intuito de encontrar soluções possíveis para melhorar a recente realidade educacional. Isso, de fato, é bastante positivo, pois a cada releitura, algo novo é acrescido em seu acervo cultural e pedagógico, uma vez que tais estudos vêm acompanhados de discussões que enriquecem e fazem refletir a prática

pedagógica. Junto a isso, faz com que o educador se sinta motivado a buscar e socializar novos aprendizados.

A MULHER RIBEIRINHA

A Educação Historicamente Construída para as Mulheres Brasileiras

Observa-se que a história da educação feminina no Brasil iniciou-se somente em meados do século XIX, pois antes, a mesma era voltada especificamente para as atividades domésticas. A participação feminina iniciou-se, timidamente, pois os colégios destinados às mulheres eram particulares e somente as meninas ricas tinham acesso. Segundo Tomé (2012), foi só em 1827 que o ensino público e gratuito foi sancionado no país e enfim as mulheres adquiriram o direito à educação. Ainda assim, as mulheres até podiam frequentar as aulas, mas sua educação era opressora e segregada. Isso porque além das escolas apresentarem currículos diferentes de homens para mulheres, o ensino superior era proibido para elas. A lógica patriarcal insistia no pensamento de que, *“as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”*, ou seja, a ênfase deveria ser na força moral, na constituição do caráter, sendo suficientes pequenas doses de instrução intelectual. Conta-se que era muito comum a utilização de um versinho pelos homens, que dizia: *“mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada”*.

Conforme afirma Tomé (2012), até a nossa independência, a única alternativa para mulheres escaparem do analfabetismo eram os conventos, sobretudo os europeus, que elas não hesitavam em ir apesar da longa e arriscada viagem. Embora, essa decisão não uma escolha exclusiva da mulher. A autora afirma ainda que muitas moças eram mandadas para lá pelos pais, quando eles geravam muitas filhas, e temendo a divisão de suas propriedades com os futuros genros, as enviavam a essas instituições; elas também eram despachadas pelos maridos traídos ou os que pensavam em trair; e pelos irmãos, que no momento da partilha da herança preferiam não repartir os bens com as irmãs. Percebemos então que os conventos também eram usados como prisões para essas jovens filhas de pessoas influentes, senhores de engenho, capitães-mores e marechais de campo.

Mas, pode-se perceber que com o passar do tempo, raras mudanças ocorreram no que se refere à educação feminina. As limitações típicas da cultura patriarcal brasileira e a péssima qualidade estrutural do ensino público permaneceram as mesmas, sendo necessárias muitas lutas até os dias atuais para que haja, na prática, a equiparação dos papéis sociais de ambos os sexos.

Sabe-se que a mulher pobre sempre trabalhou, como: escrava, babá, costureira, cozinheira, agricultora, etc. Porém, não tinha o seu trabalho valorizado e muito menos remunerado de maneira justa e que ainda é considerado um problema nos dias atuais. Contudo, muitas mudanças já ocorreram e cada vez mais se observa a preocupação dos setores educacionais em preparar tanto as mulheres para assumirem na sociedade os mesmos papéis exercidos pelos homens quanto a preparação desses homens no sentido de aceitação dessa realidade inevitável nos dias atuais:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BNCC, p. 14).

Observa-se que essa preocupação de maneira global com a educação no país estabelece definitivamente a igualdade de condições entre os gêneros, além de tornar possíveis as mudanças no comportamento íntimo familiar que ainda escraviza muitas mulheres. A BNCC dentre as suas 10 Competências Gerais, afirma que pretende:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, p. 9).

Assim sendo, a educação promovida pelas instituições estará de fato a cumprir com seu compromisso pautada nos princípios da igualdade, equidade e diversidade para uma educação integral.

Políticas Públicas para a Educação da Mulher Ribeirinha

Quando se discorre a respeito das comunidades ribeirinhas existentes no norte do país nota-se que os agrupamentos tradicionais, o olhar sobre a mulher ribeirinha tem sido caracterizado pela multiplicidade, uma vez que os papéis sociais assumidos por este segmento social tem sido os mais variados possíveis. Para se ter uma noção a respeito desse pressuposto Amorim (2017, p. 39):

É possível destacar dois aspectos fundamentais que constituem a imagem feminina da mulher camponesa: a suposta ‘passividade’ das suas ações e os seus espaços políticos quase invisíveis. As perspectivas representam imagens femininas que transmitem a impressão de uma mulher completamente submissa que depende do homem para sobreviver nos espaços econômicos, políticos e sociais (Amorim, 2017, p. 39).

Esse cenário resultou em se considerar as mulheres um grupo excluído, supostamente dependente do homem, ainda que a realidade seja diferente, uma vez que as mulheres nas comunidades ribeirinhas desenvolvem atividades similares.

Nesse sentido, Balandier (2012) explica que, numa associação da categoria de gênero com concepções relacionadas a cultura patriarcal, tenta-se explicar a subordinação da mulher e a dominação dos homens. Na realidade, isso espelha o quanto a combinação de diversas representações e concepções acabaram por limitar a atuação da mulher e supervalorizar a dominação masculina. A partir desses estudos e debates compreendeu-se muitas questões que até então pareciam ocultas em relação ao pensamento patriarcal e o movimento das mulheres para enfrentar discriminações sociais. De acordo com Silva (2016, p. 83):

- a. As relações de gênero possuem uma dinâmica própria, mas também se articulam com outras formas de dominação e desigualdades sociais (raça, etnia, classe).
- b. A perspectiva de gênero permite entender as relações sociais entre homens e mulheres, o que pressupõe mudanças e permanências, desconstruções, reconstrução de elementos simbólicos, imagens, práticas, comportamentos, normas, valores e representações.
- c. As relações de gênero, como relações de poder, são marcadas por hierarquias, obediências e desigualdades. Estão presentes os conflitos, tensões, negociações, alianças, seja através da manutenção dos poderes masculinos, seja na luta das mulheres pela ampliação e busca do poder.

Nota-se então que existe um desequilíbrio significativo entre as práticas sociais e os valores baseados na cultura patriarcal tornando ainda mais difícil a identificação da nova identidade social da mulher que compartilha o papel de sustentar a família. Esse descompasso também impede a identificação da nova identidade social da mulher casada, ativa, ocupada, sobretudo da trabalhadora assalariada em tempo integral, que passou a compartilhar efetivamente da provisão da família. Para Moraes (2015, p. 54):

No contexto de preocupação com a visibilidade do trabalho doméstico, objetiva-se mapear a adesão dos grupos sociais (homens e mulheres) a valores mais desiguais e a valores mais igualitários bem como mapear a adesão desses grupos a opiniões que expressam percepções do impacto do trabalho da mulher na vida familiar. Assim, investiga-se de que modo o fato de estar trabalhando altera a percepção das mulheres e dos homens chefes e cônjuges com relação à compatibilização vida familiar/trabalho.

De forma geral, as restrições impostas à mulher dão lugar a um processo de exclusão baseado em diferenças que deveriam aproximar e não afastar as pessoas. Na percepção de Laurentis (2012, p. 56): “o ser humano, ao tornar-se o “sujeito múltiplo”, percebe suas identidades sociais básicas (gênero, raça, etnia) e, por conseguinte, as diferenças que apresentam entre si”.

A discussão sobre o papel feminino, do sujeito e da identidade dentro da sociedade especialmente nos estudos das relações de gênero contempla uma série de complexidades e de tendências. Discutir o que significa ser mulher nos dias atuais envolve o debate sobre a noção da identidade ou de que forma os sujeitos representam a si mesmos.

Na realidade, é importante ter a noção de que as mulheres na sociedade possuem uma identidade. Assim, a partir das diferenças sexuais, a mulher, será sempre considerada como o oposto do homem (não só fisicamente como também através da alegação da existência de diferenças psicológicas). Algumas teorias sociais estabeleceram que é a biologia que define a essência masculina e feminina, de forma que os comportamentos humanos podem ser explicados em termos de hereditariedade genética e do funcionamento fisiológico.

Segundo Chodorov (2013, p. 75), as diferenças essenciais entre homens e mulheres colocam-se a favor dos valores tradicionais do patriarcalismo e justificam manter as mulheres em seus domínios privados, obviamente em posição inferior. Infelizmente a ideologia faz da masculinidade a norma padrão, e assim as diferenças essenciais entre o homem e a mulher passam a ser socialmente construídas e, assim, sujeitas as alterações.

Entretanto deve-se considerar as transformações no papel da mulher não apenas no mercado de trabalho, mas em todos os setores sociais que passam a lhe conferir maior visibilidade. Entre esses destacam-se: o campo político, o campo econômico, a saúde, a cultura e, especialmente, na família.

Da mesma forma, problematizar as interações percebidas nos ambientes escolares no que diz respeito a educação das mulheres ribeirinhas, principalmente no que tange ao saber considerado válido que deve ser assimilado tanto por homens quanto por mulheres, inclui decisões a respeito do que sobre o como, o que, o porquê e o para que é importante o conhecimento formalizado. Levando em conta esse pressuposto é fundamental entender a abordagem de gênero que caracteriza a proposta curricular do ensino em muitas escolas ribeirinhas, possibilitando compreender as percepções sobre a mulher ribeirinha.

Apenas para se ter uma noção da representação social as mulheres nos agrupamentos ribeirinhos podem-se mencionar o trabalho doméstico que, erroneamente, tem sido considerado tarefa que se circunscreve ao feminino, que aparentemente é um prolongamento da própria condição de ser mulher. É um cotidiano que demanda muito esforço, dedicação e tempo. Pinto (2011, p. 62) explica que:

Convivemos, na Amazônia, com uma realidade social bastante diversificada em termos de gênero, realidade que não pode ser desconsiderada ou deixada à margem pelas instituições educacionais, como por exemplo, o trabalho realizado por homens e mulheres nesse ambiente tão diverso e singular. Consideramos que a compreensão do trabalho desenvolvido pelos diferentes gêneros nas comunidades ribeirinhas é condição fundamental para a valorização do papel da mulher nesse espaço, além de instituir o trabalho como um eixo fundamental no currículo escolar (Pinto, 2011, p. 62).

Ao se debater a respeito das políticas públicas educacionais voltadas para a mulher ribeirinha é preciso entender que a prática educacional tem sido vista como histórica e social na medida em que se define no conjunto das relações sociais, determinadas, por sua vez, pelo modo de apropriação dos meios de produção.

Por mais que sejam grandes os esforços a fim de darem continuidade nas suas trajetórias educacionais, compreende-se que para muitos seja realmente muito difícil ter que se afastar do convívio familiar e ir para distante para poder estudar mais, sobretudo, quando se tratam de homens e mulheres que assumem o papel de pais de famílias, principais responsáveis pelo sustento da casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta curricular das escolas ribeirinhas apresenta um conteúdo frágil no que diz respeito sobre as questões de gênero, pois ao insistir numa percepção essencialmente homogênea sobre a condição de vida das mulheres, como se todas vivessem do mesmo jeito, negam suas especificidades. Inclusive sem qualquer menção específica a mulher ribeirinha e sua condição vulnerável diante das oportunidades educacionais. Ao contemplar essas dimensões, os direitos humanos são devidamente promovidos, inclusive quando se trata da realidade educacional ribeirinha.

Por isso, quando se trata das políticas educacionais para a mulher ribeirinha compreende-se que seu papel na totalidade das regiões onde habita ainda é relacionada a resistências, lutas e superações. Devido a isso, seus direitos ainda permanecem à margem de qualquer debate mais produtivo para valorizar a educação direcionada a esse segmento social.

Diante dessa questão educacional acredita-se que é necessário a mobilização em torno das políticas educacionais que possam garantir a mulher ribeirinha o acesso mais rápido a formação no ensino ribeirinho, uma vez que o futuro e as oportunidades dependem da oferta e participação mais efetiva no contexto escolar.

Cientes desse problema, percebe-se que todos os esforços devem ser feitos pelos gestores das políticas públicas voltadas às escolas ribeirinhas, propondo-se metodologias dinâmicas, baseadas no conhecimento teórico e prático que venham contribuir direta ou indiretamente para melhoria do ensino no que concerne as condições necessárias para uma educação de qualidade direcionada à mulher ribeirinha.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Antônio F. **A escola popular e as dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Moderna, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia A. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

ARCE, Paulo Freitas. **Sucesso escolar: os desafios para a criança com baixo rendimento**. São Paulo: Libertad, 2001.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. **A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 jan. 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CECCOM, F. L. **Rendimento escolar na educação do campo: senso e contra-senso**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Pesquisa e Prática Profissional: contexto escolar**. Curitiba: IBPEX, 2007.

CHARLOT, J. L. **Avaliação do rendimento escolar: perspectivas e dificuldades**. Rio de Janeiro: Souza Associados, 2000.

- FAZENDA, Ivani C. A. **Didática e Interdisciplinaridade**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão**: instrumentos metodológicos I. série seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRÓES, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. GOMES, Antônio Lélío. **Formação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? *In*: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MATOS, Pedro Benjamin. Paradigmas em crise e a educação. *In*: BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MENDES, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Vozes, 2001.
- MORAES M. L. **A Emergência do Paradigma da educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MOREIRA, Celso de; SILVA, Ana F. **Escola e mudança**: a renovação da pedagogia. Rio de Janeiro: EDURJ, 2000.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Pedagogia do sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da evasão escolar. São Paulo: Saraiva, 1999.
- PARO, C. H. **Aprendizagem e rendimento escolar**: uma discussão pedagógica. 2.ed. São Paulo: EdUSP, 2005
- PEREIRA, João A. **Repetência, retenção e evasão escolar na educação do campo**. São Paulo: Contexto, 2005.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre a educação do campo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- RODRIGUES, Paulo Novaes. **A prática pedagógica na educação popular**: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SARAHIBA, Domingos. **Educação popular**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- SCOCUGLIA, Ronaldo A. **Ensino, aprendizagem e auto-estima**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- STREK, Danilo Romeu. **O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TAPIA, Rosa Maria. **Discurso e prática em educação popular**. São Paulo: UNIJUÍ, 1988.

TOMÉ, Dyeinne Cristina; QUADROS, Raquel dos Santos. **A educação feminina durante o Brasil colonial**. Maringá: EdUEM, 2012.

VICTÓRIA, C. G **Comunidade ribeirinha, cotidiano, juventude e cultura**: interfaces de um diálogo em História Oral no Amazonas. [S.l:s.n], 2016. Disponível em: <https://www.encontro2016.historiaoral.org.br>. Acesso em: 20 dez. 2022.

Práticas educativas em escola da Rede Pública Estadual: conhecendo a Amazônia; inclusão no ensino regular; enfrentamento ao bullying: projeto de escrita e desenho

Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Ivaldo da Silva Sousa
Aldinei Borges de Almeida
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Arivaldo Leite Mira
Elizabeth Belo Lobato
Esmeralda Viana Braga Sá
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Marlene de Souza da Cunha
Mércia Ferreira de Souza
Rildo Frederico Ferreira
Simone Pelaes Maciel Nunes

RESUMO

O trabalho se justifica pelo volume grande de casos de violência nas escolas, suas consequências no processo de ensino e aprendizagem, além de aproximar os amazônidas de sua cultura, maior tolerância, tirando o foco de situações de violência. Assim sendo, três estabelecimentos de ensino desenvolvem projetos e trabalham interdisciplinarmente com o intuito de promover a inclusão e o cuidado com o Meio Ambiente e o outro, e assim, combater a violência e intolerância. Com o objetivo principal de obtenção do conhecimento para uma maior valorização e preservação do meio ambiente, bem como, estabelecer uma cultura de paz, por fim, o respeito mútuo para a inclusão escolar de fato. A metodologia utilizada pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, com entrevistas, questionário, grupo focal, palestras, ensaios de desenho e escrita. Por conseguinte, os resultados obtidos trouxeram importantes contribuições tanto para o processo ensino e aprendizagem, como para a tolerância com o outro evitando assim o Bullying, casos de violência gratuita e contudo ainda garantir o respeito a diversidade.

Palavras-chave: educação; Amazônia; bullying; inclusão.



ABSTRACT

The work is justified by the large volume of cases of violence in schools, its consequences on the teaching and learning process, in addition to bringing Amazonians closer to their culture, greater tolerance, taking the focus away from situations of violence. Therefore, three educational establishments develop projects and work interdisciplinary with the aim of promoting inclusion and care for the Environment and others, and thus combat violence and intolerance. With the main objective of obtaining knowledge for greater appreciation and preservation of the environment, as well as establishing a culture of peace, finally, mutual respect for true school Inclusion. The methodology used qualitative ethnographic research, with interviews, questionnaires, focus groups, lectures, drawing and writing essays. Therefore, the results obtained made important contributions both to the teaching and learning process, and to tolerance towards others, thus avoiding Bullying, cases of gratuitous violence and yet still guaranteeing respect for diversity.

Keywords: education; Amazon; bullying; inclusion.

INTRODUÇÃO

Relatos de experiências em práticas educativas: traçando caminhos para o desenvolvimento intelectual do saber local, da inclusão, e de uma cultura para a paz. Com a perspectiva de **Projeto de Escrita e Desenho** em Escola Pública Estadual do Ensino Básico, realizado em três estabelecimento de ensino, onde cada escola desenvolve um trabalho específico, com intuito de combater a violência na escola e promover o conhecimento da cultura local, como também a inclusão. A culminância do referido projeto será em forma de livro. Uma das vertentes de trabalho apresenta a temática - Conhecendo a Amazônia- onde, trata de forma específica sobre os cuidados com o Meio Ambiente e suas peculiaridades. A segunda remete as orientações e caminhos para o combate a violência, de forma particular o bullying, e a terceira traz contribuições para a Inclusão no Ensino Regular.

O objetivo pretendido é a obtenção do conhecimento para uma maior valorização e preservação do meio ambiente, bem como de outras riquezas da Amazônia Amapaense, além de estabelecer uma cultura para a paz, e promover a tão esperada Inclusão escolar. Desta forma, pretende-se tirar o foco de possíveis situações de violências e discriminações que venha ocorrer na escola. Em sua problematização pretende responder a seguinte pergunta: **É possível dar maior visibilidade a Cultura local, em especial a Amazônia Amapaense. Além de abrir caminho para a Inclusão no Ensino Regular. E diferenciar os tipos de violência e suas consequências, com foco no Bullying, para uma cultura de paz no ambiente escolar? De que forma?**

Trazendo importantes discussões e contribuições sobre a *“Amazônia em foco”*, José Augusto Drummond (2000) trata de recursos naturais, meio ambiente na Amazônia brasileira; Cláudia Chelala e Charles Chelala (2011) dialoga sobre questões relacionadas à degradação dos ecossistemas regionais; e ainda informações concretas da Secretaria de Estado do Meio Ambiente (SEMA). Sobre as condições de risco que o bullying provoca Yunes e Szymanski (2001); Fante (2012); Soares e Oliveira (2019); Pereira (2002); e dados do IBGE (2022); Vale (1995) reflete e chama a atenção para o não conformismo, ou seja,

não aceitar a realidade que está estabelecida, Scaliante (2012) aponta caminhos para acontecer a Inclusão.

O trabalho se justifica pela grande demanda de casos de violência na escola, suas consequências e prejuízo no processo de ensino e aprendizagem, além de aproximar os amazônidas de sua cultura, tirando o foco de situações de violência ajuda na manutenção e preservação do meio ambiente. E oferece tomadas de iniciativas para a Inclusão Escolar. O Projeto de Escrita e Desenho se encontra em andamento, onde serão mescladas as ações das três Escolas da Rede Pública Estadual do Amapá.

METODOLOGIA

O caminho para a realização do trabalho pedagógico remete a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica em que foram realizadas entrevistas, questionário, grupo focal, palestras, ensaios de desenho e escrita. Assim como, pesquisas e estratégias de desenvolvimento sustentável; revisão bibliográfica de caráter analítico e descritivo. Dentre as ações se destacam: pesquisa sobre as comunidades Ribeirinhas; tribos indígenas na região amazônica; Rio Amazonas e suas riquezas, com destaque ao bem tão precioso-água potável; desmatamento na Amazônia e suas consequências para o mundo. Diferenciação dos tipos de violência e orientações sobre o enfrentamento do bullying. Assim, como um trabalho voltado para Inclusão no Ensino Regular. Leitura, produção de escrita sobre a compreensão do conhecimento local, em especial da Amazônia Amapaense, aplicação de técnica de desenho de rosto para fazer homenagem aos indígenas, dando visibilidade a identidade dos povos da Amazônia; poesia, narrativas visuais, experiência com plantio, cultivo de horta na escola, campanha de vaso de plantas, confecção de frases de impacto sobre a preservação do Meio Ambiente, contemplação de elementos da natureza e organização da estrutura de livro, fazem parte das estratégias do Projeto. Além de sugestões de ações para evitar o bullying e consequentemente melhorar no ensino e a aprendizagem. Elaboração de placas de preservação do meio ambiente na escola, análise das entrevistas e questionário, sugestão de ações do Programa Educação para a Paz, entre outros.

Nas ações e atividades indicadas para o estudo sobre o bullying, temos: realização do Curso em Práticas Restaurativas, parceria da Polícia Militar; Ministério Público, Tribunal de Justiça; construção de E-books e materiais; atendimento a demandas escolares; cursos de formação, oficinas, encontros; Núcleo de Mediação de Conflitos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensando em um ambiente escolar propício ao objetivo primeiro da escola que é o processo de ensino e aprendizagem, se faz necessário uma educação que faça sentido para os estudantes. A construção do conhecimento, de forma que tenha um pertencimento com sua realidade e aplicação na mesma, se concretiza em desenvolvimento significativo. Tal aprendizado será útil para sua própria vida, como também das pessoas que estão ao seu redor. Fossile (2010), ao se referir ao ambiente de sala de aula destaca: “a sala de aula deve ser enriquecida com atividades que englobem discussão, reflexão e tomada de decisões; os alunos são os responsáveis pela defesa, pela justificativa e pelas ideias”.

Neste sentido, quando ocorre contato com opiniões diversificadas, pode fortalecer as suas próprias convicções, assim como, ajuda em algum momento ser flexível em determinado assunto. Quando é dado a tarefa de assumir a participação em decisões, ocorrerá o amadurecimento, levando-os a abertura de soluções de problemas.

As informações do saber local são imprescindíveis para obter mais clareza das necessidades locais, assim como, sua valorização. Ao contribuir na preservação da Floresta Amazônica, não só o Brasil é favorecido, mas a população mundial. O conhecimento das espécies e riquezas dos recursos naturais, aproxima o estudante da sua cultura, tirando o foco de situações de violência ou indisciplina. Dentre os objetivos do projeto, é proporcionar oportunidades de um estudo diferenciado, com tarefas afins e envolventes.

O bullying ocorre frequentemente nas escolas, é uma forma grave de violência. Se faz necessário uma atenção redobrada por parte de todos os agentes educacionais, assim como, um olhar mais emergente dos governantes. Todos os tipos de violência são nocivos. De acordo com Yunes e Szymanski:

O bullying é uma prática violenta e intencional praticada entre pares, com desigualdade de poder, que gera dor e sofrimento para todos os envolvidos. Essa forma de violência constitui uma condição de risco, que pode levar o indivíduo a apresentar desordens de diversos níveis (Yunes & Szymanski 2001).

As consequências são irreparáveis, uma vez que afeta vários aspectos da vida, correndo sérios riscos de apresentar déficit de aprendizagem, como também, distancia o alcance de conquistas, pois provoca baixo estima. Fante (2012, p. 27) fundamenta sobre a origem da palavra bullying, trazendo significado:

Bullying: palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, utilizado pela leitura psicológica anglo-saxônia nos estudos sobre o problema da violência escolar.

Cabe estudos e orientações para contribuir de forma mais eficaz na diminuição deste tipo de violência, através da pesquisa qualitativa que apresenta riqueza de detalhes, possibilita abertura para outras pesquisas, pois o assunto não se esgota, ganhando elasticidade, reflexões e descobertas. Denzin e Lincoln (2008, p. 23) ressalta sobre a Pesquisa Qualitativa:

Pesquisa qualitativa deriva das qualidades sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente de forma quantitativa. Busca realçar o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Relação de proximidade entre pesquisador e o que é estudado.

Neste tipo de pesquisa não há distanciamento ou neutralidade, através do contato direto com os colaboradores, a observação e percepção, ajuda a realizar uma análise mais profunda daquilo que está sendo estudado. Viver a experiência do campo possibilita com os sujeitos da pesquisa uma investigação onde se extrai informações de forma significativa, aquelas aparentes e as que nos fala através da expressão e gestos dos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de uma ação multiplicadora para o combate a violência na escola e a inclusão no ensino regular, envolvendo três estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, confere uma importância gigante, pois, alavanca propostas diferenciadas, mas que tem um objetivo em comum. Tornando-se mais fascinante e desafiadora com a decisão de transformar os trabalhos e resultados em publicação de livro. Assim, como atende outras áreas do conhecimento, no que tange o desenvolvimento do potencial da escrita e do desenho, e ainda aproxima o estudante da cultura local. Ao receber orientações sobre como lidar com o bullying, transmite mais segurança e disposição de enfrentamento. Compreendendo que, todas essas ações culminam para uma cultura de paz e conquistas.

O Projeto de Escrita e Desenho englobará o trabalho desenvolvido nas três Escolas, que resultará em livro, trazendo importantes contribuições para a Educação Escolar. Através da pesquisa, leitura, escrita, desenho, orientações, contato com a visualidade, ações diferenciadas, e do conhecimento, demonstra que é possível dar maior visibilidade a cultura local, em especial a Amazônia Amapaense, cuja a atenção e olhares se voltam para áreas preservadas e a manutenção dos devidos cuidados, contribuindo para o bem do Planeta Terra.

Assim, como abre caminhos para saber lidar melhor com as situações de violência, em especial o bullying, e traz um novo olhar e reflexões sobre a Inclusão, algo tão caro a educação, que precisa envolver a boa vontade e luta dos envolvidos. Traçar metas de ações requer recursos, disponibilidade e resistências. Aquilo que se encontra no papel, precisa ser colocado em prática. Então, o referido trabalho é indispensável e merece um maior número de adeptos para o alcance das conquistas, com interesses nas discussões, problematizações e avanços.

REFERÊNCIAS

- CHELALA, Cláudia. CHELALA, Charles. **Políticas de Desenvolvimento da Amazônia e o Meio Ambiente**. Revista de Estudos Universitários- REU, Sorocaba, SP, v. 37, n.1, 2011.
- DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. (trad. Sandra Regina Netz) 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. DIAS, Gueroliny Ruany Uchôa. **Gestão escolar e práticas de redução de conflitos: a justiça restaurativa em questão**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- DRUMMOND, José Augusto. **Recursos naturais, meio ambiente e desenvolvimento na Amazônia brasileira: um debate multidimensional**. História, Ciências, Saúde. Manguinhos [online] 2000, v. 6.
- FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência e educar para a paz**. 7ª ed. Campinas: Verus, 2012.
- FOSSILE, Dieysa K. Revista ALPHA. **Construtivismo versus sócio interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas** Patos de Minas: (11): 105-117, ago. 2010.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**, Rio de Janeiro, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência**: estudo de prevenção das práticas agressivas entre crianças. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e tecnologia. Ministério da Ciência e Tecnologia. Porto: Ed. Imprensa Portuguesa, 2002.

SCALIANTE, Alexandra Pereira de Souza. **A inclusão do aluno portador de necessidades educativas especiais no ensino comum**. 2012. 41f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

SOARES, J. R. V.; OLIVEIRA, G. F. S. **Bullying e o Desafio no contexto educacional**. Revista científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 09, Vol. 05, pp. 68-78. Setembro de 2019.

YUNES, M. A. M e SZYMANSK, H. **Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas**. In: Tavares, J. (org.). Resiliência e Educação. São Paulo, Cortez, 2001.

VALE, J.M.F. **Projeto pedagógico como projeto coletivo**. In: Circuito PROGRAD: O Projeto Pedagógico do seu curso está sendo construído por você? 3.1995, Anais... São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 1995, p. 02-19.

Políticas públicas e a gestão diante da Lei nº 10.639/03: uma análise comparativa

Ivaldo da Silva Sousa

Esmeralda Viana Braga Sá

Aldinei Borges de Almeida

Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa

Arivaldo Leite Mira

Elizabete Belo Lobato

Jeanne do Socorro Batista Aguiar

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

Josiette de Nazaré Silva da Costa

Marlene de Souza da Cunha

Mércia Ferreira de Souza

Rildo Frederico Ferreira

Simone Pelaes Maciel Nunes

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar como a gestão e as políticas públicas relacionadas à Lei nº 10.639/03 vêm sendo desenvolvidas na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares, na zona urbana de Macapá, e na Escola Estadual Quilombola José Bonifácio. Buscamos identificar, em nossos objetivos específicos, as semelhanças e singularidades na implementação das ações pedagógicas da referida Lei nº 10.639/03; investigamos os projetos de inclusão étnico-racial desenvolvidos nas escolas pesquisadas; investigamos as leis de diversidade étnico-racial e políticas públicas educacionais implementadas em Macapá; investigamos ainda a funcionalidade do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER/SEED). A abordagem da pesquisa foi do tipo documental qualitativo, na qual utilizamos o método comparativo entre as duas escolas. Tivemos a pesquisa documental com delineamentos qualitativos como técnica; utilizamos a análise documental e a observação dos espaços escolares. Quanto aos instrumentos de análise de dados, tivemos como resultado das observações e documentais, tomando como base o desenvolvimento de projetos educacionais e ações pedagógicas que preconizam a Lei nº 10.639/03, sempre fazendo a relação e comparação entre as duas escolas pesquisadas. Como resultado, constatamos que a Escola Estadual José Bonifácio, localizada no Quilombo do Curiaú, apresenta maiores manifestações pedagógicas voltadas às questões étnico-raciais, desde as ilustrações contidas em todos os espaços escolares até uma infinidade de projetos educacionais que são realizados durante o ano letivo; por outro lado, na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares, não foram detectados projetos educacionais ou quaisquer ilustrações voltadas para questões étnico-raciais, levando-nos a perceber as particularidades e singularidades existentes entre as duas escolas.



Palavras-chave: educação; políticas públicas; gestão; leis.

ABSTRACT

The main objective of this research was to investigate how management and public policies related to law 10.639/03 have been developed in Alexandre Vaz Tavares State School in the urban area of Macapá and in the Quilombola José Bonifácio State School, seeking to identify in our specific objectives the similarities and singularities in the implementation of the pedagogical actions of the aforementioned Law 10.639/03, we investigated the projects of ethnic-racial inclusion developed in the schools surveyed, we investigated the laws of racial ethnic diversity and public educational policies implemented in Macapá, we also investigated the functionality of the Nucleus of Racial Ethnic Education-NEER/SEED. The research approach was of the qualitative documentary type, where we used the comparative method, between the two schools. We had documental research as qualitative designs, as techniques, we used document analysis and observation of school spaces. As for the data analysis instruments, we had as a result the analyzes based on the data of observations and documental analyses, based on the development of educational projects and pedagogical actions that advocate law 10.639/03, always making the relationship and comparison between the two schools surveyed. As a result, we found that the José Bonifácio State School, located in Quilombo do Curiaú, presents greater pedagogical manifestations focused on ethnic-racial issues, from the illustrations contained in all school spaces to an infinity of educational projects that are carried out during the school year, on the other hand, at the Alexandre Vaz Tavares State School, no educational projects or any illustrations focused on ethnic-racial issues were detected, leading us to perceive the particularities and singularities existing between the two schools.

Keywords: education; public policy; management; laws.

INTRODUÇÃO

Em nossos objetivos gerais, investigamos de que forma vem sendo realizados as práticas pedagógicas e os projetos voltados para o desenvolvimento da Lei nº 10.639/03 na região urbana e quilombola de Macapá. Como objetivos específicos, buscamos identificar as semelhanças e singularidades na implementação das ações pedagógicas da referida Lei nº 10.639/03; investigamos os projetos de inclusão étnico-racial desenvolvidos nas escolas pesquisadas; investigamos as leis de diversidade étnico-racial e as políticas públicas educacionais implementadas em Macapá; investigamos ainda a funcionalidade do Núcleo de Educação Étnico-Racial-(NEER/SEED).

A mais recente lei educacional relacionada às questões étnico-raciais brasileiras foi a Lei nº 10.639/03, que surgiu após muitas discussões e reivindicações dos movimentos sociais de afrodescendentes, o que teve como resultado a proposta de lei apresentada ao Congresso Nacional pelo Deputado Federal Paulo Paim, em 2003. Grandes mobilizações surgiram para pressionar a aprovação da proposta de lei, cujo resultado foi a concretização da Lei Federal nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que trouxe a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio.

Faz-se necessário o estudo sobre a execução e o desenvolvimento da Lei nº 10.639/03 e o desenvolvimento da gestão escolar nesta política pública e ainda poder comparar seu desenvolvimento em lugares considerados **opostos**, ou seja, uma escola da zona urbana de Macapá e a outra da zona rural quilombola. Acreditamos, assim, ser fundamental que se desenvolvam pesquisas que tragam o tema em questão para uma melhor compreensão de problemas educacionais relacionados aos preconceitos étnico-raciais nas escolas, e as observações e reflexões feitas sobre as questões do preconceito e discriminação racial no cotidiano do ambiente escolar.

Fazemos essa discussão como forma de caracterizar o pano de fundo cultural das atuais relações étnico-raciais, que justificam a necessidade de questionamentos sobre a possibilidade de uma luta contra o preconceito e discriminação racial na escola. Com base na Lei nº 10.639/03, que traz todas as diretrizes e bases de educação nacional para que seja incluído, no currículo das instituições escolares, tanto nas escolas públicas quanto particulares, o estudo da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, é que surgem nossas principais questões norteadoras do presente estudo: Como a Lei nº 10.639 /03 está sendo aplicada no âmbito das escolas estaduais em Macapá? Quais são as similaridades da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares e na Escola Estadual Quilombola José Bonifácio?

Em nossa pesquisa qualitativa, faremos as análises documentais de forma comparativa entre as escolas já citadas acima. Consideraremos, como documento, as imagens fotográficas dos acervos escolares, como também imagens contidas nos espaços escolares, juntamente com as análises dos projetos desenvolvidos por ambas as escolas, incluindo o Projeto Político-Pedagógico das mesmas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Políticas Públicas e o Afrodescendente no Brasil

No Brasil, temos muitas leis que, em sua teoria (atente que estou falando em sua teoria, porém na sua prática e execução apresentam-se deficitárias), deixam-nos orgulhosos, demonstrando que são leis modernas, contemporâneas e as mais avançadas, levando em consideração outros países do globo. Ressalto, novamente, que nossas leis e políticas públicas, em sua teoria, são “belas”, porém, com base em nosso dia a dia, percebemos que muitas apresentam falhas em sua praticidade e execução.

Cito, como exemplo, a nossa legislação, que busca a igualdade entre todos, chegando a ser uma das leis mais progressistas, já vistas no mundo, porém não é o que percebemos em nossa prática diária. Aprovamos e promulgamos os mais variados tipos de estatutos de proteção às várias minorias. Temos, como exemplo, o estatuto da criança e do adolescente (ECA), o estatuto do índio, o estatuto do idoso, o da igualdade racial, a Lei Maria da Penha (que combate a violência contra a mulher). Vejam que estes são alguns exemplos da legislação que temos, as quais nos tornam referência para o mundo. Temos leis que, em sua teoria, buscam uma certa regulação de nossas relações sociais, chegando a punir atitudes racistas, considerando as manifestações racistas e preconceituosas que

ainda se manifestam, às vezes de forma dissimulada, escamoteada, porém evidente. Nossas leis, no decorrer dos tempos, vêm tentando corrigir e reparar os grandes danos causados em seu povo e que se apresentam em realidades desiguais e injustas, porém queremos destacar que somente com a criação de leis de reparação não será possível mudar os comportamentos sociais e a mentalidade que já se apresenta contaminada por pensamentos preconceituosos e discriminatórios, que foram construídos socialmente durante nossa história.

Vale lembrar que o esforço tem sido grande para colocar em prática e efetivar uma educação multicultural e pluriétnica. Estes esforços têm suas fundamentações legais, “[...] nas alterações instituídas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) com base na Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003) e pela Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008)” (Marçal; Lima, 2015, p. 91).

Como pesquisador e educador, podemos afirmar que a educação é a forma mais provável para alcançar as transformações necessárias para uma sociedade sem discriminação ou preconceito étnico-racial, porém o país, o estado, as escolas e os professores precisam encontrar melhores estratégias para colocar em prática as leis antirracistas e realmente tentar alcançar a real finalidade das leis, para que possam promover e melhorar as relações sociais que estão no dia a dia, ajudando na formação das subjetividades dos seres.

Destacaremos, a seguir, algumas leis que buscam a igualdade entre os cidadãos brasileiros, como, por exemplo, a **Constituição Brasileira de 1988**, que: “foi promulgada, com um amplo processo de mobilização popular, resultado da abertura democrática experienciada a partir de 1985, que colocou fim aos vinte anos de ditadura militar” (Toledo, 2013, p. 65). É nessa mesma lei que o racismo passou a ser considerado crime, de acordo com o artigo 5º, XLII: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei” (Brasil, 1998).

Vale destacar que já existem algumas políticas públicas locais voltadas para as questões afro-amapaense, como, por exemplo: a criação da Secretaria dos Afrodescendentes (SEAFRO), em 2006; a criação da Coordenadoria Municipal da Igualdade Racial (2010) – extinta com a criação do Instituto Municipal de Promoção da Igualdade Racial (IMPROIR); a Lei nº 1.196/08, que ratifica a Lei nº 10.639/03 em âmbito estadual (Amapá, 2008); a criação do Núcleo de Educação Étnico-Racial, por meio do Decreto nº 4.258/2008; a Lei do Marabaixo – Lei nº 049/2020 – que declara que o dia 16 de junho é o dia estadual do Marabaixo; a representação afro-amapaense no Conselho Estadual de Educação; a Resolução 025/2016, do CEE/AP. Estamos avançando lentamente e ainda dependemos muito das ações de muitos gestores, para que se efetivem na prática, de forma concreta, os verdadeiros objetivos das leis relacionadas às questões étnico-raciais e das políticas públicas.

Políticas Afirmativas e seu Desenvolvimento após a Constituição de 1988

Historicamente, o Brasil traz uma deficiência educacional muito grande em relação às questões étnico-raciais, pois a população de afrodescendentes, vinda direta ou indiretamente do regime de escravidão, sempre ficou excluída do sistema educacional

institucionalizado, pois hoje a história nos conta que o acesso à educação sempre foi negado ao povo afro-brasileiro.

Sabe-se que todos os direitos ao acesso do afrodescendente à educação, nos diferentes níveis educacionais, sempre se deram com muita luta. Após muitas mobilizações dos movimentos e grupos organizados, que sempre buscaram melhores formas de inclusão e garantia dos direitos do cidadão, começam a surgir as políticas afirmativas. Siss (2012, p. 18) nos ajuda a entender o conceito de políticas afirmativas, dizendo-nos que são:

Políticas públicas, estatais e de caráter compulsório, elaboradas e implementadas pelo Estado. É o Estado em ação. Sua gestão pode estar a cargo do próprio Estado ou ser por ele delegada. Elas estão para a promoção e a afirmação da igualdade daqueles grupos ou minorias políticas colocadas em posição de subalternização social.

Podemos dizer que as políticas e ações afirmativas objetivam solucionar e criar opções em que sejam garantidos os preceitos democráticos, levando em consideração a pluralidade e a diversidade cultural da formação da população.

Historicamente, é possível perceber exemplos de ações governamentais que buscam desenvolver-se em ações afirmativas, como, por exemplo:

Ainda na década de 1930, o movimento social Frente Negra Brasileira (FNB), ao identificar que a Guarda Civil de São Paulo não continha nenhum afro-brasileiro em seu quadro de membros, decidiu solicitar audiência com a presidência e teve a reivindicação atendida: nesse mesmo ano, foram contratados 200 homens afrodescendentes para integrarem a guarda civil, número que chegou a 500 profissionais no decorrer da década (Siss, 2012, p. 19).

E, aos poucos, os movimentos negros começam a ter novas conquistas. Telles (2003, p.23) apresenta algumas datas, como, por exemplo:

Em 1980, alguns estados brasileiros implantaram conselhos especiais que tratassem das questões que envolvia o negro. Em 1984, o Estado de São Paulo implanta o Conselho da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. Em 1985, o presidente chegou a propor a criação do Conselho Negro e Ação Compensatória, porém, na efetivação da ação, surgiu a Fundação Cultural Palmares.

Se analisarmos estes dados históricos, perceberemos que as ações dos governos foram sendo desenvolvidas de forma individual, tornando-se ações isoladas das outras regiões, mostrando assim a necessidade de uma política pública voltada para as questões étnico-raciais em todo o território nacional. Na análise de Marçal e Lima (2015, p. 74):

Dessa forma a desigualdade só poderia agravar-se cada vez mais. A postura do Estado diante da necessidade de superação da desigualdade não poderia ser diferente, visto que este não se reconhecia como racista e desigual e, portanto, não considerava que havia diferenças ou discriminações dentro da sua sociedade harmoniosa.

Portanto, conforme Marçal e Lima (2015), nos finais da década de 1980, o país sentia o gosto da liberdade, os movimentos sociais agitavam-se e buscavam por seus representantes políticos, buscando assim a sensibilização para suas demandas. Dessa forma, os movimentos negros, juntamente com outros movimentos organizados, começam a se planejar, aspirando alcançar as garantias legais que lhes foram negadas há muito tempo.

Acreditamos que assim se dava o início para novas possibilidades de luta contra o racismo no Brasil, o que nos traz de forma legal na Constituição os princípios de tolerância e do multiculturalismo, garantindo direitos e identidades, e assim podendo dar abertura para a construção e elaboração de outras leis e ações para se combater o racismo.

A democratização vivenciada e legalmente estabelecida pela Constituição de 1988 oferecia possibilidades de avanços a grupos organizados. O movimento negro, que já havia atuado como força política na construção desse momento democrático, iniciou campanha massiva de combate à desigualdade racial existente, contrapondo o discurso de que na sociedade brasileira não existia racismo. Assim aliado a outros segmentos, esse movimento expandiu as discussões sobre a necessidade de implementação de políticas de ações afirmativas. Esse foi o cenário da década de 1990, vivenciado em um contexto bem democrático. Na academia, os intelectuais começaram a realizar de forma mais periódica estudos sobre raça como campo de análise das ciências sociais, os quais confirmaram a posição racista brasileira. Essa condição preconceituosa ficou cristalizada na comprovação, por meio de pesquisas, da constituição da situação econômica gerada pelo tratamento historicamente desigual de raças. Diante dessa constatação, não foi mais possível a sustentação da farsa de ser um país não racista (Marçal; Lima, 2015, p. 75- 76).

Percebemos, assim, que, com a Constituição de 1988, os movimentos negros e também outros grupos organizados ganham forças para suas reivindicações e o mais importante é que começam as pesquisas científicas nas academias sobre as questões étnico-raciais, para que tenhamos informações precisas e reais sobre a questão negra na sociedade. Observa-se que, na década de 2000, acontecem, com mais evidências, as mudanças sociais e, de certa forma, políticas também, pois:

Depois do reconhecimento, nos anos de 1990, do racismo presente em nosso país e das recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) aos estados signatários para estabelecessem políticas públicas para de reconhecimento das diferenças culturais, os governos brasileiros iniciaram, desde então, a implantação e a implementação de políticas de ações afirmativas (Marçal; Lima, 2015, p. 7).

Cavalleiro (2001) destaca que, em algumas ações se apresentam os tratamentos diferenciados pelos educadores em relação a determinados alunos brancos e, em alguns casos, manifestam-se com contatos físicos, como beijos, abraços e satisfação pela presença em sala, demonstrando, assim, um grande afeto pela criança branca, enquanto que a negra não recebe essas mesmas manifestações de afeto. Assim, cabe o questionamento: como está sendo formada a subjetividade e a autoestima daquela criança? Está bastante disseminada a ideia de mudanças e inovações, entretanto existem grandes resistências em aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, dando maior ênfase à avaliação quantitativa do que à qualitativa.

MARCO METODOLÓGICO

Destacamos aqui os principais objetivos que nortearam nossa pesquisa. Fizemos uma análise documental sobre a gestão escolar e as políticas públicas diante da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares, na zona urbana de Macapá, e na Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, na zona rural de Macapá. Analisamos a inclusão e o desenvolvimento das informações referentes aos estudos da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”, e ainda identificamos a realização dos projetos educacionais relacionados ao que preconiza a Lei nº 10.639/03, que obriga que sejam incluídas tais

temáticas, estabelecidas nas diretrizes e bases da educação nacional brasileira, observando as similaridades e singularidades entre as duas escolas pesquisadas, e ainda investigamos as leis de diversidade étnico-racial e políticas públicas educacionais em Macapá, juntamente com a funcionalidade do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER/SEED).

Quanto ao cenário desta pesquisa, destacamos que o seu desenvolvimento foi na cidade de Macapá na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares, na zona urbana de Macapá, e na Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, localizada na área quilombola na comunidade do Quilombo do Curiaú. Destacamos ainda que as duas escolas foram escolhidas para a pesquisa justamente por apresentarem supostamente públicos diferenciados. A escola do quilombo, possivelmente, tem um público composto por alunos do mesmo grupo étnico-racial, isso por ser uma escola localizada em um quilombo; a outra escola (Alexandre Vaz Tavares), por estar localizada em uma zona urbana de Macapá, tem um público composto por uma diversidade étnico-racial.

Como método de procedimentos, adotamos o método comparativo.

Em nossas análises documentais e observações, estivemos atentos para identificar e descrever de que forma vem sendo realizada na prática o desenvolvimento e a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 nas regiões urbana e quilombola de Macapá, usando como referência a Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares e a Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, destacando ainda que buscamos identificar as similaridades e singularidades entre estas escolas na implementação das ações pedagógicas voltadas para atender os propósitos da Lei nº 10.639/03. Verificamos ainda como a escola vem desenvolvendo projetos e atividades pedagógicas relacionadas à lei, no decorrer do período letivo.

ANÁLISES DOS RESULTADOS

As Leis de Diversidade Étnico-Racial e Políticas Públicas Educacionais em Macapá

Para que seja possível termos uma visão geral das leis e políticas públicas voltadas para as questões educacionais na busca da equidade étnico-racial em Macapá, faremos algumas referências às leis federais referentes à temática aqui discutida. Portanto, voltamos a falar da implementação da Lei nº 10.639/2003 no sistema educacional e que, a partir desta Lei, cabe providências para sua efetividade. Os Estados, Municípios, Secretarias, Conselhos de Educação e demais órgãos precisam sistematizar suas prerrogativas locais para que a lei possa ser efetivada e possa surtir o efeito social. Sabemos das dificuldades da verdadeira implementação em sua prática diária escolar, portanto, reforçamos e destacamos que é uma lei de grande importância para todo o sistema educacional brasileiro, pois temos nossa formação populacional brasileira recheada com a diversidade étnico-racial.

Aqui no Estado do Amapá, cinco anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, foi apresentado o Projeto de Lei nº 0090/07-AL, aprovado pela Assembleia Legislativa em 2008, sendo assim sancionada a Lei nº 1.196, de 14 de março de 2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica (Amapá, 2008). Esta Lei Estadual, na verdade, traz em seu conteúdo a

mesma matéria que trata a Lei Federal nº 10.639/03, sendo que foram incorporados dois artigos em seu corpo, apresentando algumas novidades, conforme segue:

Art. 3º Caberá ao Conselho de Educação do Estado do Amapá, desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/DF dentro do regime de colaboração e de autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 4º O prazo para implementação do estabelecido no caput do art. 1º desta lei (torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira), será de 01 (um) ano, contados da publicação desta Lei. Parágrafo único. A Escola de Administração Pública do Estado disponibilizará curso de especialização para os professores de história da rede de ensino fundamental e médio, visando ao atendimento do ensino estabelecido no caput do art.1º (Amapá, 2008, art. 3º e 4º).

Observa-se que a Lei estabeleceu o prazo de um ano para implementação total da lei, colocando o Estado para capacitar os professores através da Escola de Administração Pública, com eventuais ofertas de especializações aos professores, cabendo-nos questionar: Será que o Estado já ofereceu tais especializações?

A Funcionalidade do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER/SEED)

No ano de 2008, o Governo do Estado do Amapá regulamentou a Lei nº 1.230, de 29 de maio de 2008, que organizou a Secretaria de Estado da Educação. Após esta regulamentação, foi criado e instituído o “Núcleo de Educação Étnico-Racial – NEER, que nasceu através da Lei 1.196/08, aprovada em 14/03/08, que propunha a criação de um núcleo de educação para os afrodescendentes. (Data de criação do NEER no dia 29/05/08)” (Custódio, 2016, p. 7).

Da Lei nº 1.196/2008, nasceu o Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), subordinado à Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED), uma luta também do Movimento Negro que reivindicava a criação de um núcleo de educação para os afrodescendentes. Desta forma, a SEED, atendendo reivindicações, criou o NEER no dia 29/05/2008, a partir de um processo de reestruturação desta secretaria, atendendo à publicação do Decreto nº. 4.258 publicado no Diário Oficial do Estado do Amapá em 2008, o qual dar ênfase a necessidade de estruturar um núcleo de educação voltado para a educação das relações étnico-raciais. (Custódio, 2016, p. 5).

Informações documentais do NEER/SEED nos mostram suas principais competências:

I – Elaborar e participar da execução dos planos, programas, projetos e ações voltados a implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais;

II – Propor cursos de formação continuada e o aperfeiçoamento de professores, técnicos e gestores que atuam nas escolas de comunidades quilombolas, visando a melhoria na educação e na aplicação da Legislação em vigor, que venham atender as especificidades dessas comunidades;

III – Propor a formação continuada para os profissionais da Rede Pública Escolar da Educação, História, Cultura afro-brasileira e Africana, visando a inclusão e a preservação no ensino das origens e costumes da comunidade étnico-racial;

IV – Propor programas de atendimento das escolas de comunidade remanescentes de quilombolas com merenda escolar, manutenção e outros a serem regulamentados;

V – Velar pela institucionalização da Lei nº 10.639/03, assim como a Lei nº 11.645/08, no âmbito de todo o Sistema Educacional, em condições adequadas para o seu pleno desenvolvimento como Políticas de Estudo;

VI – Propor estudos e ações voltadas para a superação dos preconceitos, a partir da construção de uma pedagogia antirracista;

VII – Viabilizar programa de estudos, elaboração e avaliação de materiais didáticos e paradidáticos, com recorte voltado para educação das relações étnico-raciais;

VIII – Desenvolver ações de orientação curricular, assessorando em conjunto com os demais setores da SEED os planos, os programas e projetos voltados para as relações étnico-raciais no Sistema Educacional;

IX - Manter a disposição dos órgãos de controle externos e internos, cópia da documentação comprobatória proveniente da execução física de programas, convênios, contratos, acordos e outros instrumentos firmados entre a Secretaria de Educação e outros órgãos da administração pública Federal, Estadual e Particular, cuja ação estiver sob responsabilidade do Núcleo de Educação Étnico-Racial, visando subsidiar a prestação de contas e/ou relatórios solicitados (Silva, 2021, p. 5).

Pudemos conhecer assim as principais competências deste núcleo étnico-racial, que faz parte do organograma da Secretaria de Estado da Educação, conforme consta nos registros das Ações do NEER/CEESP/SEED. Para a Educação Escolar Quilombola temos:

1 - Melhorias nas escolas quilombolas:

Transporte escolar terrestre/fluviial, estrutura física, estrutura pedagógica, construção de escolas, planejamento de implantação de internet em todas as escolas quilombolas

2 - Programas para a melhoria de prédios educacionais Programa escola melhor - PROEM

Programa Dinheiro Dentro da Escola - PDDE

Programa Dinheiro Dentro da Escola Estadual - PDDEE

3 - Matriz Curricular para a educação escolar quilombola (em formatação inserido no Referencial Curricular Amapaense)

4 - Referencial curricular amapaense

5 - Currículo prioritário quilombola

6 - Projeto político-pedagógico quilombola (PPPQ) em parceria com o núcleo de inspeção e organização escolar (NIOE), núcleo de assessoramento técnico pedagógico (NATEP), unidade de currículo (UOCUS)

7 - Atendimento às resoluções 08/12 – CNE – 025/2016 – CEE – no que tange a indicação e nomeação de gestores quilombolas.

8 - Adimplência/inadimplência das escolas quilombolas – responsabilidade do Estado. (Silva, 2021, p. 4).

O Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER/SEED) vem desenvolvendo muitos projetos. Segundo seus registros, temos:

1 - Projeto: **Diversidade em Movimento:**

Objetivo: Visa qualificar e / ou fomentar seus projetos pedagógicos frente aos conteúdos a que se referem as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

O projeto alcançou sessenta e oito escolas (68) de oito (08) Municípios. 2 - Projeto: **Encontro de Gestores Quilombolas**

Objetivo: realizado anualmente com o objetivo de informar os Gestores Escolares Estaduais, principalmente, os Gestores das 26 Escolas Quilombolas Estaduais

sobre assuntos relacionados ao melhoramento das práticas pedagógicas sob a ótica da Lei 10.639/03 e a Educação Escolar Quilombola. 3 - Projeto: **Jogos Escolares Quilombolas**

Objetivo: integrar as comunidades quilombolas do Estado do Amapá através dos jogos escolares, estimulando o desporto e conhecimento cultural além de propagar o cumprimento da lei 10.639/03, e das resoluções 025/2016 - CEE 08/2012- CNE. (Silva, 2021, p. 6, grifo nosso).

Portanto, percebemos que, desde a criação e promulgação da Lei nº 10.639/03, viemos avançando de forma lenta em nossas leis e políticas públicas locais, voltadas para o que preconiza a Lei, e apenas em 2012 o Conselho de Educação do Estado do Amapá estabeleceu normas complementares às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira aqui no Amapá. Com base na análise documental, observamos também que o Núcleo de Educação Étnico-Racial vem desenvolvendo muitos projetos voltados para a educação étnico-racial; portanto, voltamos para nossa experiência como profissional de educação e, também, com base em nossas observações durante esta pesquisa, nós nos questionamos: Por que as escolas ainda não conseguem se adequar em sua totalidade ao que rege a Lei nº 10.639/03?

O Desenvolvimento de Projetos de Inclusão Étnico-Racial nas Escolas

Fizemos o levantamento documental para analisar e registrar todos os projetos que as duas escolas desenvolvem em suas ações pedagógicas e que estão voltados para as questões étnico-raciais. Começaremos as nossas ponderações sobre as informações coletadas na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares. Identificamos que a escola citada não desenvolve nenhum projeto específico voltado para as questões étnico-raciais. Percebe-se que a escola busca uma formação voltada para a construção da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho, sendo também um meio de preparação para a formação preparatória para os próximos níveis de ensino. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Alexandre Vaz Tavares tem algumas prioridades, que ficam bem evidentes em seu texto: “este projeto destaca como prioridades educacionais a promoção de uma aprendizagem contextualizada, significativa e de qualidade social, que contribua para baixar os índices de reprovação, repetência e evasão em nossa unidade escolar” (Macapá, 2019, p. 5). A escola vem primando por uma formação voltada para uma preparação à ascensão ao ensino superior. Como já mencionamos, não foi identificado nenhum projeto voltado para as questões étnico-raciais ou que visem desenvolver o reconhecimento da identidade dos alunos, e ainda seu reconhecimento como protagonista e sujeitos da história.

Análise de Projetos da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio

Analisando o Projeto Político-Pedagógico da instituição, observamos sua principal missão descrita no documento, que é proporcionar situações de aprendizagem e conhecimento que possibilitem aos educandos o desenvolvimento integral, oportunizando o planejamento pessoal e a participação ativa do seu contexto familiar e social; respeitando a si mesmo, as pessoas e a natureza; tornando-se predisposto à sua condição racial, afirmando sua herança cultural, bem como sua identidade, para criar meios de convivência e equilíbrio com o mundo, ou seja, permitir que o educando se torne um cidadão na plenitude de suas potencialidades sociais, cognitivas e afetivas (Macapá, 2022, p. 35-36).

No PPP da escola é sempre presente objetivos que visam respeitar às diferenças individuais de forma a direcionar o trabalho de acordo com a política de inclusão, e ainda reafirma constantemente os processos que visam contar a história de seus ancestrais, a fim de que seus descendentes se autovalorizem através de suas tradições e manifestações culturais (batuque e marabaixo), como forma de reconhecimento da sua identidade (Macapá, 2022, p. 36).

A busca pelo combate ao racismo se encontra presente neste PPP, pois a luta contra o racismo, em nosso país, vem possibilitando que sejam discutidos temas significativos para a compreensão de todo esse processo, mostrando a resistência dos africanos e seus descendentes, que não se submeteram à escravidão, que se estabeleceram e conseguiram manter vivas as suas tradições (Brasil, 2006, p. 56).

Um ponto que nos chama atenção nos objetivos específicos do PPP desta escola é que já contempla a valorização dos projetos macros que a escola desenvolve durante o ano letivo como, por exemplo, o Projeto “Canto de Casa” e “Curiaú, Mostra Tua Cara”, que trazem temas comuns à cultura quilombola, como educação, valores e saberes, tais como: terra, identidade, religiosidades, organização comunitária, história e cultura africana e afro-brasileira e outros. (Macapá, 2022, p. 37-39).

E ainda acrescenta as atividades pedagógicas que deverão ser trabalhadas a partir dos projetos macros, onde deverão buscar desenvolver, a partir do Projeto “Curiaú, Mostra Tua Cara”, atividades pedagógicas que enfatizem a aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, considerando as práticas vividas, elaborando e registrando experiências de educação, de modo que estas possam compor o currículo e materiais pedagógicos desta unidade escolar (Macapá, 2022, p. 37-39). Assim, percebemos que o PPP desta escola está valorizando as leis que regem a educação das relações étnico-raciais no Brasil. No Projeto, a escola traz a preocupação do atendimento à diversidade social, econômica e cultural existente, que lhe garante ser reconhecida como instituição voltada, indistintamente, para a inclusão de todos os indivíduos. Portanto, é visível, no Projeto Político-Pedagógico, que existe uma certa preocupação com as questões de identidade, cultura local, ancestralidade, tradições, respeitando as diversidades.

Analisando o PPP da escola, percebemos que já constam em suas metas a realização de muitos outros projetos educacionais dentro do seu projeto macro denominado de “Curiaú, Mostra Tua Cara”. Percebemos aí que a escola vem realizando uma infinidade de projetos, os quais são desenvolvidos por todos os alunos da escola durante todo o ano letivo. Como foi citado acima, são muitos os projetos realizados por esta escola; no entanto, vamos nos ater e comentar apenas aqueles que estão voltados direta ou indiretamente para as questões étnico- raciais, que é o foco desta pesquisa.

A escola desenvolve um projeto macro denominado “Curiaú, Mostra Tua Cara”. É um projeto com atividades voltadas para o fortalecimento da identidade, com resgate das tradições do quilombo:

[...] buscando fazer com que os alunos se orgulhem de seu grupo étnico racial, busca ainda melhorar a autoestima, disseminar o aprendizado sobre a cultura e sua etnia, propagando o respeito, a tolerância e a fraternidade entre seus pares e demais. Dessa forma possibilitando aos alunos uma interação harmônica com as variadas culturas (Brito *et al.*, 2021, p. 18).

O projeto Curiaú, Mostra Tua Cara, por sua vez, traz outros micros projetos interligados, que são desenvolvidos durante todo o ano letivo. Cada ano, os projetos trazem temáticas diferentes, voltadas para as questões étnico-raciais, com a culminância do projeto em uma apresentação final para toda a comunidade local, no final do ano letivo.

Portanto, nossas análises documentais nos levaram a descobrir que a Escola José Bonifácio, com o projeto Curiaú, Mostra Tua Cara, mesmo antes da Lei nº 10.632/03, já desenvolvia seus projetos com preocupações voltadas para as questões étnico-raciais. Como foi mencionado, o projeto macro (Curiaú, Mostra Tua Cara) traz outros projetos micros, como, por exemplo: Horta Medicinal/Projeto Plantando Saúde e Saberes, orientado pelas professoras Marta, Maiara e Lucilene; Projeto Foliões Mirins, com a coordenação da professora Deusiana Machado; Horta na escola, comandado pelas professoras Núbia Lopes e Nilma Lopes; Projeto Conviver, desenvolvido pelo professor Moisés, grupo de Marabaixo, que é convidado para aberturas de eventos e demais reuniões; Projeto Páscoa, o verdadeiro significado; Dia das Mães; Dia da Família; Festividade Junina; Dia dos Pais; Dia do Estudante; Dia do Professor; e um projeto diferenciado, Fábrica dos Sonhos, elaborado pela professora Roseany Brito e desenvolvido pela equipe do projeto, composta pelas professoras Francinete, Deusiana, Nilma, Núbia e Socorro Lino. Nas festividades religiosas, a escola está presente na festa em homenagem a São Sebastião, São Lázaro, Santa Maria, Santo Antônio, São Joaquim, Nossa Senhora da Conceição e São Tomé, (Brito *et al.*, 2021, p. 37).

Similaridades e Singularidades nos Espaços Pedagógicos, que Propiciem a Valorização das Identidades Brasileiras

Perante a Lei nº 10.639/03, podemos dizer que as escolas pesquisadas são similares, pois a abrangência da lei deve ser tanto para o ensino médio quanto para o ensino fundamental. Como já foi apresentado, a Escola Alexandre Vaz Tavares é uma escola que atende alunos do ensino médio e a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio atende o ensino fundamental. Portanto, a escola José Bonifácio traz uma particularidade, pois se trata de uma Escola Quilombola, e ainda podemos dizer que traz uma singularidade, pois em nossas análises apresenta maiores preocupações em atender a Lei nº 10.639/03, com os inúmeros projetos étnico-raciais que esta escola realiza durante o ano letivo. Vale ressaltar que se percebe também, em seu Projeto Político-Pedagógico, esta preocupação, chegando a fazer referências sobre a temática diversas vezes, coisa que não detectamos no Projeto Político-Pedagógico da Escola Alexandre Vaz Tavares.

Então, temos duas escolas com particularidades e singularidades diferentes, porém, independentemente de suas particularidades e singularidades, as duas se enquadram no que prescreve a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 e assim trazem a necessidade de se inserir no que trata a lei. A Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, apesar de ser uma escola quilombola, atende também alunos das proximidades; sendo assim, é uma escola com um público com uma diversidade étnico-racial diversificada, assim como a Escola Alexandre Vaz Tavares, cujo conjunto de alunos também é composto por uma diversidade étnico-racial e cultural diversa. Acredito ser este um ponto no qual as duas apresentam similaridades também. Um ponto que acredito ser relevante nesta pesquisa foram justamente as observações e registros feitos nas dependências das duas escolas,

onde foi detectado uma diferença muito grande em relação às informações contidas nestes espaços escolares, os quais acredito serem espaços também educativos e que, de certa forma, fazem parte do currículo da escola. Entendemos que o currículo pode ir muito mais além do que as disciplinas que compõem a grade curricular e educacional, podendo se estender aos elementos que compõem a escola. Desde a entrada até suas ornamentações em murais e demais imagens pela escola, tudo pode ser considerado educativo.

Com este pensamento, fizemos uma série de registros e observações. Apresentaremos aqui os registros fotográficos realizados, pois acreditamos que nestes registros se encontram muitas informações educativas. Como já foi dito: “[...] prevalece entre os especialistas a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo é tudo o que a escola faz [...]. Com efeito, se tudo o que acontece na escola é currículo [...]” (Saviani, 2016, p. 56).

Vale ressaltar que a Escola Estadual José Bonifácio vem desenvolvendo espaços pedagógicos relacionadas à história da cultura negra local, mesmo antes da implementação da lei. A pesquisa nos colocou diante de duas realidades distintas, em que identificamos os projetos desenvolvidos e percebemos assim a diferença entre as escolas pesquisadas, onde uma não desenvolve projetos e a outra desenvolve durante todo o ano letivo projetos considerados educativos dentro das relações étnico-culturais. Vejamos as imagens das escolas. Adotaremos como metodologia a apresentação das imagens das escolas nos seus respectivos espaços, como espaços da entrada da escola, do saguão, da biblioteca, da quadra de esporte, dos corredores, do refeitório e outras imagens que se considerou relevante para esta pesquisa.

Nestas imagens a seguir, temos a frente das duas escolas. Externamente, não há muita diferença entre uma e outra.

Figura 1 - Fachada das duas escolas pesquisadas.



Fonte: Ivaldo Sousa, 2022.

Adentrando, veremos, na Escola Alexandre Vaz Tavares, o espaço do saguão, onde observamos apenas a imagem do patrono da escola ou ornamentação. Pudemos observar que, na Escola acima citada, encontra-se apenas algumas informações burocráticas. Agora, vejamos o saguão da entrada da Escola Quilombola José Bonifácio:

Figura 2 - Imagens dos elementos da cultura negra no saguão da entrada da Escola Quilombola José Bonifácio.



Fonte: Ivaldo Sousa, 2022.

Observa-se que a Escola Quilombola José Bonifácio demonstra uma certa preocupação em ilustrar e ornamentar o espaço de recepção da escola com imagens que fazem referência a toda uma história afro-brasileira. São elementos que retratam a cultura, a religiosidade de matriz africana, com instrumentos musicais, imagens religiosas, livros de autores afro-amapaenses sobre a temática do preconceito e discriminação e outros autores negros.

Observamos esta particularidade da Escola Quilombola José Bonifácio, na qual são utilizadas imagens buscando a representatividade nas questões étnico-culturais, e essas imagens tendem a criar significados. São imagens contidas nos espaços dos corredores, trazendo muitas referências históricas e culturais da matriz afro-brasileira. Os discursos são repassados através de cada imagem contida nos corredores, trazendo cultura e ancestralidade e experiências culturais da vida do povo quilombola, pois “O mundo visual também junta diferentes discursos – imagem e palavra – e é construído a partir de articulações que os indivíduos percebem, produzem, participam, criticam e transformam ao viver suas experiências” (Tourinho, 2009, p. 145). Um fato curioso que me chamou atenção e gostaria de registrar é o fato de que todas as salas de aulas trazem um nome próprio, como, por exemplo: sala Tio Duca, sala Mãe Venina, sala Raimundo Nem... Fazem uma espécie de homenagem a estes nomes de pessoas que fizeram parte da história da comunidade Quilombola.

Figura 3 - Imagens que identificam as salas da Escola Quilombola José Bonifácio.



Fonte: Ivaldo Sousa, 2022.

Seguindo em nossas observações e análises, registramos as imagens dos espaços da biblioteca das duas escolas e aproveitamos para apresentar aqui as imagens da biblioteca da Escola Alexandre Vaz Tavares. Vejamos:

Figura 4 - Imagens da Biblioteca da Escola Alexandre Vaz Tavares.



Fonte: Ivaldo Sousa, 2022.

Em nossas observações neste espaço que consideramos muito importante para a construção de conhecimento, constatamos que este espaço não traz informações visuais, como o uso de imagens para ilustrar o ambiente, como se pode ver nas imagens acima. Porém, na biblioteca da outra escola pesquisada, a Escola Quilombola José Bonifácio, há uma diferença muito grande, pois na escola quilombola encontramos imagens que remetem às questões étnico- raciais e culturais. Vejamos abaixo as imagens contidas na biblioteca da Escola Quilombola José Bonifácio:

Figura 5 - Imagens com representações afro-brasileiras na Biblioteca da Escola Quilombola José Bonifácio.



Fonte: Ivaldo Sousa, 2022.

Há diferenças significativas entre estes dois espaços, se compararmos as duas bibliotecas. Nas dependências da biblioteca da Escola Quilombola José Bonifácio, como observamos nas imagens acima, podemos constatar que o espaço traz informações relevantes em suas imagens e ilustrações contidas nas paredes deste espaço pedagógico: “[...] pois ler uma imagem é o que fazemos ao refletir sobre aquilo que estamos vendo, é relacionar o conteúdo da imagem com o contexto no qual estamos inseridos” (Medeiros, 2012, p. 265).

Partindo para as análises e observações dos espaços da quadra de esporte das duas escolas, começaremos mostrando as imagens da quadra da Escola Alexandre Vaz Tavares:

Figura 6 - Imagens da quadra de esporte da Escola Alexandre Vaz Tavares, sem ilustração.



Fonte: Ivaldo Sousa, 2022.

Não detectamos nenhuma imagem registrada nas dependências da quadra de esporte da escola Alexandre Vaz Tavares, imagens referentes às nossas inquietações. Sendo assim, partiremos para as observações da quadra de esporte da Escola Quilombola José Bonifácio. A simbolização está contida na quadra de esportes da Escola Quilombola José Bonifácio. Em nossas observações e registros, detectamos muitas imagens em todo o espaço da quadra de esportes. Vejamos algumas:

Figura 7 - Imagens da quadra de esportes da Escola Quilombola José Bonifácio.



Fonte: Ivaldo Sousa, 2022.

De maneira geral, nas imagens da quadra de esporte da Escola Quilombola José Bonifácio, já percebemos uma grande diferença em relação à quadra da outra escola pesquisada, pois esta quadra possui uma grande quantidade de ilustrações referentes às manifestações culturais, religiosas, costumes, produções econômicas e imagens, que se referem ao afro- amapaense e seus costumes locais. São imagens que representam o afro-brasileiro e os costumes daquela comunidade:

Figura 8 - Imagens dos costumes e manifestações culturais na quadra de esporte da Escola Quilombola José Bonifácio.



Fotos: Ivaldo Sousa, 2022.

Podemos dizer que a quadra de esporte da Escola Quilombola José Bonifácio ajuda nas construções das subjetividades e constrói conhecimento e pertencimento de forma indireta, pois retrata em suas ilustrações muitas informações do povo quilombola local.

São imagens com grandes potenciais de construção de subjetividade, de construção de identidade, imagens que falam, que transmitem conhecimento e pertencimento, onde estão presentes a ancestralidade, a cultura, a religiosidade e muito mais. Vimos imagens que trazem mensagens, trazendo textos sem palavras, mas falando muito através de seus signos. A historicidade está presente em cada imagem distribuída nas dependências da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa caminhada, esta pesquisa nos levou a muitos caminhos, a muitos olhares, em que as percepções e as análises de tudo a que nos propusemos no início deste trabalho nos permitiu um olhar profundo de nosso problema de pesquisa. Percebemos que as escolas em questão desenvolvem ações diferenciadas em relação às questões étnico-raciais na educação, em que uma apresenta grandes preocupações com as políticas públicas de equidade étnico-racial, enquanto na outra não encontramos nenhum registro dessas preocupações.

Quando analisamos os Projetos Político-Pedagógicos, encontramos diferenças em sua composição teórica. Por exemplo, no PPP da Escola Alexandre Vaz Tavares, percebemos que este projeto faz referência apenas uma vez à Lei nº 10.639/03, dando a entender que foi citado para enriquecer e colocar o PPP da escola dentro dos padrões da inclusão étnico-racial, porém não foi identificado nenhum projeto pedagógico voltado para esta temática. Nenhuma preocupação na representatividade no afro-brasileiro foi identificada nos espaços escolares da escola. Porém, na Escola Quilombola José Bonifácio, conseguimos identificar no Projeto Político-Pedagógico várias referências à Lei nº 10.639/03 e à Lei nº 11.645/08, deixando transparecer uma certa preocupação em se adequar ao que rege a lei. Identificamos ainda vários projetos educacionais já citados dentro do próprio PPP da escola, projetos estes que buscam uma equidade e a prática de uma educação igualitária e libertadora, projetos que são desenvolvidos durante todo o ano letivo, projetos premiados regional e nacionalmente. Encontramos também o registro de imagens referentes à cultura afro-brasileira, imagens estas que (concordamos) também fazem parte do currículo escolar, pois sabemos do poder

das imagens nas construções das subjetividades e, como já mencionado, “uma imagem vale mais que mil palavras” (Brasil, 2008). Imaginemos quantas palavras foram ditas em tantas imagens encontradas nos corredores, nas salas de aula, na biblioteca, na quadra de esporte e em tantos outros lugares escolares neste estabelecimento de ensino.

A gestão escolar e a educação estão diante de um grande desafio, pois nem todos conseguem entender e desenvolver uma metodologia onde possam ser contemplados todos os grupos étnico-raciais que a lei preconiza, onde todos serão lembrados, valorizados, oportunizando o acesso e a permanência dos alunos nas instituições escolares.

Observamos o bom exemplo da Escola Quilombola José Bonifácio, que vem desenvolvendo, durante todo o ano letivo, vários projetos sobre as questões étnico-raciais, e isso de forma multidisciplinar. Acreditamos ser um fator positivo, pois os assuntos referentes a esta temática não devem ser trabalhados ou discutidos esporadicamente ou ainda de forma isolada. Isso reduziria muito as oportunidades de construção de conhecimento e ainda poderiam se tornar temáticas temporárias apenas em determinadas datas. Por isso, reforçamos nossa ideia, valorizando assuntos que tratam de questões étnico-raciais, preconceito, discriminação, culturas, multiculturalidades, religiosidade de matriz africana e outras temáticas referentes a esta discussão. Isso tudo pode e deve ser tratado em todas as disciplinas e propostas pedagógicas, e ainda em projetos educativos ou culturais durante todo o ano letivo. As questões étnico-raciais precisam ser apresentadas constantemente.

Para o sucesso da Lei nº 10.639/03, acreditamos que exista uma forte relação entre o que se pode chamar de uma espécie de triangulação entre lei, políticas públicas e gestão. Assim, se cada um cumprir sua função, o que era teoria se tornará prática e surtirá seu verdadeiro efeito legal em que foi preconizada tal lei.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Lei nº 1.196, de 14 de março de 2008. **Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado, Macapá, n. 4.210, de 14 de março de 2008. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=23387. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 1998.

BRITO, Roseany Maciel; DIAS, Francinete; LINO, Socorro; LOPES, Nilma; MACHADO, Deusiana. **Curiaú, Mostra tua Cara-2021: Não Sou, são vocês!** Macapá: Cromoset, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Políticas educacionais e diversidade cultural no Amapá: reflexões acerca da Lei Federal 10.639/2003 e Lei Estadual 1.196/2008 no âmbito escolar.** *In:* Seminário Internacional De Educação, 1., Seminário Nacional De Educação, 3., Seminário Do Programa Institucional De Bolsas De Iniciação À Docência - PIBID/FACCAT, 1., 2016, Taquara-RS. Formação de Professores. Anais [...]. Taquara-RS: Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS, 2016. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20E%20DIVERSIDADE%20CULTURAL.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (coord.). **Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político.** Curitiba: Juruá, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MACAPÁ. Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares. **Projeto Político Pedagógico.** Macapá, 2019.
- MACAPÁ. Escola Estadual Quilombola José Bonifácio. **Projeto Político Pedagógico.** Macapá, 2022.
- MARÇAL, José Antônio; LIMA, Sílvia Maria Amorim. **Educação Escolar das Relações Étnico-raciais, História e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil.** Curitiba: Intersaberes, 2015.
- MEDEIROS, Rosana Fachel de. Leitura de imagens na educação infantil: imagens de arte em dala de aula. *In:* BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- SILVA, Alci Jackson Soares da. **Conhecendo o Núcleo de Educação Étnico-Racial: NEER/CEESP/SEED.** [Apresentação em Power point]. Macapá: Secretaria de Estado de Educação do Amapá, 27 nov. 2021. 14 Slides, color ou P&B. Disponível em CD-ROM nos arquivos do NEER/SEED.
- SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e Educação Superior: notas para debate. *In:* COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (org.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados.** Ponta Grossa: UEPG, 2012. p. 14-34.
- SOUSA, Ivaldo da Silva. **O negro e o preconceito étnico racial: visão científico, poética e religiosa.** Macapá: Cromoset, 2021.
- TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Tradução de Ana Arruda Callada, Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsem. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.
- TOLEDO, Crislaine Valéria de. **Relações Étnico-Raciais no Brasil.** São Paulo: Editora Sol, 2013.

TOURINHO, Irene. Educação Estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009. p. 141-156.

VIDEIRA, Piedade Lino; ESPÍRITO SANTO, Raylana do. Projeto Curiaú Mostra tua Cara: Educação Quilombola no combate ao racismo na Escola Estadual José Bonifácio, localizada no quilombo do Cria-ú em Macapá. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, Tocantins, v. 4, n. 3, p. 112-128, 2017.

Política pública do Programa Nacional do Livro Didático de língua inglesa: atividade de *writing* e a prática pedagógica no ensino médio

Mércia Ferreira de Souza
 Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
 Ivaldo da Silva Sousa
 Esmeralda Viana Braga Sá
 Aldinei Borges de Almeida
 Arivaldo Leite Mira
 Elizabete Belo Lobato
 Jeanne do Socorro Batista Aguiar
 Josiette de Nazaré Silva da Costa
 Marlene de Souza da Cunha
 Rildo Frederico Ferreira
 Simone Pelaes Maciel Nunes
 Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

RESUMO

O trabalho tem como foco apresentar a política pública do Programa Nacional do Livro Didático de língua inglesa “*Way to Go*”, através da atividade de *writing* aplicada no Ensino Médio (EM). Será estabelecida uma discussão conceitual sobre as políticas públicas sobre o livro didático adotado no EM. O tema realizar-se-á por meio de coleta de dados usando, dissertações e teses, artigos científicos e livros, de modo a apresentar o foco temático e o contexto sócio-histórico atual, para investigar de que forma esta política pública repercutiu na prática pedagógica na primeira série do Ensino Médio. A metodologia proposta para conduzir esta investigação científica desenvolver-se-á através de por meio de pesquisa exploratória e qualitativa, que envolverá levantamento bibliográfico e análise da atividade de *writing* / escrita, sendo o estudo estruturado de modo a elucidar o problema da pesquisa que se formalizou da seguinte maneira: como a política pública do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Inglesa auxilia na prática pedagógica de professores da primeira série no Nível Médio? Assim, busca-se ratificar a relevância social e pertinência acadêmica dessa temática, oportunizando, por fim, a análise das possibilidades advindas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é o órgão responsável pela execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como, a amplitude para novas investigações científicas sobre a referida temática supramencionada.



Palavras-chave: PNLD; livro didático; política pública; *writing*; BNCC.

ABSTRACT

The work focuses on presenting the public policy of the national English language textbook program “Way to Go”, through the writing activity applied in High School (EM). A conceptual discussion will be established on public policies on the textbook adopted in EM. The theme will be carried out through data collection using dissertations and theses, scientific articles and books, in order to present the thematic focus and the current socio-historical context, to investigate how this public policy had repercussions in practice. Pedagogy in the first year of high school. The methodology proposed to conduct this scientific investigation will be developed through exploratory and qualitative research, which will involve a bibliographical survey and analysis of the writing activity, with the study being structured in order to elucidate the research problem that will be addressed. Formalized in the following way: how does the public policy of the National English Language Textbook Program help in the pedagogical practice of first grade secondary school teachers? Thus, we seek to ratify the social relevance and academic pertinence of this theme, finally providing an opportunity to analyze the possibilities arising from the National Education Development Fund (FNDE), which is the body responsible for implementing the National Textbook Program (PNLD), as well as the scope for new scientific investigations on the aforementioned topic.

Keywords: PNLD; textbook; public policy; writing; BNCC.

INTRODUÇÃO

Ao longo da evolução do sistema de ensino público, mudanças significativas ocorreram na prática pedagógica. Vivemos numa moderna sociedade, com a virtualização da educação, isto, potencializa uma transformação da língua em uso.

A pesquisa abordará sobre da Política Pública do Programa Nacional do Livro Didático, com base em pesquisa bibliográfica. O tema em foco é de relevância social, pois, sem a atuação da política pública do PNLD de Língua Inglesa, dificultaria a prática pedagógica para muitos docentes. Essa política pública contribui, de alguma forma, para melhoria da sociedade quando prepara os docentes para o trabalho, e ajuda na compreensão do mundo e de tudo que nos cerca, posto que, desde o nosso teclado até o nosso lanche (doravante chamado fast food¹), usa-se inglês, isso contribui efetivamente para o desenvolvimento e crescimento do homem. A respectiva temática apresentará a Política Pública do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Inglesa e a atividade de *writing* / escrita no Nível Médio.

Esta presente pesquisa pode ser considerada como bibliográfica e qualitativa, pois não há compromisso em quantificar os dados coletados.

¹ **Fast-food** é uma expressão de origem inglesa que significa uma modalidade alimentar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Origem da Língua Inglesa

Conforme afirma Souza (2021), a origem da língua inglesa iniciou-se pelos povos que ocuparam a região da Bretanha no ano 700 a.c. Assim, de acordo com o referido autor, as conhecidas Ilhas Britânicas pertenciam aos celtas, saxões, romanos e outros povos em diferentes períodos. Há registros, que a língua inglesa teve origem no século V, quando os povos germanos ocupam a atual Inglaterra, com destaque para os Anglos e os Saxões. Nesse contexto, a importância de falar inglês no Brasil é confirmada por registros e legislações desde o século XV, como será demonstrado a seguir (Souza, 2021).

A língua inglesa no Brasil teve forte influência da Inglaterra, consoante (Oliveira, 2022), a língua inglesa britânica chegou no Brasil devido às relações comerciais que a Inglaterra possuía com o Brasil, e teria ocorrido da seguinte forma, no séc. XVI o inglês, cujo nome era William Hawkins, e se ocupava em traficar escravos, chegou ao Brasil e iniciou-se o primeiro contato com os povos portugueses e índios que se encontravam naquele local. Sabe-se que em uma dessas viagens ao Brasil, William Hawkins convidou um cacique, chefe dos indígenas para visitar a cidade de Londres. Esse foi o começo do relacionamento entre Brasil e Inglaterra.

Alguns estudiosos de LI apontam que desde o ano de 1500, a LI teve seu começo com a fuga do Rei de Portugal, D. João VI para o Brasil. Vejamos:

(...) D. João VI decidiu fugir para o Brasil, a Inglaterra manifestou apoio incondicional a esta decisão. Com isso, foi concedido aos ingleses a oportunidade de instituir casas comerciais, e empresas/companhias que impulsionaram o poder econômico, firmando a grande influência e contribuição da Inglaterra, no desenvolvimento econômico e cultural do nosso país, ocasionando transformações que contribuíram para o desenvolvimento da imprensa, do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás e etc. As empresas de origem inglesas, ofertaram oportunidades de empregos para o povo brasileiro, nas seguintes áreas: engenheiros, técnicos e funcionários em geral. Porém, havia um grande obstáculo: a dificuldade de comunicação em língua inglesa, devido ao desconhecimento do idioma (Lima, 2022).

Dessa maneira, surgiram os primeiros registros sobre a LI no Brasil, mas, ainda não havia muitas escolas, nem o ensino formal de LI, há registro dessa inserção da LI quando foi criado o Colégio Pedro II em 1837, conforme explica Chagas (1976). Dessa maneira, a LI começa a conquistar seu lugar, com a chegada da família Real no Brasil no século XIX, no ano de 1808.

Insta esclarecer que no Brasil a educação está disciplinada e garantida por meio da Constituição Federal de 1988, dessa forma, existem outros diplomas garantidores, como a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases, LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN's, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's, a Lei 8.069/90 que é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 13.005/14 - Plano Nacional da Educação, PNE, Lei 1.907/15, Plano Estadual de Educação do Amapá, em todas essas legislações a Língua Inglesa encontra amparo.

As Políticas Públicas

O tema em questão discute sobre as Políticas públicas aplicadas ao ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio em Macapá, é mister apresentar as diversas contribuições apresentadas pelos autores pesquisados que vai orientar o presente estudo.

Como esta pesquisa está fundamentada em políticas públicas, é salutar trazer alguns dos seus conceitos, e a Política Pública de modo geral, pode se caracterizar enquanto área de conhecimento acadêmica, primeiramente ligada a uma subárea da Ciência Política e após como uma disciplina multidisciplinar, teve suas origens nos Estados Unidos da América - EUA (Reis, 2003).

Para melhor entendimento sobre política pública, de acordo Oliveira (2003), o vocábulo política, possui origem grega, *politikó*, que exprime à condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, publica, significava povo, do povo.

No entendimento de Bonneti (2006), pode-se conceber o conceito de políticas públicas assim:

Toda política pública é originada de uma ideia e esta, é um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade. Nesse sentido, a palavra princípio não carrega consigo apenas o significado literal do termo, mas algo mais, o contexto dos fatores determinantes que dão origem a uma ideia de política pública, como o caso da conjugação de interesses, as inserções ideológicas, as concepções científicas, as correlações de forças sociais, etc. Isto significa afirmar que uma política pública se origina, antes de tudo, de um princípio de verdade, de uma ciência, de uma epistemologia, que no caso deste momento histórico seria o da modernidade (Bonneti, 2006).

No entendimento de Souza (2003), não existe apenas uma definição para a interpretação do conceito de políticas públicas. Ao longo das décadas o conceito foi sendo ressignificado. De acordo como o autor, Política Pública relaciona-se com grupos sociais que integram a uma organização, direção e administração de nações ou Estados. Em se tratando das políticas públicas de educação, estas, são programas ou ações que são criadas pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos. Destarte, para que essas políticas públicas ocorram, é necessário o devido amparo legal, e no Brasil essas garantias ocorrem por intermédio das referidas leis (Souza, 2003).

Para Macedo (2021), o entendimento de política pública normalmente está vinculado à ação do Estado, e envolve suas iniciativas, seus investimentos, suas prioridades e os grupos atingidos em uma determinada área ou setor. No entanto, essas ações não nascem de necessidades do próprio Estado, mas, são decorrentes de demandas da sociedade.

Na visão de Barbosa, Soares e Carvalho (2010), as políticas públicas emergem de um contexto social, onde ocorre um jogo de forças, envolvendo os grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais componentes da sociedade civil, e esse jogo de forças determina as decisões tomadas na esfera estatal.

De outra forma, políticas públicas como ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis. São medidas e programas criados pelos governos dedicados a garantir o bem-estar da população (Lenzi, 2021).

A Política Pública do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

O PNLD é um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias entre outros materiais de apoio à prática educativa. É o principal instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas beneficiadas, (Paranhos, 2022). Faz parte desse cronograma de ações, de acordo nos conta a autora, os coordenadores, os diretores, os professores e os estudantes.

Uma informação relevante, segundo Paranhos (2022), é que conforme a nova legislação em exercício, as Secretarias de Educação, em decisão conjunta com as escolas de sua rede de ensino, poderão decidir pela unificação ou não dos materiais que serão distribuídos em cada Programa, sem impedir que cada escola beneficiária do PNLD continue registrando suas escolhas individualmente. Sendo assim, a formalização da escolha das obras é realizada apenas via internet, no Sistema do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, este acesso ao sistema está vinculado ao CPF e senha do gestor, senha pessoal e intransferível, porém, se a comunidade escolar optar por não utilizar alguma das opções ofertadas, é obrigatório o registro no sistema a opção “não deseja receber o material”, assim, nesta situação não serão direcionados os materiais para a escola, e se houver qualquer indício de fraude no registro da escolha, a direção da escola ou a secretaria de educação deve relatar o ocorrido ao FNDE imediatamente (Paranhos, 2022).

O Livro Didático e o Ensino de Língua Inglesa

Para se entender o que é o Livro Didático (LD), suas características e o seu objetivo, que é para que o LD foi escrito, é necessário compreender em primeiro plano sobre o que é o material didático. Dessa forma Esteves (2022), explica que material didático é todo o material que é usado de maneira sistemática e metódica no processo de ensino e aprendizagem. A referida autora cita alguns desses materiais, tais como, o livro, o giz a lousa, o computador, a televisão que podem fazer parte na aquisição do conhecimento, assim, para ser considerado material didático, um determinado objeto precisa ser usado de maneira metódica, intrínseca ao desenvolvimento desse exercício de formação do discente. Assim, é notável a presença de materiais didáticos e materiais paradidáticos.

Nesse contexto, Esteves (2022) destaca a importância da linguagem do LD, esta, deve ser característica e guardar relação com a área do conhecimento, posto que deve ter uma abordagem própria com o contexto abordado e tem a sua simbologia específica. Este é um dos grandes desafios, posto que, é importante que o docente em sua prática pedagógica compreenda esta simbologia. Desse mesmo modo, se os alunos não compreenderem a simbologia impossibilita o conhecimento que está por trás dessa linguagem.

De outro lado, merece reflexão sobre o objetivo do LD, para quem o LD foi escrito? O LD foi escrito particularmente para dois leitores, quais sejam, o professor e o aluno. Importante salientar que o LD tem que ter a capacidade dialogar com esses dois interlocutores, viabilizando o entendimento entre eles, senão descumpra o seu objetivo. Esteves (2022) assevera que a linguagem usada fora do ambiente escolar, num laboratório de língua inglesa, em filmes em inglês, músicas em inglês é diferente, pois é posta de forma linear para a escola, assim para que esse conhecimento produzido extramuros escolar,

chegue até a sala de aula e venha produzir efeitos sobre o ensino aprendizagem, ele tem que passar por uma transposição didática, e se transformar em conhecimento escolar.

Segundo a referida autora, outra característica que o LD necessita ter, é transportar e ser capaz de comunicar esse conhecimento aos dois leitores destinados, por isso, deve-se ter clareza do que o LD deve ser e o que ele não deve ser? Para a autora em comento, o LD deve ser um potente instrumento inserido no processo de ensino aprendizagem, pois, este é o papel para o qual ele se destina. Todavia, apesar de toda a sua importância o LD não deve ser o nosso principal orientador no programa de ensino, o LD não deve ser transformado no programa de ensino.

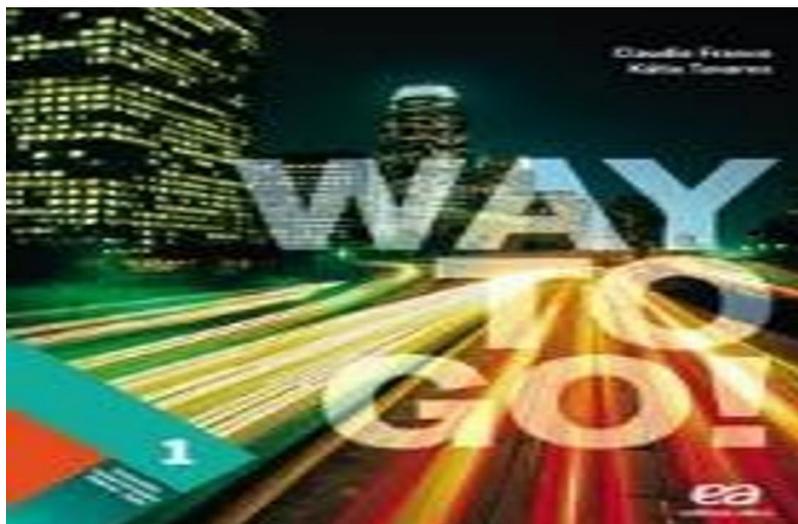
Dessa forma, com base nestas questões iniciais Lajolo (2022) revela que tão especial quanto a escola, assim é o material didático escolar, e este, é definido como o uso do livro didático (LD), porque o LD pode patrocinar vários tipos de leitura e escrita, provocando no aluno um maior envolvimento com as suas experiências externas ao ambiente escolar. Desse modo, sobre a magnitude do LD a autora afirma que:

O adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares (Lajolo, 1996).

Essa importância se justifica por considerar que o LD, mesmo não sendo o principal mediador no processo educativo, continua sendo um elo entre a prática pedagógica docente, o estudante e os assuntos contidos no livro didático, transformando a prática na construção significativa do conhecimento (Lajolo, 1996).

Conforme orientação da legislação vigente supramencionada sobre a escolha do LD de Língua Inglesa, a escolha do livro didático supramencionado ocorreu em 2018, conforme determinação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para ser usado a partir do ano de 2019 em Macapá, estado do Amapá. Este é o livro “Way to Go”:

Figura 1 - Capa do Livro Didático “Way to Go”.



Fonte: Livro “Way to Go”, 1ª série. Franco; Tavares, 2016.

Por meio do livro *Way to Go*, será analisado o *writing*, que significa a parte onde se desenvolve a habilidade da escrita nos discentes.

Atividade de Escrita (*Writing*)

Segundo Aguiar (2022), o Livro Didático (LD) é uma boa ferramenta e um auxílio para o professor, assim como, o quadro, o *data show*, dentre outros. Todavia, a autora assevera que quem vai fazer a diferença é o professor mais bem preparado, que planeja bem a sua aula, aquele que estuda o assunto, combinado com alunos que sejam interessados em aprender, assim, o docente consegue fazer com que o aluno compreenda. Considerando que a maior parte dos alunos não têm condições de comprar materiais, o LD é um ótimo recurso para ser usado em sala de aula (Aguiar, 2022).

Conforme explica Araújo (2022), é difícil adquirir um novo idioma estrangeiro sem ter o domínio das habilidades pilares, senão vejamos:

Porém, sabe-se que aprender efetivamente uma língua estrangeira significa ser apto a comunicar-se através desta. O aluno só se torna comunicativamente competente quando consegue se comunicar oral e verbalmente de maneira apropriada. Deste modo, o ensino de Língua Inglesa deve ter como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. E isso só é possível se as quatro habilidades linguísticas, ouvir, falar, ler e escrever [listening, speaking, reading e writing] forem trabalhadas de forma adequada, na sala de aula. Assim, nos últimos anos, algumas abordagens de ensino, a exemplo da Abordagem Comunicativa [*Communicative Approach*], trabalham as quatro habilidades de maneira integrada (Araújo, 2022).

Ao aplicar essas abordagens comunicativas no LD, deve-se explorar adequadamente as quatro habilidades o listening, *speaking*, *reading* e *writing* que correspondem a ouvir, falar, ler e escrever, enfatiza-se o uso do *writing* (escrita), por estar interligado ao objeto de estudo desta pesquisa. É importante explorar bem o LD, para que no momento de desenvolver o *writing*, seja prazeroso para o discente (Araújo, 2022).

Para Oliveira (2015), ocorre na escrita um processo, com um pressuposto de que não se escreve o texto de uma única vez, dessa maneira, a escrita pode ser compreendida como uma sequência de fases, e o foco está nas ações mentais individuais necessárias para a elaboração do texto escrito, como leituras, anotações, rascunhos e consciência dos erros estruturais após o feedback do professor e de outros alunos (Oliveira, 2015).

LEIS E DOCUMENTOS QUE FUNDAMENTAM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A Constituição Federal de 1988

Os direitos e deveres dos cidadãos encontram-se positivados na Carta Magna, e no capítulo III, Título VIII, seção I, trata-se da educação, dessa forma, nos artigos 205 ao 214 trazem essas garantias educacionais, desse mesmo diploma legal prescreve que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

Consoante Brasil (1988), a educação é fundamental, por isso o ensino é ministrado em princípios, tais como o da igualdade de condições para ter acesso e permanência na escola, não basta somente ir à escola, deve permanecer estudando, para se cumprir toda a sua etapa escolar.

Dessa forma, considerando que o ensino de Língua Inglesa (LI) está ancorado dentro desse artigo, posto que, esse é um direito social e o Estado deve garantir as boas práticas no ensino de LI, efetivando o ensino e a aprendizagem dos educandos. É por meio também da aprendizagem da LI que se observa o crescente empoderamento de muitos jovens (Caetano; Pinto, 2022). É bom informar que o art. 208 da Constituição Federal, art. 208, VII, vem garantir o uso do material didático. Além da Constituição Federal, o ensino de LI também está ancorado em outros institutos, tal como pode se verificar na Lei de Diretrizes e Bases – LDB.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB traz os princípios e os fins da educação nacional, e influencia direto em nossa formação e em nosso trabalho do docente. Considerando que a educação pode ocorrer em vários espaços da vida, como na família, no trabalho, entre outros, a LDB vem disciplinar apenas a educação escolar, e no primeiro parágrafo a referida lei já diz o que é a educação.

O Ensino Médio, que é também foco dessa pesquisa, está disciplinado na Lei federal nº. 9.394, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, chamada LDB, que respalda o ensino médio e o ensino de língua inglesa nos artigos 35 e 35-A, há uma garantia da efetuação dos direitos dos cidadãos, que durante três anos têm a oportunidade de expandir seus conhecimentos e também de finalizarem uma importante jornada escolar fechando o ciclo da educação básica. Insta salientar que, ao exercer o direito de cursar o Ensino Médio, os alunos terão ao seu alcance o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, pois, essa garantia nasceu para eles desde o 6º ano, de acordo com o art. 26, §5º, e continua até o final do Ensino Médio, em conformidade com o art. 35- A.

Assim, com esse conjunto de legislação, pode-se ter uma educação mais sustentável, e além dessas normas, existem orientações que estão elencadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, (Brasil, 2018).

Em se tratando de educação, a BNCC (2021) entende que as políticas públicas de educação são programas ou ações que são criadas pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos.

Imprescindível ressaltar a importância de outro documento que é a Base Nacional Comum curricular, que foi regulamentada no art. 26, da LDB, que normatiza quais são

as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, e entre esses conhecimentos indispensáveis este a Língua Inglesa.

O ponto chave para melhorar o ensino de Língua Inglesa, é a aplicação de boas políticas públicas. Assim, conforme Siqueira (2005) o inglês é o idioma principal da sociedade contemporânea, é o latim dos tempos modernos. De acordo com a BNCC o Ensino Médio é um direito do estudante, todavia, essa fase na vida dos adolescentes tem se apresentado com um dos momentos em que os alunos enfrentam maiores óbices. A BNCC considera a Língua Inglesa (LI) como Língua Franca, na prática é o mesmo que usar a ideia de que o inglês não é uma Língua Estrangeira, isso significa que qualquer cidadão do mundo pode usá-la como uma ferramenta para se inserir no mundo.

Nesse sentido, Duboc (2022) critica a ausência de embasamento para o termo “língua franca” usado pela BNCC, assim, a referida autora fala em descolonizar a ideia de língua franca, compreendendo-a como espaço de acolhida, essa prática “translins”. Vejamos:

Em solo brasileiro, também encontramos críticas ao conceito que parecem compactuar com esses apontamentos levando muitos colegas a um franzir de testas por conceberem ILF como projeto homogeneizante e normativo. Um exemplo é a compreensão de Tagata (2017) do termo língua “franca” como zona neutra e desinteressada ecoando, segundo Siqueira (2018a, p. 94), um entendimento de língua franca como “(...) zona franca comunicacional onde são travadas interações livres de impostos, neutras e desculturadas, levadas a cabo por uma espécie de língua ‘descafeinada’”. Em nota de rodapé, Tagata (2017) se respalda ao esclarecer que parte do “sentido inicial e mais restrito do termo língua franca”, o que corrobora o seu fardo semântico (Duboc, 2016).

A autora entente que os professores devem trabalhar alguns temas a partir do sexto ano, pois de franco quase nada tem e os conteúdos ensinados são os mesmos daqueles anteriores, assim, parece algo mascarado. Para ser considerada língua franca te remete a uma nova abordagem de ensino. Segundo a autora, a BNCC fala uma coisa, mas a realidade continua como sempre foi (Duboc, 2016).

Decreto Nº 9.099, de 18 de Julho de 2017

O Decreto nº 9.099 de 2017 disciplina o Programa Nacional do Livro – PNLD e o Material Didático que é executado pelo Ministério da Educação – MEC. Esta e decreto prevê que o programa avalie e a disponibilize obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2022).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em discussão versa sobre a política pública do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Inglesa aplicada na prática pedagógica de professores na 1ª série do Nível Médio em Macapá. Esta pesquisa foi realizada com duas professoras de Língua

Inglesa, de duas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, no período de 01/10/2022 a 01/11/2022, e adotará a metodologia qualitativa, porque tem a finalidade de compreender o fenômeno estudado em seu caráter subjetivo e interpretar os dados que esse fenômeno fornece. Dessa maneira, utiliza-se o entendimento de Denzin e Lincoln (2006) que apresentam aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa, os quais:

[...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito da pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

Conforme os autores, a pesquisa qualitativa estuda o conhecimento e as práticas dos participantes, onde busca considerar a subjetividade e particularidades do sujeito (Denzin; Lincoln, 2006). Esta pesquisa trata-se de uma dissertação, cujo objetivo é analisar como a Política Pública do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Inglesa repercutiu na prática pedagógica de professores da primeira série no Nível Médio em Macapá, nas escolas EEAVT e EEPGAC. A pesquisa em comento é de cunho bibliográfico, pois fez uso de fontes dessa natureza e a sua finalidade é analisar a atividade de *writing* (escrita) do livro didático adotado nas duas escolas supramencionadas.

Análise dos Dados e seus Resultados

O processo de análise dos dados consistirá na análise das informações coletadas na entrevista nas atividades de *writing* (escrita) com as convergências e divergências da literatura coletada, pois, os dados não falam por si, devem ser articulados com os referenciais teóricos e pressupostos que norteiam a pesquisa, de modo a compor um quadro consistente (Zanelli, 2002).

Nessa parte da pesquisa ocorrerá a análise da dinâmica desse processo da utilização da Política Pública do Programa Nacional do Livro Didático *Way to Go*, que é inserido na prática pedagógica no Ensino Médio, através da atividade de *writing* / escrita. Isso foi possível após um estudo sobre a atividade de *writing* que tem no referido livro.

Para Scherer (2015), usa-se a técnica de análise de conteúdo tem como objetivo assegurar fielmente as informações que constam nas falas dos entrevistados, dessa maneira busca-se organizar essas informações, de modo que se obtenham respostas ao problema proposto para o estudo.

Análise Qualitativa da Produção do *Writing* (Escrita) no Livro do Aluno e no Manual do Professor

Em primeiro momento, para apresentar a abordagem do *writing* (escrita) do livro didático "*Way to Go*", que é o livro selecionado pelo PNLD para o uso em sala de aula no ano de 2019, segue atividade da unidade 1 para a primeira série do Ensino Médio, que será analisada. Dessa maneira, foi colhido do próprio livro, página 33 a atividade a seguir, vejamos:

Figura 2 - Atividade *writing* (escrita).

WRITING

In this unit you have read different infographics. Go back to pages 24 and 27 and explore the structure of this genre. Visit the websites <www.coolinfographics.com> and <http://submitinfographics.com> to find other examples of infographics.

Notice that infographics present research data on a specific topic and use a wide range of visual elements (pictures, graphs etc.).

1. Technology in the classroom: What do students want? It is your turn to create an infographic about what you and your classmates want in the classroom in terms of technology. Work in groups. Here are some questions to help you:

- Do you want more technology in the classroom?
- What digital tools/resources do you want? What for?

WRITING CONTEXT

Before writing your text, match the columns below to identify the elements of the writing context as in the following example. Write the answers in your notebook. Example: a. III.

a. Writer:	I. informative tone
b. Readers:	II. school board/Internet
c. Genre:	III. you and your classmates
d. Objective:	IV. present research data on the topic "Technology in the classroom: What do students want?"
e. Style:	V. infographic
f. Media:	VI. classmates and other people

STEP BY STEP

1. Start your research by interviewing your classmates about what they want in the classroom in terms of technology.
2. Interview as many participants as possible.
3. Indicate percentages and draw conclusions from your data. Use the Present Simple to talk about facts and generalizations.
4. Add pictures and graphs to illustrate your infographic.
5. Exchange infographics with classmates and discuss the texts.
6. Make the necessary corrections.
7. Write the final version of the infographic.

Fonte: Livro “Way to Go”, primeira série, Franco; Tavares ,2016.

Insta acrescentar que, o livro didático em todas as unidades possuem: *warming up* (aquecimento), *reading* (leitura), *vocabulary study* (estudo de vocabulário), *language in use* (língua em uso), *listening and speaking* (escuta e fala), *writing* (escrita) e *looking ahead* (olhando para o futuro), todavia, a seção *Tips into practise* (dicas em prática), como aparece descrita na figura 2, aparece apenas na primeira unidade deste livro, e outra novidade é que a *Language reference* (Referência de linguagem), é contemplada apenas no final do livro “Way to Go”, como forma de consulta, vejamos:

Figura 3 - Imagem página 33, Manual do professor.

WRITING

Explique aos alunos que observar características de um gênero discursivo nos ajuda a compreender e a produzir textos desse gênero.

In this unit you have read different infographics. Go back to pages 24 and 27 and explore the structure of this genre. Visit the websites <www.coolinfographics.com> and <http://submitinfographics.com> to find other examples of infographics.

Notice that infographics present research data on a specific topic and use a wide range of visual elements (pictures, graphs etc.).

1. Technology in the classroom: What do students want? It is your turn to create an infographic about what you and your classmates want in the classroom in terms of technology. Work in groups. Here are some questions to help you:

- Do you want more technology in the classroom?

Fonte: Livro “Way to Go”, primeira série, livro do aluno.

Nesta figura 4, seguem algumas orientações segundo Franco (2016), para a atividade de escrita do gênero *infographic* (infográfico), e faz referência a textos previamente trabalhados na unidade do livro didático, e fornece endereços de sites como fonte de pesquisa para que o aluno tenha acesso antes da produção escrita. Nesse sentido, percebemos que, na perspectiva da instrução explícita (Silva, 2022), desse modo, o ensino do gênero textual permite que o aluno acesse vários modelos infográficos, os quais podem ser encontrados em revistas e jornais, como dito nas orientações acima. Nesse sentido, as características e público-alvo do gênero são especificados, o que está em conformidade com os pressupostos teóricos.

POSSÍVEIS RESULTADOS

A princípio, examinar-se-á onexo entre o *writing* (escrita) no livro do aluno com as orientações para o professor, no livro do professor, sabendo-se que é importante as orientações no manual revelando as etapas de preparação e planejamento da atividade através de relevantes informações. De acordo com o manual do professor, observa-se que as atividades são desenvolvidas pela referência que faz entre as habilidades e a partir destes assuntos trabalhados nas unidades, para que o aluno possa elaborar e perceber os sentidos no texto de forma pelo professor na sala de aula.

Nesse sentido, o manual do professor está ancorado com as diretrizes do Ensino Médio, para dar sustentação ao docente para orientar o aluno e propiciá-lo uma prática transformadora (Kupske, 2022), oferecendo um ensino *writing* (escrita) com qualidade e contextualizado, conforme a atividade apresentada na figura 3, bem como, lincando-o às outras habilidades pilares necessárias para a aquisição da Língua Inglesa, posto que, língua requer a compreensão de contextos específicos e de prática, para que o ensino-aprendizagem não se tone fatiado (Silva, 2022).

Conforme Franco; Tavares (2016, p. 232), o manual também orienta aos alunos compartilhem que dividam as suas experiências de produções escritas na internet, com o objetivo de se engajarem nas diversas situações de comunicação, assim, usarão da língua inglesa. Dessa forma, essas orientações são coerentes com a BNCC, porque, com a chegada da internet, o documento direciona o ensino da escrita para uma prática centrada nos novos letramentos, inclusive os digitais, senão, observem as orientações no manual do professor, referente a essa atividade de *writing* (escrita) que está sendo analisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que esta pesquisa versa sobre a atividade de *writing* no livro didático de língua inglesa e a prática pedagógica no ensino médio e teve como os seguintes objetivos específicos, expor o debate teórico-conceitual de políticas públicas do Programa Nacional do Livro Didático Nível Médio Língua Inglesa, averiguar a abordagem metodológica na prática pedagógica de professores da primeira de Língua Inglesa, na 1ª série, no Nível Médio, a fim de buscar a solução para o problema desta pesquisa, analisar as atividades de escrita (*writing*) apresentadas no Livro Didático de Língua Inglesa, *Way to Go*, no Ensino Médio, verificou-se o Livro Didático de Língua Inglesa traz a atividade de *writing* de modo adequado agregando informações robustas para instrumentalizar a prática pedagógica.

Chamo a atenção para o posicionamento dos teóricos investigados e supracitados, que demonstraram que o PNLD e o LD de Língua Inglesa são viáveis e muito importantes quando bem compreendidos pelos docentes, e repercute positivamente na prática docente, pois, com a evolução na dinâmica do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, chegou-se às quatro habilidades são pilares no ensino de Língua Inglesa, onde professor deve verificar onde o estudante possui dificuldade e proporcionar atividades de *writing* (escrita), a fim de minimizar esse obstáculo.

Importante dizer que com a chegada da BNCC em 2018, a educação no Ensino Médio passou por muitas décadas usando as orientações dos PCNs, e somente em 2018 houve novas diretrizes com a BNCC, tais como, tornou-se a Língua Inglesa (LI) como obrigatória a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio ficou obrigatória apenas na primeira, nas segundas e terceiras séries vai funcionar como itinerários formativos, e os alunos vão escolher com base em suas aptidões. A LI era conhecida como língua estrangeira, agora passou para o status de língua franca, que não pertence a ninguém, como uma ferramenta para ajudar as pessoas se comunicarem em frente a situações envolvidas. Dessa forma, mesmo com a implementação da base curricular, ela foi alvo de reflexões críticas por alguns estudiosos, tais como, Ana Paula M. Duboc, onde faz um trocadilho “falando francamente”, e os autores Juliana Santana e Felipe F. Kukspe. Nesse sentido, a implementação dessa política pública é recente se compararmos o ensino de Língua Inglesa no Brasil. Importante ressaltar que além da legislação escolar em vigor, a LI encontra fundamento nas quatro habilidades pilares da LI que são *listening* (ouvir), *reading* (ler), *speaking* (falar) e *writing* (escrever).

Entre essas habilidades, priorizou-se o *writing* (escrever) no Livro Didático “Way to Go”. Dessa maneira, para cumprir o objetivo geral desta pesquisa, é salutar falar sobre os vários métodos de ensino e a suas evoluções, pois, isso influencia na prática pedagógica analisada. Desse modo, por meio desta pesquisa, investigou-se a atividade de produção escrita, posto que, ela considera bem importante somadas às habilidades listening / escutar, reading / ler, e speaking / falar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Adriana Aparecida Souza. **Atividade de escrita em um livro didático de inglês: interferências e adaptações**. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26701/26701.PDFXXvmi=> . Acesso em: 14 nov. 2022. em: file:///C:/Users/PC11/Downloads/writing%20(1).pdf. Acesso em: 06 nov. 2022.

ARAÚJO, José Carlos Evangelista de. **O Estado Democrático Social de Direito em face do Princípio da igualdade e das Ações Afirmativas**. Dissertação (Mestrado em Estado de Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. São Geraldo: Unijuí, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2021. Acesso: em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2021. Acesso em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022 p. 463.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2021. Acesso em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022. P. 467.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, 2021. **O Ensino do Inglês passou a ser obrigatório a partir do Ensino Fundamental**. 6º ano. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_card_mudanca.pdf Acesso em: 07 fev 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, 2021. **Língua Franca**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 fev 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, art. 205.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, artigos 205, 206, 208, 211 e 213.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE**. Programas do livro: histórico. Brasília, DF, 19 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento na Educação - FNDE**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento na Educação - FNDE**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico> . Acesso em: 24 abril. 2022.

BRITISH Council ielts brasil. **4 Habilidades de comunicação em inglês que você precisa desenvolver**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/exame/ielts/blog/comunicacao-ingles>. Acesso em: 29 maio 2022.

DENZIN, Norman Kent. e LINCOLN, Yvonna Sessions. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBOC, A. P. M. **A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta**. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). Práticas de multiletramentos e letramento crítico: novos sentidos para sala de aula de línguas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

ESTEVES, Patrícia Elisia Chipoletti. **Análise de livro didático**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zi-9qF6U-a4>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FRANCO, Claudio. TAVARES, Kátia. Way to Go. Manual do Professor. Vol. 1. 2ª ed. São Paulo, 2016.

KUPSKE, Felipe Flores. **De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC**. Disponível em: <file:///C:/Users/PC11/Downloads/73397-306028-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LIMA, José Maria Maciel. **Habilidades comunicativas: ler, escrever, falar e ouvir**. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/habilidades-comunicativas>. Acesso em: 27 maio 2022.

LENZI, Tié. **O que são Políticas Públicas?** Disponível em: <https://www.todapolitica.com/politicas-publicas/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

MACEDO, Stephanie. **Políticas Públicas: O Que São e para que existem**. Disponível em: <https://al.se.leg.br/politicas-publicas-o-que-sao-e-para-que-existem/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de Metodologia Científica: Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação de Mestrado em Teoria Literária, IEL/UNICAMP, 1999. Disponível em: file:///C:/Users/Computador/Downloads/Oliveira_LuizEduardoMenesesde_M.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **A aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo, SP: Parábola Editorial; 2015.

PARANHOS, Milena. **Desvendando o PNLD**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1L3NwTTWwj4>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SCHERER, Susana Schneid. **A performatividade e o trabalho docente na escola pública: concepções e alguns de seus efeitos**. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/6176/1/Tese_Susana_Schneid_Scherer.pdf . Acesso em: 24 nov. 2022.

SILVA, Adriane de Sousa Canedo. RODRIGUES, Daniela Florambel. NETO, José Elias Pinheiro. **Livro Didático de Língua Inglesa: abordagens teóricas sobre as crenças de aprendizes**. Disponível em: <file:///C:/Users/Computador/Downloads/2854-Texto%20do%20artigo-8502-1-10-20140828.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

SILVA, Gisvaldo Araújo. **A era pós-método: o professor como um intelectual**. Disponível em: http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm. Acesso em: 06 nov. 2022.

SILVA, Alcinéia de Souza. **Reflexões acerca das assimetrias entre a prática pedagógica e as proposições das políticas voltadas ao programa nacional do livro didático e à formação de professores**. Revista Querubim, Rio de Janeiro, vol. 01, ano 13, nº 32, 2017.

SOUZA, Celina. **“Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa”**. Ano 2003. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743> . Acesso em: 19 mar. 2021.

SOUZA, Rainer Gonçalves. **História da Língua Inglesa**. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/inglesa/lingua-inglesa.htm>. Acesso em: 17 mar. 2021.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ZANELLI, José Carlos. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. Estudos de Psicologia. v. 7, n. esp., p. 79-88, 2002.

Políticas públicas e as possibilidades pedagógicas com a capoeira em aulas de artes

Rildo Frederico Ferreira

Ivaldo da Silva Sousa

Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa

Mércia Ferreira de Souza

Esmeralda Viana Braga Sá

Simone Pelaes Maciel Nunes

Arivaldo Leite Mira

Josiette de Nazaré Silva da Costa

Jeanne do Socorro Batista Aguiar

Aldinei Borges de Almeida

Marlene de Souza da Cunha

Elizabete Belo Lobato

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

RESUMO

As possibilidades pedagógicas da integração da capoeira em aulas de arte abordam a significativa contribuição dessa manifestação artístico-cultural secular como facilitadora do ensino e compreensão do corpo e da arte nas escolas de ensino básico. Por meio de uma revisão bibliográfica abrangente, foram investigados temas correlatos, englobando a história, os benefícios físicos, cognitivos e socioemocionais da prática, bem como a vivência individual, com o intuito de oferecer uma valiosa contribuição para a disseminação dos valores intrínsecos da capoeira, como preconiza a Lei nº 10.639/03. Nesse contexto, foram concebidas atividades práticas, implementadas no ambiente escolar por meio da abordagem triangular, com o propósito de apresentar os fundamentos da capoeira: sua historicidade, musicalidade e movimentos corporais. Cumpre salientar que a finalidade não consiste em formar os estudantes como praticantes de capoeira, por meio dessa experiência educacional. O objetivo central reside na valorização da riqueza cultural do Brasil, na qual essa expressão artística mantém-se como um símbolo de resistência ao longo dos séculos, realçando, assim, a sua notável relevância para a formação e preservação das manifestações do povo brasileiro.

Palavras-chave: capoeira; corporeidade; ensino de arte; salvaguarda.



ABSTRACT

The pedagogical possibilities of integrating capoeira into art classes address the significant contribution of this secular artistic and cultural expression as a facilitator for teaching and understanding the body and art in basic education schools. Through a comprehensive bibliographic review, related topics were explored, encompassing the history, physical, cognitive, and socioemotional benefits of the practice, as well as individual experience, with the aim of providing a valuable contribution to the dissemination of the intrinsic values of capoeira, as advocated by Law nº 10.639/2003. In this context, practical activities were devised and implemented in the school environment through the triangular approach, with the purpose of presenting the foundations of capoeira: its historical significance, musicality, and body movements. It is important to emphasize that the goal is not to train students as capoeira practitioners through this educational experience. The central objective lies in appreciating the cultural richness of Brazil, in which this artistic expression persists as a symbol of resistance over the centuries, thereby highlighting its notable relevance for the formation and preservation of the manifestations of the Brazilian people.

Keywords: capoeira; corporeality; art education; safeguarding.

INTRODUÇÃO

Considerando minha trajetória de vida no extremo norte brasileiro – Amapá –, é inquestionável a relevância que a Capoeira desempenha em minha vida. Expresso minha gratidão a todos com quem tive a oportunidade de conviver e aprender sobre essa atividade educativa, genuinamente brasileira. As possibilidades pedagógicas com a capoeira em aulas de arte visam concretizar a abordagem proposta por Comenius (1986), que almejava investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais.

Nesse contexto, a introdução da capoeira nas escolas surge como uma opção lúdica, cujo intuito é despertar o interesse dos alunos por meio de uma atividade prazerosa e divertida, com potencial para fomentar habilidades socioemocionais, respeito à diversidade e conexão com as origens do povo brasileiro. Embora tenha se desenvolvido em solo nacional, a capoeira não escapou das barreiras sociais e raciais. Apesar da ausência de apoio público, a capoeira superou preconceitos e alcançou reconhecimento global, continuando a sua evolução. Esta pesquisa visa contribuir para o aprofundamento do entendimento dessa manifestação popular.

A análise da história da capoeira ressalta o silenciamento das pessoas negras no Brasil, desde a infância, com um sistema educacional que prioriza valores europeus e brancos, ignorando a rica diversidade do país. No ambiente escolar, a pessoa negra frequentemente se sente deslocada, tendo sua autodescoberta obstruída, resultando em uma identidade ancorada em ideais alheios à sua realidade cultural.

A partir de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incorporou artigos de grande importância para aqueles interessados em promover práticas educativas que reconheçam, divulguem e valorizem a cultura e a história afro-brasileiras. Conforme o

Iphan (2014), a Capoeira gerou inúmeras vertentes a partir das escolas de Capoeira Angola e Capoeira Regional. Esses grupos se diferenciam em suas filosofias, estilos e percepções sobre a capoeira como cultura ou esporte.

Contudo, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 não encontram espaço suficiente como temas transversais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que fragiliza o compromisso educacional com as relações étnico-raciais. Frente à história e à cultura da capoeira no Brasil, fica evidente a falta de atenção do país às questões raciais. Dessa forma, é imperativo criar um ambiente educacional que englobe os estudantes no processo de aprendizagem. Propostas contemporâneas de educadores em espaço escolar como “pedagogingas” e “pretagogias”, aliadas a pedagogias da circularidade e da tradição, moldam um cenário educacional plural, transdisciplinar e antirracista (Ferreira, 2019).

Minha atuação como arte educador na rede pública de ensino do Amapá me permite desenvolver oficinas sobre saberes de tradição popular, como artesanato, marabaixo e capoeira. Essas atividades, aparentemente estáticas, estão em constante evolução e exigem uma abordagem estudiosa para entender sua direção e elementos. Nesse contexto, surge o questionamento sobre como compartilhar minha prática docente, especialmente as experiências com a capoeira, de maneira eficaz, na construção dos saberes para os alunos do ensino básico. Entre nossos objetivos, buscamos aprimorar a construção de recursos didáticos para a prática pedagógica, conferindo significado e valores aos aspectos teóricos e práticos da capoeira. Busca-se, por meio de atividades direcionadas ao campo de experiência do corpo, gestos e movimentos, aprimorar a imaginação e sensibilidade estética.

Os fundamentos deste trabalho são provenientes de registros bibliográficos eletrônicos e impressos, experiências pessoais, bem como entrevistas com mestres capoeiristas do Amapá. Almejamos contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, alinhado às legislações vigentes no Brasil. Os participantes do estudo são estudantes do ensino fundamental II no projeto Ensino Modular, promovido pela Secretaria de Educação do Amapá, atendendo a regiões distantes da capital.

Por meio da Metodologia Qualitativa, aliada a uma abordagem descritiva e exploratória, alinha-se com os princípios de análise de conteúdo propostos por Bardin (2016). A análise das particularidades dos alunos, em consonância com referências teóricas, enriquece a formação do educador.

Dessa forma, o ensino da capoeira na escola, ancorado em sua origem afrodescendente, emerge como uma oportunidade para transmitir valores culturais, além de trazer benefícios físicos e emocionais.

CONCEITO E ORIGEM DA CAPOEIRA E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Entende-se por Capoeira, os múltiplos aspectos da Arte Marcial de raiz genuinamente brasileira, tais como desportivos, educacionais, lúdicos- terapêuticos, artísticos, culturais, místicos, filosóficos e folclóricos sem distinções de estilo, que por seu processo de formação, estruturação e fundamentação filosófica, abrange características do Desporto Formal e Não- Formal, podendo também obter ou ter obtido outras denominações ou derivações de nome, bem como outras que eventualmente

possam vir a surgir, todas sob sua esfera de atribuições, a qual caracteriza-se num sistema de defesa e ataque, que pode ser utilizada como Arte, Dança, Ginástica, Luta ou Jogo, individualmente, duplas ou conjuntos, através de movimentos ritmados e constantes, com agilidade, flexibilidade, domínio de corpo, destreza corporal, esquivas, insinuações e quedas, fazendo uso de qualquer parte do corpo, em especial pernas, braços e cabeça, tendo como movimento base a ginga, sendo praticada com acompanhamento de instrumentos musicais, pertinentes aos padrões tradicionais das chamadas Capoeira Angola e Capoeira Regional, nas quais é indispensável o uso do berimbau (Confederação Brasileira de Capoeira, 2000, p. 1).

Na busca por fontes que contam a história da capoeira, encontram-se várias teorias controversas relativas à data e origem dessa expressão artística, percebendo-se que pesquisadores e capoeiristas discordam quanto à sua origem africana ou brasileira. Dentre estes, Daniel Granada (2015) afirma que a capoeira aparece pela primeira vez em relatos de viajantes do século XIX, por meio de documentos datados de 1798, que se refere a um “mulato” chamado Adão, que foi acusado de ser um capoeirista, uma vez que a capoeira era proibida, sendo reprimida com chicotadas e trabalhos forçados.

A falta de uma vasta documentação sobre a história do tráfico negreiro do continente africano e, por conseguinte, da capoeira, deve-se ao fato de que Rui Barbosa, enquanto ministro da Fazenda, por meio da Decisão s/nº, de 14 de dezembro de 1890, ordenou que toda documentação referente à escravidão no Brasil fosse incinerada. Isso ocorreu durante o governo discricionário do general Deodoro da Fonseca, conforme consta da obra de Lacombe, Silva e Barbosa (1988, p. 114):

Considerando que a nação brasileira, pelo mais sublime lance de sua evolução histórica, eliminou do solo da pátria a escravidão – a instituição funestíssima que por tantos anos paralisou o desenvolvimento da sociedade, inficionou-lhe a atmosfera moral.

Considerando que a República está obrigada a destruir esses vestígios por honra da pátria, e em homenagem aos nossos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira; resolve:

1.º Serão requisitados de todas as tesourarias da Fazenda todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula de escravizados, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser sem demora remetidos a esta capital e reunidos em lugar apropriado na recebedoria.

2.º Uma comissão composta pelos Srs. João Fernandes Clapp, presidente da confederação abolicionista, e do administrador da recebedoria desta capital, dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papéis e procederá à queima e destruição imediata deles, o que se fará na casa de máquina da alfândega desta capital, pelo modo que mais conveniente parecer à comissão.

Existem, portanto, hipóteses sobre a origem da capoeira. Dentre elas, a que esta expressão cultural foi trazida pelos povos negros da África para o Brasil, durante o período do Brasil colônia (1530-1822). Outra considera que a capoeira surgiu por meio dos africanos e seus descendentes em solo brasileiro. Há quem defenda sobre uma possível existência da capoeira de forte influência indígena. Após análises das teorias, tem-se que a corrente mais difundida é a de que a sua origem tenha sido em solo brasileiro, por meio da diáspora exploratória do tráfico negreiro, sendo, portanto, uma manifestação afro-brasileira.

Segundo Rego (1968), a capoeira constitui uma inovação genuinamente afro-brasileira. Essa conclusão, ele a alcançou após diálogos com capoeiristas na Bahia e a

análise de diversos elementos documentais. Rego notou que cada praticante de capoeira aprimora e modifica os golpes, transmitindo essas adaptações de geração em geração.

Campos (2001) ratifica a tese de Rego (1968), destacando que vários pesquisadores que exploraram a África, especialmente Angola, não encontraram qualquer indício de uma luta similar à capoeira brasileira, reforçando a inexistência de nomes africanos para os golpes característicos da capoeira. Ele sustenta que, se a capoeira tivesse origens africanas, sua terminologia teria sobrevivido, assim como ocorreu com o Candomblé e outras manifestações culturais trazidas da África; portanto, presume-se que a capoeira seja uma expressão regional originária do estado da Bahia.

Em nossos estudos, encontramos especulações sobre a possível contribuição indígena para o desenvolvimento do jogo-luta da capoeira. O historiador Lussac (2015) constatou que, durante o período colonial do Brasil, houve interações entre negros e índios que poderiam ter resultado em influências na capoeira. Contudo, sua pesquisa conclui que não é possível afirmar com segurança que houve contribuições diretas dos povos indígenas para as origens da capoeira.

Segundo Lussac (2015, p. 276):

[...] foi concluído que não é possível afirmar uma origem da Capoeira oriunda somente por uma matriz étnica indígena ou de uma expressão cultural indígena específica, e nem mesmo de uma expressão genérica, assim como não é possível afirmar uma origem indígena da Capoeira ou proposta teórica consistente neste sentido. Contudo, foi verificado ser possível que a Capoeira possa ter influências indígenas brasileiras ou mesmo ter uma matriz indígena, como já discutido no texto. Certa é a contribuição nominal do vocábulo capoeira para o jogo-luta, de origem linguística indígena, mais precisamente Tupy.

Acapoeira, como manifestação cultural, é uma construção que emerge das influências locais, engendrando tanto continuidades quanto rupturas (Iphan, 2007). Evidentemente afro-brasileira, inicialmente praticada entre os africanos e seus descendentes no Brasil, ela se transformou em um símbolo de resistência, culminando, em 2014, com o reconhecimento pela Unesco como Patrimônio Imaterial da Humanidade.

Dos quarenta e sete bens culturais imateriais brasileiros, reconhecidos pelo Iphan, cinco foram inscritos pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade: o Samba de Roda do Recôncavo baiano, a Arte Kusiwa-Pintura Gráfica Wajãpi, o Frevo, o Círio de Nazaré e a Roda de Capoeira. Embora tenha alcançado muitos países, a capoeira como uma criação brasileira continua sendo alvo de preconceitos devido a sua origem; sendo assim, pretende-se, por meio das atividades educativas construídas por este autor, compartilhar conhecimentos, por meio da capoeira, sobre a cultura africana, visando valorizar saberes historicamente discriminados.

Em relação à origem da própria palavra “capoeira”, o Dicionário de Vocábulos Brasileiros, redigido pelo Visconde de Beaurepaire-Rohan (1889), define-a como uma espécie de cesto usado para transportar galinhas, bem como refere-se a uma luta. O trecho seguinte transcreve tal definição: “s.f. (R.de jan.) ‘Espécie de jogo atlético introduzido pelos Africanos, e no qual se exercem, ora por mero divertimento usando unicamente dos braços, das pernas e da cabeça e ora para subjugar o adversário’ (Beaurepaire-Rohan, 1889, p. 35).

A capoeira se apresenta como uma construção social dinâmica, que transcende tanto tempo quanto espaço, adaptando-se à realidade, ao agregar valores e conceitos de diferentes culturas. A essência da capoeira, em sua gênese, está profundamente entrelaçada com elementos culturais africanos. Contudo, ao discutir a presença de africanidades na capoeira como elementos primordiais, o foco se direciona para o seu início, como elucidado por Azevedo Junior (2020).

Como recurso pedagógico, a capoeira desempenha um papel essencial no processo de ensino. Ao se engajar em uma roda de capoeira, os estudantes não apenas internalizam conhecimentos referentes a regras e rituais, mas também desenvolvem habilidades físicas e socioemocionais. Conforme Freire (1989), a atividade corporal serve como uma ponte entre as representações mentais do aluno e o mundo tangível em que ele está inserido. Por meio dos movimentos corporais, os alunos podem, de forma lúdica, aprofundar-se na cultura nacional, compreender a filosofia de vida embutida na história do país e cultivar o respeito pela diversidade cultural, ao mesmo tempo em que estimulam a prática de atividades físicas.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) e da parte diversificada dos PCN (Brasil, 1998), a educação no Brasil testemunhou profundas transformações, concedendo às escolas a liberdade de sistematizar e planejar o ensino conforme suas características regionais. Com isso, emergiram novos métodos de ensino, permitindo que os professores ajustassem e modificassem seus planos de aula com mais flexibilidade, conforme demonstrado na Figura 1. Nesse contexto, abrem-se portas para que a capoeira se estabeleça como um novo conteúdo de ensino do componente curricular arte.

Figura 1 - Atividade prática no espaço escolar: 2022



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A capoeira, enquanto recurso educacional, está harmonizada com diversas áreas do conhecimento, como história, língua portuguesa, geografia, etc. Ela se apresenta como um

elemento que contribui para a formação integral do aluno, fomentando o desenvolvimento físico, de caráter e de personalidade, além de influenciar mudanças comportamentais. Além disso, promove o autoconhecimento e uma análise crítica das próprias potencialidades e limitações.

Ao incorporar a capoeira como ferramenta educacional, o educador adquire a oportunidade de impulsionar a prática artística entre as crianças brasileiras, ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo com suas raízes ancestrais. Por meio desse enfoque, são atingidos objetivos que transcendem a própria atividade, tais como proporcionar aos alunos, desde a pré- escola, uma formação imersa na diversidade, por meio de atividades lúdicas.

Ademais, a capoeira se revela uma via para iniciar o ensino da história, partindo da consciência do corpo do aluno como elemento intrínseco à compreensão do mundo que o circunda. Além disso, ao empregar o jogo de capoeira como um instrumento, é possível promover a empatia e a identificação com as experiências cotidianas de outros indivíduos. Essas ações, orquestradas pelo educador por intermédio da capoeira, favorecem o desenvolvimento de habilidades abrangentes nos estudantes, conferindo-lhes uma perspectiva mais ampla e enriquecedora. Na atualidade, a capoeira se destaca como uma poderosa expressão da cultura corporal, possibilitando uma gama diversificada de movimentos que permitem às crianças explorarem sua relação com o corpo e o mundo. Ela desperta a sensibilidade estética dos indivíduos e auxilia na descoberta de seus gostos particulares.

A Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) foi estabelecida para corrigir equívocos históricos nas práticas culturais de comunidades afrodescendentes no Brasil. Assim, a capoeira, que surge dessas práticas, deriva das referências históricas e comportamentais dos povos afrodescendentes, bem como de seus rituais, em especial das condições desumanas e precárias que enfrentaram. As práticas culturais representam heranças ancestrais dos africanos que introduziram seus costumes, língua, culinária e religião no solo brasileiro (Bonfim, 2003).

De acordo com (Bonfim, 2003). A Lei nº 10.639/03 possui uma natureza plural e a sua aplicação é de responsabilidade de toda a comunidade escolar, sendo que o maior desafio reside na superação do preconceito racial, que afeta tanto os estudantes quanto os professores e gestores.

A implementação do ensino das culturas afro-brasileiras e africanas no ambiente escolar é um empreendimento repleto de obstáculos, como o preconceito, a discriminação e a dificuldade de acesso a materiais didáticos, entre outros. Relativamente à integração da capoeira no contexto escolar, destaca-se que o problema principal reside na falta de infraestrutura e na carência de capacitação dos docentes para desenvolver as atividades mencionadas anteriormente.

A capoeira desfruta de um lugar como patrimônio histórico e cultural do Brasil, desempenhando um papel importante tanto nas escolas quanto na sociedade em geral. Ao abranger os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, é notório que essa prática deveria ser reconhecida como uma valiosa alternativa para o desenvolvimento integral das crianças. Essa evolução poderá se materializar na medida em que a capoeira for incorporada como um conteúdo escolar, beneficiando assim os alunos.

Possibilidades Pedagógicas no Ensino de Capoeira

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 estabelece diretrizes para o ensino, destacando a relevância de abordar as culturas africanas na escola, valorizando as tradições transmitidas ao longo das gerações. Nesse contexto, a capoeira assume um papel significativo, sendo uma ferramenta para disseminar conhecimentos sobre a cultura africana aos alunos, abrangendo elementos como arte, dança e outros aspectos desse saber secular. Dentro desses benefícios, ressaltam-se as potencialidades educativas da capoeira e suas conexões interdisciplinares.

A utilização da capoeira como uma abordagem pedagógica almeja valorizar a cultura negra, fomentando um processo de emancipação intelectual, descolonização simbólica e desconstrução de valores racistas. Percebida como uma estratégia dinâmica e envolvente, a capoeira estimula o respeito à diversidade cultural e configura-se como uma ferramenta capaz de atingir objetivos mais amplos.

No âmbito escolar, a capoeira desempenha um papel crucial, ao apresentar a cultura afro-brasileira, originada em ambientes como senzalas, terreiros e ruas. Por meio dela, é possível explorar a vida em comunidade do povo negro, compreender a história, além dos limites convencionais, abrindo horizontes para a diversidade e representatividade. A manutenção da capoeira no contexto educacional não apenas combate o racismo, mas também contribui para a formação cidadã dos alunos, promovendo a equidade e a compreensão das diferentes realidades.

Um exemplo concreto da riqueza contida na capoeira são as canções entoadas durante as rodas, que abordam temas culturais, como o racismo. Essas canções representam uma forma de resistência, destacando a história da luta dos negros desde o período colonial até os dias atuais. A capoeira também fomenta a integração e a empatia entre os participantes da roda, promovendo aprendizado por meio das relações sociais e da exploração da corporeidade.

A teoria de Vygotsky (1979) enfatiza que a interação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Na capoeira, essa interação surge naturalmente na roda, onde os jogadores têm liberdade para expressar seus movimentos e criatividade. Além disso, a capoeira trabalha diversas habilidades motoras, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece competências para a formação integral dos estudantes, abordando áreas como conhecimento, cultura digital, argumentação e responsabilidade. A capoeira se alinha com essas competências, pois, além de ensinar movimentos e jogos, promove autoconhecimento, cooperação, empatia e conhecimento cultural, conforme a figura 2. Ao mesmo tempo, a capoeira proporciona um espaço para discutir temas como racismo, diversidade e história afro-brasileira.

Figura 2 - Utilização dos instrumentos confeccionados por alunos – E. E. Cachoeira

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A prática da capoeira na escola oferece diversas possibilidades de aprendizado, envolvendo o corpo, a mente e a cultura. Ela se destaca como uma ação pedagógica interdisciplinar, promovendo o aprendizado não apenas sobre movimentos corporais, mas também sobre história, geografia, leitura, escrita e muito mais. Com base na BNCC, a capoeira se apresenta como um recurso valioso para enriquecer o processo educacional e promover a formação integral dos alunos. Portanto, a sua inclusão na escola vai além de formar capoeiristas, proporcionando uma jornada rica e diversificada de aprendizado e compreensão cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos aqui apresentados evidenciam a amplitude do impacto da capoeira como uma manifestação cultural e pedagógica no contexto educacional brasileiro. A trajetória vivenciada no extremo norte brasileiro, especificamente no estado do Amapá, demonstra a significativa relevância que a capoeira assume na vida do indivíduo, transcendendo fronteiras geográficas e culturais. Expressar gratidão àqueles que compartilharam conhecimento e experiências relacionadas a essa rica prática educativa é um reconhecimento da importância de aprender e ensinar por meio dessa manifestação genuinamente brasileira. Alicerçadas nas possibilidades pedagógicas da capoeira nas aulas de artes, as reflexões aqui apresentadas traçam um paralelo com a visão de Comenius, há séculos atrás, sobre o papel dos educadores na promoção de uma educação mais eficaz, onde os estudantes sejam protagonistas do próprio aprendizado. Essa abordagem se alinha com a introdução da capoeira nas escolas, como um meio lúdico de incitar o interesse dos alunos, facilitando a assimilação de conhecimentos, enquanto promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a valorização da diversidade cultural. Ao mesmo tempo, essa inserção traz à tona a necessidade de abordar a história e a cultura afro-brasileira de maneira

mais abrangente na Base Nacional Comum Curricular, a fim de fortalecer o compromisso educacional com a equidade étnico- racial.

O estudo reconhece a capoeira como uma expressão que emergiu das dificuldades históricas enfrentadas pelo povo negro, principalmente no período do Brasil Colônia. Essa manifestação cultural se sobressai como um símbolo de resistência e transformação, culminando no reconhecimento internacional conferido pela Unesco. A capoeira não é apenas um conjunto de movimentos, mas uma forma de expressão que promove o respeito pela diversidade e pelo patrimônio cultural afrodescendente, impulsionando a compreensão das complexidades da história do Brasil.

A exploração da capoeira como recurso pedagógico abre portas para um aprendizado multidimensional. Vygotsky nos lembra da importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo, e a capoeira, com sua prática em roda, proporciona essa interação de forma natural, contribuindo para o desenvolvimento motor e cognitivo dos estudantes. O diálogo entre a capoeira e a Base Nacional Comum Curricular demonstra uma sinergia notável, uma vez que a capoeira aborda competências que transcendem as fronteiras da sala de aula, promovendo aprendizagens que vão além do movimento corporal, englobando história, cultura, leitura, escrita e outras áreas do conhecimento.

Ao compreender a capoeira como uma prática interdisciplinar, emerge uma perspectiva que vai além da formação de capoeiristas. A capoeira se consolida como um instrumento educacional que pode catalisar a aprendizagem sobre a cultura afro-brasileira, enriquecendo o processo educacional de forma abrangente. A capoeira é um veículo de compreensão da história, promovendo a inclusão de temas como racismo, diversidade e ancestralidade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e ativos.

Conclui-se, portanto, que a capoeira vai além de uma simples atividade física. Ela é um instrumento pedagógico que potencializa o aprendizado da cultura negra no espaço escolar e a formação integral dos alunos. O seu papel na desconstrução de preconceitos, na promoção da empatia e na valorização da cultura afro-brasileira é inegável. A capoeira é um elo que conecta passado, presente e futuro, permitindo que a história seja contada e reinterpretada por meio dos movimentos, das músicas e das vivências compartilhadas nas rodas.

Em última análise, a capoeira é mais do que uma dança, mais do que uma luta. É um reflexo da resiliência e da criatividade humanas, um patrimônio cultural que ressoa com a diversidade e a riqueza da sociedade brasileira. Incorporar a capoeira no ambiente escolar não é apenas uma abordagem pedagógica, é um compromisso com a equidade, a justiça social e a celebração da nossa identidade como nação. Portanto, a capoeira é um chamado para que a educação se torne uma ação de transformação, conectando passado, presente e futuro, por meio do respeito, da valorização da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO JUNIOR, Erni Soares de. **O Ensino da Arte Luta Capoeira no contexto escolar: desafios e possibilidades.** 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Univates, Lajeado, RS. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

BEAUREPAIRE-ROHAN, **Dicionário de Vocábulo Brasileiro, 1889**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/ID/221706>. Consultado em: 18/03/2022.

BOMFIM, Camila Carrascoza. **Ginga urbana: apontamentos sobre capoeira na cidade de São Paulo**. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes da UNESP, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB.9394/1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**, 1998.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na escola**. Salvador: EDFBA, 2001.

CONFEDERAÇÃO Brasileira de Capoeira. **Estatuto da Confederação Brasileira de Capoeira**. Brasília, DF: CBC, 2008. Disponível em: <http://www.cbcapeira.com.br/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE CAPOEIRA. **Regulamento Desportivo**. Brasília, DF: CBC, 2000. Disponível em: http://iesambi.org.br/capoeira_arquivos/regulamentocapoeira.html. Acesso em: 9 ago. 2023.

COMENIUS, Johann Amos. **Didactica Magna [Magna Didactics (Bolsillo)]**. [S. l.]: Akal Ediciones, 1986.

FERREIRA, Tassio. **Pedagogia da Circularidade Afrocênica: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30994>. Acesso em: 4 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GRANADA, D. Torna-se Mestre de capoeira em Londres: Mestre Fantasma e a realocação da capoeira na Europa. **Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia**, 2015.

IPHAN. **Inventário para Registro de Salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil**. Brasília, DF: MinC/Iphan, 2007.

IPHAN. **Roda de Capoeira e ofício dos mestres de capoeira**. Brasília, DF: MinC/Iphan, 2014.

LACOMBE, Américo Jacobina; SILVA, Eduardo; BARBOSA, Francisco de Assis. **Rui Barbosa e a queima dos arquivos**. Brasília, DF: Ministério da Justiça; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988. Disponível em: <https://www.gov.br/casaruibarbosa/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pdfs/rui-barbosa-e-a-queima-dos-arquivos-ocr.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. Especulações acerca das possíveis origens indígenas da capoeira e sobre as contribuições desta matriz cultural no desenvolvimento do jogo-luta. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 267-278, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-55092015000200267>. Acesso em: 4 fev. 2022.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola**: um ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Itapuã, 1968.
VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

Políticas públicas e o combate a violência na escola: o direito à educação com dignidade

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa

Ivaldo da Silva Sousa

Esmeralda Viana Braga Sá

Aldinei Borges de Almeida

Arivaldo Leite Mira

Elizabete Belo Lobato

Jeanne do Socorro Batista Aguiar

Josiette de Nazaré Silva da Costa

Marlene de Souza da Cunha

Mércia Ferreira de Souza

Rildo Frederico Ferreira

Simone Pelaes Maciel Nunes

RESUMO

Este estudo trata do problema da violência na escola, um entrave ao processo de ensino e aprendizagem, e que deixa suas sequelas ao decorrer da vida, e lembranças nada agradáveis que ficam na memória, inibindo assim o desenvolvimento, e consequentemente ferindo os direitos humanos. O alcance da temática é pertinente uma vez que atinge a grande maioria dos estudantes, sendo necessário enfatizar os direitos fundamentais, com ações que podem ajudar a amenizar as situações de violência na escola, além de articular políticas públicas que alcance um patamar de permanência, a fim de garantir o direito à educação em dignidade. Os assuntos proporcionam uma relação de proximidade e experiências de engajamento. Em seus tópicos contempla os Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988, artigo 5º. Vem refletindo sobre as formas de violência na escola, fazendo referência ao bullying, algo tão frequente. Instiga políticas públicas para o combate à violência na escola, uma forma de praticar os direitos humanos.

Palavras-chave: violência; escola; bullying; direitos humanos; políticas públicas.

ABSTRACT

This study deals with the problem of violence at school, an obstacle to the teaching and learning process, which leaves its consequences throughout life, and unpleasant memories that remain in memory, thus inhibiting deve-



lopment, and consequently violating human rights. The scope of the theme is pertinent since it affects the vast majority of students, and it is necessary to emphasize fundamental rights, with actions that can help mitigate situations of violence at school, in addition to articulating public policies that reach a level of permanence, in order to guarantee the right to education in dignity. The subjects provide a close relationship and engagement experiences. Its topics include Fundamental Rights in the Federal Constitution of 1988, article 5. It has been reflecting on the forms of violence at school, with reference to bullying, which is so common. It calls for public policies to combat violence at school, a way of practicing human rights.

Keywords: violence; school; bullying; human rights; public policy.

INTRODUÇÃO

As várias formas de violência afetam diretamente a dignidade humana, com isso ferindo os direitos fundamentais que todo ser humano deve ter. Desde o direito à vida até aqueles relacionados ao bom tratamento pessoal, sem tentativa de intimidação. O respeito a pessoa é de fundamental importância, uma vez que, coloca em nível de igualdade, sem qualquer tentativa que seja de discriminação.

O acesso a saúde, educação, a cultura, a liberdade de expressão, à moradia, etc., garante que o direito do ser humano seja exercido minimamente. Pois, este direito vai muito mais além do simples acesso, deve ser pautado em garantias em todo o percurso da vida, até por ocasião do falecimento, tendo um enterro em dignidade.

Neste sentido, se faz necessário existir um trabalho minucioso de Políticas Públicas que favoreçam a garantia dos Direitos Humanos e uma cultura de paz. Afinal, estamos falando do ser mais importante do planeta terra, e que preza o bom desenvolvimento mundial. Uma vez que, fazendo uma comparação da escalada populacional a nível nacional, funciona como um dominó enfileirado, se uns não vão bem, a tendência é que todos sejam atingidos. Se os menos favorecidos caírem, também respingará nos que estão no poder.

DIREITOS FUNDAMENTAIS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Artigo 5º da Carta Magna

De acordo com o Artigo 5º no que se refere a igualdade humana, vem afirmando:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

Ao dirimir no 5º artigo e trazer para o diálogo, compreenderemos que independente de raça, cor, credo, situação financeira, etc., todas as pessoas possuem os mesmos direitos sem exceção, portanto, cabe ao Estado e a sociedade garantir. Assim, desde a concepção do ser humano deve ser protegida, garantindo o direito à vida.

A liberdade de escolha e de expressão é imprescindível, desde que, cada um sustente suas opções. Frase bem conhecida da Constituição Federal: “O direito à liberdade

engloba o **direito de ir e vir** (grifo nosso), o direito de livre expressão e pensamento, de liberdade religiosa, de liberdade intelectual, filosófica e política, da liberdade à manifestação, entre outras” (Constituição Federal de 1988).

Vivemos em um país onde existe uma pluralidade de pessoas, ou seja, cada uma com suas especificidades e condições, isso nos remete a saber conviver com a diversidade. E quando chega o momento derradeiro da criança adentrar a Escola, alargando a socialização, antes somente com a família, ela se depara com inúmeras situações, muitas vezes novas e algumas desagradáveis. Querendo ou não, formam-se grupos distintos, na maioria das vezes, e neste cenário por exemplo, são tolhidos o direito à igualdade.

É dever do Estado ter um contingente capaz de proteger o ser humano, ou seja, garantir a segurança do indivíduo, agindo segundo o que manda a lei. Assim também, todo cidadão tem direito de ter a sua moradia, pois é imprescindível viver em dignidade, desta forma deveriam ter mais projetos de casas populares para pessoas de baixa renda.

Como os Direitos Humanos estão pautados na boa convivência, destacaremos um problema que pode comprometer esta boa convivência, que é o caso do bullying.

VIOLÊNCIAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Espaço de Conflitos

A escola torna-se um campo minado, no que se refere a questão da violência em suas múltiplas apresentações, assim como o caso do bullying, em que necessita de um olhar mais atencioso e os devidos cuidados. Uma vez que feri em sua forma acentuada os Direitos Humanos, pois, inibi no progresso escolar e relacionamentos, o psicológico fica abalado, a saúde fica comprometida, e contribuí para evasão da escola.

Bullying é uma forma de violência intencional praticada entre pares, com desigualdade de poder, que gera dor e sofrimento para todos os envolvidos, ferindo os direitos humanos entre as vítimas. Essa forma de violência constitui uma condição de risco, que pode levar o indivíduo a apresentar desordens de diversos níveis (Yunes e Szymanski, 2001; Fante, 2012).

Os estabelecimentos de ensino precisam se organizarem com projeto e outros planos para amenizar a violência na escola. Cobrar mais do sistema educacional e das autoridades governamentais políticas públicas neste sentido. Uma vez que atinge outros patamares de prejuízos, comprometendo o bom desenvolvimento. Rúbia Zanotelli conceitua os Direitos Humanos.

Para fins de conceituação dos Direitos Humanos Fundamentais, entende-se, aqui, serem direitos inerentes à condição humana e anteriores ao reconhecimento do direito positivo. São direitos oriundos de consequências ou de reivindicações geradas por situações de injustiça ou de agressão a bens fundamentais do ser humano (Alvarenga, 2019, p. 22).

A injustiça se torna cara a pessoa humana, a partir dela gera-se uma série de ocorrências, que vai desde as reivindicações até o extremo ato de fazer justiça com as próprias mãos. Sabendo-se que, nada justifica este tipo de atitude. Enfatizando o dever do estado e da sociedade Jayme (2005, p. 1) nos fala:

Direitos humanos fundamentais são uma via, um método a ser desenvolvido por toda a humanidade em direção à realização da dignidade humana, fim de todos os governos e povos. Por meio dos direitos humanos assegura-se o respeito à pessoa humana, e, por conseguinte, sua existência digna, capaz de propiciar-lhe o desenvolvimento de sua personalidade e de seus potenciais, para que possa alcançar o sentido da sua própria existência. Isso significa conferir liberdade no desenvolvimento da própria personalidade.

Esses potenciais tão necessários para se destacar na sociedade, fazendo a diferença em determinada área, conferindo destaque em nível de excelência. Dando sentido e significado a sua própria existência. Caso contrário, nada disso seria possível.

A pauta do bullying requer um olhar cuidadoso e atento dos profissionais da educação, entretanto a violência escolar quando é tratado, é percebido apenas situações nas quais os alunos trocam agressões físicas e quebram pertences (Soares e Oliveira, 2019). Contudo na realidade a violência é superior e se faz presente nos relacionamentos educativos, no processo de ensino e aprendizagem ou até mesmo no âmbito familiar.

Há registros de episódios das consequências em pessoas que sofriam bullying, ou seja, pessoas que eram vítimas do fenômeno e que, em atos de extremismo, para findar seu sofrimento, cometeram homicídio seguido de suicídio e, conforme demonstrado na literatura, nem sempre as vítimas destes homicídios eram seus agressores/intimidadores, chamados de autores de bullying (Fante, 2012).

No Brasil, o Ministério da Educação tem atuado para combater a prática de bullying, e uma dessas maneiras é o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos.

A data do dia 7 de abril marca o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência nas Escolas. A data foi instituída em 2016, por meio da Lei nº 13.277. A escolha da data está relacionada à tragédia que ocorreu em 2011, quando um jovem de 24 anos invadiu a Escola Municipal Tasso de Oliveira, no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro, e matou 11 crianças. Para combater o bullying, o MEC tem apoiado projetos de formação continuada para profissionais da educação (docentes e gestores) por meio do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos.

O Pacto é uma iniciativa conjunta do MEC e do Ministério da Justiça e Cidadania para a promoção da educação em direitos humanos no ensino superior. O objetivo de um dos projetos é capacitar educadores e gestores para que reconheçam e adotem estratégias eficazes de prevenção e encaminhamento das situações de bullying (MEC, 2018).

Segundo Soares e Oliveira (p. 80, 2019), a escola é uma instituição social é um lugar onde todas as diferenças acabam se achando e é um local permanente de conflitos, fato este que se dá pelas inúmeras diferenças no aspecto da educação, valores familiares, culturais, religiosos e étnicos, onde o ambiente escolar acaba promovendo o correto direcionamento. Compreender as diferenças e aprender a lidar com elas, trabalhando posturas e ações construtivas para solucionar esses conflitos devem fazer parte do aprendizado de modo a minimizar o crescimento da violência no ambiente escolar.

Em seu artigo Medeiros (2015) expõe a pesquisa realizada nas escolas públicas e privadas que abrange uma boa parte do país, onde perceberam que a prática do bullying

é proporcionalmente maior entre os estudantes do sexo masculino (26,1%) do que do feminino (16,0%), já no seu trabalho Mattos e Jaeger (2015) ressaltam em seus resultados que a violência para os meninos é aceita como algo natural e, muitas vezes, passa a não ser percebida como tal. Essas diferentes perspectivas advêm da naturalização das manifestações violentas na construção da masculinidade padrão, enquanto ela é rejeitada na construção da feminilidade referente.

É um grande desafio amenizar todos os elementos que facilitem a prática do bullying no meio escolar, apesar disso ainda há um grande desejo de se viver em uma sociedade mais igualitária, onde os direitos humanos são exercidos, nos fazendo crer que é possível essa relação entre a família e escola no sentido que possibilite o respeito, a tolerância e a aceitação da diferença do outro e de si próprio.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA COMBATER A VIOLÊNCIA NA ESCOLA, UMA FORMA DE ASSEGURAR OS DIREITOS HUMANOS

Direito à Educação

No artigo 205 da Constituição Federal de 1988 no que diz respeito a Educação está explícito:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Desde que essa educação escolar faça sentido e execute seu papel maior que é o ensino e a aprendizagem, atingido o seu objetivo proposto. Mas quando existem situações das mais variadas formas de violência na escola, se torna um entrave a esse propósito. Podendo gerar várias consequências, que irão repercutir de forma negativa, não só no campo estudantil, como nas demais áreas da vida.

Existem pouquíssimas propostas de políticas públicas para diminuir o índice de violência nas escolas, e, sabemos que é algo tão necessário, que implica o progresso ou retrocesso. O progresso acontece se houver o interesse e um olhar diferenciado por parte dos seus pares, gestão escolar, governo e demais autoridades competentes. O retrocesso se nada ou pouco for feito para amenizar os casos de violência na escola.

Muitos profissionais da educação ou envolvidos não percebem ou não veem como questão essencial a ser trabalhado. Outros encaram esses acontecimentos de maneira naturalizada, sendo que não deveria ser desta forma. O assunto é muito mais sério do que se imagina. Uma mãe ao narrar o que aconteceu para seu filho ter deixado de frequentar a escola, relatou no último plantão pedagógico (2º semestre de 2023):

Meu filho sofria bullying e outros tipos de violência na escola, ele sentia medo do agressor, pois era membro de facção. Era coagido, temia por se tratar de um tipo “valentão”, por isso não partilhava do acontecido com ninguém da escola, e pedia para mim não contar na coordenação pedagógica. Ele deixou de frequentar a escola. Eu cheguei a bater no meu filho para ir estudar. Ele foi, mas quando chegou chorou muito e implorou para não ter que voltar a colocar o pé naquela escola (registro da primeira autora).

O resultado deste feito foi o abandono escolar, este aluno ficou totalmente desmotivado, com baixa estima, e isto afetou seu rendimento, sendo que na outra escola segundo a mãe, ele produzia e tinha gosto em estudar. Comprometeu seu desenvolvimento em vários sentidos! Desta forma evidencia-se o estrago que a violência acarreta e faz as coisas não prosseguirem, mas retrocederem.

Assistimos na mídia vários acontecimentos de ataques as escolas, muitos deles são motivados pelos casos de bullying e outros tipos de violência sofrido nos espaços escolares, com inúmeras mortes. Fora os vários suicídios ocasionados como consequência do grande sofrimento.

Aumentando mais ainda a preocupação acontece o cyberbullying (prática de bullying por meio de ambientes virtuais, como redes sociais e aplicativos de mensagens), desestabilizando qualquer pessoa com suas faculdades mentais normal. O psicológico fica afetado desencadeando outras doenças.

Diante do exposto podemos dizer que a escassez de políticas públicas que determinem a necessidade de priorização das ações de prevenção relacionadas a assédio escolar ou bullying e outras formas de violência, nos levam a apontar que esses alunos estão expostos aos riscos dos abusos de seus pares.

É necessário que instituições escolares e gestores públicos reconheçam as consequências negativas do bullying e demais tipos de violência e a importância de realizar a prevenção, não apenas para adequarem-se à legislação, mas, principalmente, para solidificarem-se como agentes de proteção de estudantes vitimizados diretamente ou indiretamente.

Prevenir o bullying e outros tipos de violência significa contribuir para a transformação da realidade social de crianças e adolescentes, que passam a reconhecer a escola como um espaço adequado para criar vínculos, adquirir novos conhecimentos e fortalecerem-se para participarem na sociedade, vislumbrando um futuro saudável e promissor. Essa transformação só poderá ocorrer a partir de propostas embasadas cientificamente e avaliadas a partir de critérios metodológicos válidos (Fernandes, Dell’Aglio e Yunes, 2019).

A problemática do bullying na escola, de certa forma, se reproduz em todo ambiente que instrui o cidadão para a vida e para o mundo. O bullying na escola possui diferentes motivos e é uns dos itens causadores da reprovação. O bullying é levado para dentro da escola devido os problemas familiares, inserção social ou escolar, excessiva proteção dos pais, abuso e violência doméstica, carências sociais, influências negativas, entre outros.

Programa Educação para Paz e sua Participação na Escola

O Programa Educação para a Paz no Estado do Amapá foi criado tendo como referência o Projeto de Lei nº 0233/17 – A LEI Nº 2.282, de Dezembro DE 2017, publicada no Diário Oficial do Estado nº 6591, de 29.12.2017 tendo como autora a Deputada Estadual Marília Góes.

Figura 1 - Página inicial da web do site do programa.



Fonte: <http://epaz.seed.ap.gov.br/>

Desde o princípio até o momento, o programa já percorreu um grande caminho. Percebe-se que antes da criação da lei e do lançamento do programa, houve todo um processo para o seu sucesso. Uma das características mais marcantes do programa é a realização de formação para professores, coordenadores e funcionários da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É dever da Escola oferecer meios de desenvolver as relações sociais, satisfazendo as habilidades cognitivas, dando limites às ações em grupo, oferecendo normas para boa convivência, e ao mesmo tempo criando oportunidades a seus alunos para a sadia socialização secundária. Neste sentido, concordamos com Costantini.

A escola, como qualquer outro lugar frequentado por jovens e adultos, tem a obrigação de ter como objetivo prioritário a promoção de um contexto que seja satisfatório desse ponto de vista, aberto ao amadurecimento do grupo, ao desenvolvimento de relações positivas entre os adolescentes, suficiente para construir um sentido, um peso e um significado, em termos de amizade, ajuda e solidariedade, reconhecíveis por todos os seus componentes. Ou seja, contextos em que se promovam as habilidades cognitivas, emocionais e sociais, benéficas ao desenvolvimento da pessoa. Contextos entendidos também como sistemas organizados, na medida do adolescente, em que seja possível modificarem-se lugares, tempos e espaços para melhorar e tornar mais agradável o convívio, para estimular o confronto com as capacidades criativas dos estudantes, para promover as iniciativas pessoais e de grupo e nos quais se possam pôr à prova as funções relacionais voltadas ao estímulo do engajamento pessoal, à empatia, à colaboração e à responsabilidade (Costantini, 2004, p. 78-79).

No que diz respeito, as políticas públicas do Estado do Amapá em especial o Programa Educação Para Paz, conclui-se que existe a necessidade de um investimento ainda maior por parte do governo do estado, pois apesar de suas atividades abrangerem quase todo estado, ainda há uma certa limitação nos atendimentos realizados.

Conclui-se, assim, a importância que este tema da violência na escola nas suas mais variadas formas e o bullying, seja incluído no currículo das formações inicial e continuada de professores e coordenadores, para que haja uma compreensão maior sobre a temática. Embora se encaixem em um contexto e espaço específico, os elementos aqui discutidos

colaboram com a construção de conhecimento científico sobre a temática das políticas públicas voltadas para o enfrentamento da violência na escola e estabelecem aproximações e comparações com outras pesquisas relacionadas.

Considera-se que a reversão deste quadro só será possível se esse tema for continuamente discutido, pois é a partir da constante reflexão que se torna possível compreender as relações sociais que se travam na escola e, em particular, na escola pública.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Rúbia Zanotelli de. **Direitos humanos e direitos fundamentais: conceito, objetivo e diferença.** Revista eletrônica [do] Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região, Curitiba, v. 8, n. 78, p. 22-31, maio 2019.

BRASIL, [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

COSTANTINI, A. **Bullying: como combatê-lo?** Tradução de Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova, 2004.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência e educar para a paz.** 7ª ed. Campinas: Verus, 2012.

FERNANDES, G.; DELL'AGLIO, D. D.; YUNES, M. A. M. **Programa de Intervenção na prevenção ao Bullying no contexto escolar.** SEFIC UNIVERSIDADE LA SALLE, 2019. Disponível em: <https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2019/article/view/1569/1664>

JAYME, Fernando Gonzaga. **Direitos humanos e sua efetivação pela corte interamericana de direitos humanos.** Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

MATTOS, M. Z.; JAEGER, A. A. **Bullying e as relações de gênero presentes na escola.** Movimento, v. 21, n. 2, p. 349-361, 2015.

MEDEIROS, C. **Bullying é maior entre estudantes do sexo masculino.** Agência USP de notícias. Publicado por Da Redação em 14 de maio de 2015 - 17:58 - Categoria: Sociedade. Disponível em: <http://www.usp.br/agen/?p=208784> Acesso em: 17 de março de 2024.

MEC. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (2018). **MEC apoia enfrentamento ao bullying e violência nas escolas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62581-mec-apoia-enfrentamento-ao-> Acesso em: 17 de março de 2024.

SOARES, J. R. V.; OLIVEIRA, G. F. S. **Bullying e o desafio no contexto educacional.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 09, Vol. 05, pp. 68-78. Setembro de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/bullying-e-o-desafio> Acesso em: 17 de março de 2024.

YUNES, M. A. M. e SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: Tavares, J. (org.). Resiliência e Educação. São Paulo, Cortez, 2001.

Políticas públicas, gestão e percepções de mulheres militares em funções de alto comando no âmbito da PMAP

Aldinei Borges de Almeida
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Ivaldo da Silva Sousa
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias
Esmeralda Viana Braga Sá
Arivaldo Leite Mira
Elizabete Belo Lobato
Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Josiette de Nazaré Silva da Costa
Marlene de Souza da Cunha
Mércia Ferreira de Souza
Rildo Frederico Ferreira
Simone Pelaes Maciel Nunes

RESUMO

O estudo “*Políticas Públicas, Gestão e Percepções de Mulheres Militares em Funções de Alto Comando no Âmbito da PMAP*” investiga a percepção institucional da Polícia Militar do Amapá (PM-AP) sobre suas comandantes femininas, o objetivo central é analisar o papel das mulheres na corporação, especialmente nos cargos de alto comando, e confrontar essas percepções com pesquisas similares, a pesquisa parte da constatação de que, apesar do crescimento da presença feminina em diversas áreas da sociedade, inclusive nas forças militares, a PM-AP ainda reflete um modelo patriarcal. Esse contexto se manifesta por meio de preconceito, discriminação e opressão contra as comandantes, o que reforça a necessidade de analisar criticamente a inserção dessas mulheres e as desigualdades existentes, utilizando métodos e técnicas que superam o senso comum, o estudo busca compreender como as relações de gênero se configuram na corporação, a pesquisa também explora temas como o machismo e a supremacia masculina, além de debater o impacto das mulheres nas forças policiais e os desafios enfrentados em termos de assédio e discriminação, visando promover a valorização de todos os membros da PM-AP.

Palavras-chave: mulheres militares; Polícia Militar; relações de gênero.



RESUMEN

El artículo “Políticas Públicas, Gestión y Percepciones de Mujeres Militares en Funciones de Alto Mando en el Ámbito de la PMAP” investiga la percepción institucional de la Policía Militar de Amapá (PM-AP) sobre sus comandantes femeninas. El objetivo central es analizar el papel de las mujeres en la corporación, especialmente en los cargos de alto mando, y confrontar estas percepciones con investigaciones similares. La investigación parte del hecho de que, a pesar del aumento de la presencia femenina en diversas áreas de la sociedad, incluidas las fuerzas militares, la PM-AP aún refleja un modelo patriarcal. Este contexto se manifiesta a través de prejuicios, discriminación y opresión contra las comandantes, lo que refuerza la necesidad de analizar críticamente la inserción de estas mujeres y las desigualdades existentes. Utilizando métodos y técnicas que superan el sentido común, el estudio busca comprender cómo se configuran las relaciones de género en la corporación. La investigación también explora temas como el machismo y la supremacía masculina, además de debatir el impacto de las mujeres en las fuerzas policiales y los desafíos que enfrentan en términos de acoso y discriminación, con el objetivo de promover la valorización de todos los miembros de la PM-AP.

Palabras clave: mujeres militares; Policía Militar; relaciones de género.

INTRODUÇÃO

A questão norteadora desta pesquisa está diretamente ligada ao seu objetivo geral, que consistiu em analisar a percepção institucional da Polícia Militar do Estado do Amapá (PM-AP) sobre suas comandantes. Os objetivos específicos foram:

- a) Analisar a inserção das mulheres na PM-AP;
- b) Analisar a atual situação das policiais militares do Amapá;
- c) Analisar os cargos e funções de alto comando na PM-AP; e
- d) Analisar a percepção institucional sob a ótica das policiais militares, e em que aspectos os resultados obtidos se correlacionam com outras pesquisas sobre temas análogos.

A base de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que, em 2021, 51,1% da população brasileira era do sexo feminino: isso representa 4,8 milhões de mulheres a mais que homens no país. Apesar desses números, ainda se mostram incipientes a presença e participação efetiva das mulheres em certos segmentos da sociedade. Em que pese a preponderância masculina em atividades historicamente dominadas pelos homens – como na política, na religião, na ciência, na filosofia e, em especial, no militarismo –, cada vez mais as mulheres não só têm estabelecido sua presença nessas áreas, elas também têm exercido elevados cargos e assumido funções outrora exclusivas dos homens. Essa realidade tem suscitado certas inquietações científicas, pois, em face da condição de profissional da instituição militar, na qual se tem observado uma crescente participação de mulheres em elevados postos, o que invariavelmente suscita

hipóteses das mais diversas nos mais variados segmentos da corporação, constata-se a premente necessidade de debater o tema por meio de métodos, técnicas e referenciais capazes de ir além dos posicionamentos cristalizados e influenciados pelo senso comum.

A hipótese aqui adotada é que, apesar da condição de mulheres exercentes de elevadas funções no âmbito da PM-AP, a percepção geral da corporação ainda se assenta no modelo patriarcal, caracterizado por preconceito, discriminação e tratamentos depreciativos, aviltantes e até opressores em razão da condição do gênero feminino dessas comandantes militares, mesmo sendo elas oficiais superiores.

Assim, é importante compreender como essas relações vêm sendo definidas dentro da corporação, sob uma perspectiva de quem está diretamente envolvida na situação, para poder refutar ou não a hipótese levantada, uma vez que a expansão da atuação da mulher no mercado de trabalho garante à instituição um semblante de maior acolhimento e delicadeza, o que jamais deverá ser confundido com fragilidade. Para tanto, é crucial saber como (e se) ocorrem desigualdades e diferenciações dentro da instituição, para que PM-AP valorize todos os seus membros.

Nesse sentido, este capítulo recorre a um referencial teórico oriundo de revisão da literatura que caracteriza/conceitua/discorre sobre as seguintes categorias: polícia militar, mulheres nas forças policiais, cargos e funções de alto comando, instituições totais, machismo e supremacia masculina nas forças policiais, relações de gênero nas forças policiais e assédio, preconceito e discriminação contra as policiais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Aspectos Históricos e Conceituais

Em se tratando do conceito de polícia, a literatura apresenta as mais diversas compreensões de sua concepção e correlação com o Estado e também se refere a esse ente jurídico por meio de outros termos, quais sejam: organização política, governo, regime político, forma de governo e cooperação dos órgãos de Estado. Segundo Sousa (2009, p. 1):

Para o conceito de polícia, o termo *polícia* vem do grego *politeia* (πολιτεία)¹. Tinha na Grécia antiga diversos significados: a) *em sentido individual*: significava qualidade e direitos de cidadão; b) *em sentido colectivo [sic]*: significava medidas de governo, regime político, forma de governo, cooperação dos órgãos do Estado e interpenetração das funções de Estado;

c) *em sentido geral*, significava ciência dos fins e deveres do Estado, *governo* dos cidadãos por si próprios, governo republicano, tanto oligárquico como democrático, Constituição, democracia.

Essa compreensão sobre polícia, no sentido de *politia*, perdurou por muito tempo na Europa, aperfeiçoando-se para um sentido mais jurídico-político com o advento do Estado moderno, passando pelo Estado liberal, como sinônimo de boa organização, boa ordem na cidade ou boa ordem na coletividade. Depois, no século XVIII, como processo evolutivo da palavra francesa *police*, surgiu a acepção de polícia como força de segurança que assegura

¹ Na Grécia antiga, *Politeia (Polieas)* também era um dos nomes de Júpiter e, ao mesmo tempo, o nome do Deus do bem comum.

a ordem pública; corporação com a incumbência de fazer com que os cidadãos cumpram as leis vigentes em determinado Estado. É isso que se extrai de Sousa (2009, p. 1):

Em Portugal, o termo *politia* foi recorrentemente empregue ao longo dos tempos, tanto na linguagem popular, como na linguagem erudita. Porém, o significado jurídico-político que prevaleceu na Europa no período que vai do aparecimento do Estado moderno à implantação do Estado Liberal foi o de boa administração, boa ordem na cidade ou boa ordem na coletividade.

Posteriormente, sobretudo a partir do início do século XVIII, surgiu em Portugal, como em outros países, uma nova acepção do termo polícia, que terá sido adaptada do francês *police*, significando força de segurança que assegura a ordem pública. Essa polícia era, pois, a corporação encarregada de fazer observar as leis ou força que vela pela disciplina da liberdade individual. Significava também, indivíduo membro de uma corporação policial.

Sousa e Morais (2011) também esboçam um conceito de polícia enquanto organização administrativa, com a atribuição de imposição de limites à liberdade individual, como medida necessária para manutenção da ordem pública através do uso da força:

Polícia é, então, a organização administrativa (vale dizer da *polis*, da *civita*, do Estado = sociedade politicamente organizada) que tem por atribuição impor limitações à liberdade (individual ou coletivo) na exata (mais, será abuso) medida necessária à salvaguarda e manutenção da Ordem Pública, segundo Lazzarini (2008).

[...] cuja função é a de repressão e manutenção da ordem pública através do uso da força, ou seja, realiza o controle social.

Na mesma linha, Xavier (2015), invoca as origens da polícia às *polis* gregas e também a correlaciona a um órgão responsável pela manutenção da ordem pública e que cuida do bom andamento da coisa pública, essenciais para a existência do Estado e dos direitos e das garantias fundamentais do cidadão. Corroborando as visões dos demais autores, Afonso (2018, p. 216), aduz que o termo polícia, também fazendo alusão às origens gregas da *polis*, em geral, derivada do latim *politia*, representa governo da cidade ou constituição da cidade-estado:

Do ponto de vista etimológico, o termo polícia tem origem no latim “*politia*” (que resulta da palavra “*polis*”, que significa cidade), um conceito que deriva da latinização do vocábulo grego “*politeia*” (Πολιτεία) que, ao longo dos tempos, assimilou várias significações: governo ou Constituição da Cidade-estado, comunidade, bem-comum, direitos ou privilégios dos cidadãos, cidadania, administração, política, medida política, tradição, costume ou maneira de viver. Para os romanos, que o tomaram de empréstimo, o termo “*politia*” comporta duas significações: o de *res publica* (coisa pública) e o de *civitas* (com o sentido de “negócios da Cidade”), resumindo-se ao conceito de política, isto é, aquilo que pertence ao governo da Cidade (Afonso, 2018, p. 216).

A concepção de polícia que se tem atualmente passou por inúmeros movimentos até se estabelecer. O que é inegável é sua relação com o poder, com a “ordem social”.

Diante disso, sua concepção moderna se configura a partir do século XVII, quando o então rei francês Luiz XIV instituiu o cargo de Tenente-General de Polícia, em 1665, em Paris. No século XIX, na Inglaterra, o Duque Wellington estabeleceu o modelo de polícia moderna, onde o governo foi forçado “a criar um órgão de força interna para evitar a utilização do Exército na repressão das revoltas sociais” (Afonso, 2018, p. 216), as quais vão influenciar a criação em Portugal da Intendência Geral da Polícia, em 1760, e da Guarda Real da Polícia, em 1801. Nesse cenário, a polícia passou a manter a ordem interna de suas

nações, mostrando-se primordial para garantir a proteção das pessoas, de seu patrimônio e da ordem pública. Esses modelos serviram de base para a criação da Intendência Geral de Polícia da corte, no Brasil.

Polícia Militarizada no Mundo e no Brasil

Sendo o Brasil uma colônia de Portugal, por óbvio a história da polícia brasileira tem a ver e foi diretamente influenciada pelo que foi no passado a polícia lusitana. É o que demonstra Cotta (2009) ao descrever todo o processo evolutivo pelo qual passou a polícia brasileira, desde a Intendência Geral de Polícia da corte até a configuração como polícia militar. Para muitos autores, a história da polícia militar brasileira remonta ao século XIX, durante o Período Regencial, que foi bastante conturbado. Em 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil, tem-se registro do que muitos historiadores concebem como marco histórico sobre as origens da polícia militar no território brasileiro, pois em 1809 foi criada a Intendência Geral de Polícia da Corte, com o objetivo de zelar pelo abastecimento do Rio de Janeiro, então capital do Brasil, e de manter a ordem (Cotta, 2009). Assim, tendo em vista que a Guarda Real permaneceu em Lisboa e D. João VI criou a Divisão Militar da Guarda Real de Polícia do Rio de Janeiro, em 1809, e era subordinada à Intendência Geral. Por volta de 1831, o Ministro da Justiça da época, Diogo Antônio Feijó, foi responsável pela criação da Guarda Nacional, que tinha por objetivo promover a segurança nas províncias. A ideia era que cada província (equivalente aos atuais estados da Federação) deveria ter sua segurança interna autônoma, sua política de segurança pública independente (Cotta, 2009). Tal divisão se estabeleceu ao longo do tempo e o termo polícia militar foi adotado no âmbito da Constituição de 1946 (Brasil, 1946), elaborada após o fim do Estado Novo, sendo o termo usado em todos os entes da Federação, exceto no Rio Grande do Sul, que até hoje usa a nomenclatura brigada militar.

A Guarda Nacional foi responsável pela segurança das províncias até por volta da Proclamação da República, quando foi reestruturada e passou a ser denominada Força Pública, que existiu nos estados até a década de 1970, quando o Governo Militar decidiu proceder à militarização da força pública, assim, ela passou a se chamar Polícia Militar.

A Polícia Militar é uma instituição presente no Brasil desde o século XIX, embora sua denominação tenha mudado constantemente. Inicialmente era conhecida como Guarda Real de Polícia (1809), Força Policial (1858), Corpo de Polícia (1892), Batalhão de Polícia (1910), Força Militar (1940) e Polícia Militar (1946) (Brasil, 1970).

No contexto em que passaram a se denominar polícias militares as forças policiais de todo o território brasileiro, o Amapá ainda figurava como *território federal*, por conseguinte, o embrião de sua polícia militar foi a Guarda Territorial (Lima; Pereira, 2014), com afirma a própria PM-AP no Boletim Geral da Corporação n. 147, de 13 de agosto de 2018.

A Polícia Militar do Amapá

Como uma das categorias a serem exploradas neste capítulo, a PM-AP é o universo no qual se inserem os sujeitos analisados, quais sejam: as mulheres policiais que exercem funções de alto comando e seus respectivos subordinados. Nesse sentido, caracterizar a PM-AP. As polícias militares de todo o Brasil tem suas respectivas atribuições gerais previstas inicialmente na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, grifo nosso):

Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a **preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio**, através dos seguintes órgãos:

[...]

§ 5º Às polícias militares cabem a **polícia ostensiva e a preservação da ordem pública**; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.

Cabe frisar, porém, que esse *status* de *instituição militar* da PM-AP remonta à Lei n. 6.270 (Brasil, 1975, grifo nosso):

Art. 1º **São criadas as Polícias Militares dos Territórios Federais do Amapá, de Rondônia e de Roraima**, destinadas à manutenção da ordem pública na área dos respectivos Territórios.

Parágrafo único. As Polícias Militares, de que trata este artigo, se organizarão à base da disciplina e da hierarquia, segundo o prescrito em quem regulamentação específica, de conformidade com os dispositivos desta Lei.

Antes de oficialmente criada, a PM-AP tinha sua origem atrelada à extinta Guarda Territorial, criada em 17 de fevereiro de 1944, por força do Decreto-Lei n. 08 do Governo Territorial do Amapá. Veja-se que, em suas origens, a PM-AP era uma instituição de natureza civil e tinha como função precípua a manutenção da ordem, bem como fornecia mão de obra para a realização de serviços públicos. O efetivo total da Guarda Territorial, como relatam Lima e Pereira (2014), permaneceu oficialmente em 120 homens, porém, constatou-se mediante entrevistas com guardas territoriais que, extraoficialmente, recorrendo a contratos administrativos, antes de tornar-se Polícia Militar, em 1975, a Guarda Territorial chegou a ter mais de 800 homens. O efetivo da PM-AP foi previsto no Decreto n. 79.108 (Brasil, 1977, grifo nosso):

Art. 17. Os efetivos das Polícias Militares dos Territórios Federais do **Amapá**, de Rondônia e de Roraima serão fixados pelos seus Governadores, ouvido o Ministério do Exército, através de Quadros de Organização, dentro dos limites máximos de 550, 750 e 450 homens, respectivamente.

O art. 14 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) transformou o Território Federal do Amapá em Estado do Amapá, iniciando uma nova fase da PM-AP, que dura até os dias atuais (Lima; Pereira, 2014). No momento em que esta pesquisa foi realizada, no 2º semestre de 2022, a PM-AP, com 78 anos de existência, estava sob o comando de uma mulher pela primeira vez na história da corporação. Tratava-se da Coronel Heliane Braga de Almeida, a terceira mulher do país a assumir o mais alto posto de uma corporação policial militar estadual, o que vem sendo considerado, por alguns, um marco para as mulheres amapaenses e brasileiras, e, por outros, uma ameaça àquilo que segmentos reacionários e patriarcais consideraram um santuário dos homens:

Com a escolha da 1ª comandante geral da PM-AP mulher renovou-se o olhar para este cenário que antes era dominado só por homens e mostrou toda sua capacidade como mulher para exercer tal cargo de alto comando com excelência (Entrevistada 1).

Temos uma mulher comandante geral, atualmente, bem como há outras mulheres exercendo função de comandantes e subcomandantes de unidades operacionais. Tão competentes e responsáveis quanto quaisquer outros comandantes do sexo masculino (Entrevistada 2).

É sobre essa presença de mulheres em ambientes policiais e as relações que se processam nesse tipo de ambiente, onde sempre prevaleceu a figura masculina, que se discorre a seguir. Serão abordadas as relações de poder, a supremacia masculina e as polícias militares como instituições totais, sob a ótica de Benelli (2014), Bourdieu (2012), Foucault (1974, 1982, 1999a, 1999b, 1999c), Frota (2004) e Frota e Alves (2020), entre outros autores.

Machismo e Supremacia Masculina nas Forças Policiais

Com os grandes avanços relativos aos direitos conquistados, em especial pelas mulheres, percebem-se progressos nos campos sociais e maior busca pela igualdade de oportunidades, pois a legislação vigente prevê que, teoricamente, todos somos iguais em nosso país. Com base nisso, é evidente que as mulheres têm ocupado cada vez mais espaço nas repartições de segurança pública, nas esferas municipal, estadual e federal. No entanto, mesmo com as mulheres em constante processo de ascensão, percebe-se que concepções discriminatórias permeiam nossa sociedade e tais atividades ainda são vistas como destinadas aos homens.

Bourdieu (2012) apresenta teorias que buscam a comprovação das causas da dominação masculina. Nota-se que as fontes de tais teorias fundamentam, nos mais diversos locais e/ou regiões, a existência e a perpetuação da predominância masculina subliminarmente em certos espaços. Para o autor, há uma sobreposição, de certa forma “natural”, do sexo masculino sobre o feminino e essa condição se manifesta de maneira inconsciente, sem regras ou normas, sem qualquer fundamentação lógica, ou seja, assume uma forma arbitrária, impondo o sexo masculino como dominador conforme a vontade daquele que assim age. Muitos fatores, regras e ações com atitudes de dominação vão impondo-se no meio social e tornam-se naturalizados no meio social. É nesse cenário que a mulher tenta ganhar espaço nas instituições de segurança pública, como, por exemplo, a polícia militar.

Os tratamentos desiguais e as ações preconceituosas motivadas pelo sexo/gênero identificados com base em Bourdieu (2012) evidenciam o que o autor denomina *relação binária*, onde a figura do homem, de um lado, opõe-se à figura da mulher, do outro. Ou seja, são totalmente opostos um ao outro e relatam-se atividades, em tese, exclusivamente masculinas ou femininas: seria inadmissível que uma atividade de mulher fosse realizada por um homem e vice-versa.

Bourdieu (2012) apresenta, ainda, o machismo estrutural ou violência simbólica como algo que tem sido observado nas relações sociais. Assim, percebe-se que as diversas relações de dominação do gênero masculino sobre o feminino assumem formas simbólicas, ou seja, de maneira direta ou indireta, proposital ou não, o machismo é considerado algo estrutural, cultural.

Temos que registrar e levar em conta a construção social das estruturas cognitivas que organizam os atos de construção do mundo e de seus poderes. Assim se percebe que essa construção prática, longe de ser um ato intelectual consciente, livre, deliberado de um “sujeito” isolado, é, ela própria, resultante de um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob forma de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar etc.) que o tornam sensível a certas manifestações simbólicas do poder (Bourdieu, 2012, p. 53).

O autor fala sobre o machismo estruturalista-construtivista, deixando transparecer que a dominação por parte do sexo masculino é percebida nos mais diferentes campos sociais e nas diversas profissões como, por exemplo, policiais, médicos, políticos etc. Sempre que citados, esses coletivos se referem ao gênero masculino, mostrando que o machismo se naturaliza na sociedade ao longo do tempo.

Tanto na análise da literatura quanto no contato direto com o contingente policial, constata-se numericamente que as mulheres são minoria nas funções da segurança pública e identifica-se a carga de preconceito sofrido por elas, pois ainda é comum se deparar com ditos populares como “isso é coisa de mulher” e “isso é coisa de homem”, reforçando a discriminação de gênero. E quando se trata de mulheres exercendo a função de policial militar, percebe-se que:

As mulheres são minoria em todas as forças de segurança no Brasil. Na Polícia Militar, que hoje tem um efetivo de 417 mil policiais espalhados por todo o país, as mulheres compõem apenas 11% das tropas. Na Polícia Civil, a participação feminina é consideravelmente maior: elas somam 28% do efetivo de 117 mil policiais civis (Amorozo; Mazza; Buono, 2020).

Nesse sentido, muitas profissionais do sexo feminino alocadas na segurança pública, mais propriamente na polícia militar, ainda se sentem discriminadas em seu dia a dia de trabalho, pois são tratadas como inferiores aos profissionais do sexo masculino.

Assédio, Preconceito e Discriminação Contra as Mulheres Policiais

Referimo-nos ao assédio moral no sentido de todas as formas de tratamento onde exista abuso de poder que um(a) profissional sofre por parte de um(a) superior em decorrência da posição hierárquica.

Em acréscimo, tais situações ofendem a dignidade da vítima assediada e acarretam, de algum modo, danos à personalidade, à integridade física ou psíquica. Neste sentido, observamos que o assédio moral, em qualquer de suas variáveis, diz respeito a disputas de poder. Ele pode se apresentar de forma vertical descendente, quando parte do superior para o subordinado pela imposição da autoridade ou, vertical ascendente, quando é o subordinado que assedia o superior, em casos mais raros. Por exemplo, pelo boicote à autoridade de alguém que se tornou superior ou pela vontade, por inveja, de querer obter a sua autoridade. Além disso, o assédio ainda pode se caracterizar horizontalmente entre indivíduos que exercem uma mesma posição hierárquica ou cargo profissional (Alves; França, 2018, p.74).

Portanto, o assédio moral pode manifestar-se de diversas maneiras, como uma forma de violência e para manter a ordem em relações de poder.

O assédio moral se configura como todo comportamento abusivo, resultante de condutas hostis e estigmatizantes, que expõem os indivíduos no exercício de atividades profissionais a situações humilhantes e constrangedoras, geralmente repetitivas e prolongadas, na maioria das vezes durante o desempenho de atividades laborativas.

[...]

O assédio moral pode ser encontrado em instituições militarizadas, tal como as Polícias Militares [...], nas quais estão presentes no seu contexto institucional elementos que possibilitam a ocorrência de condutas caracterizadoras do assédio moral. Destaca-se, a partir do contexto cultural policial militar, o controle exercido sobre os seus membros não apenas no desempenho de atividades laborais, mas na vida íntima dos mesmos, ainda que estejam na inatividade (Alves; França, 2018, p. 74).

Levando em consideração a questão de gênero, as situações podem agravar-se bastante. O assédio moral pode causar vários tipos de prejuízos às pessoas, refletindo a intenção de demonstrar um poder perverso exercido entre alguns membros das instituições, podendo ser considerada uma espécie de exploração capaz de afetar um ser humano como um todo.

Em meio à exploração que ocorre nas relações trabalhistas, da qual resulta uma série de fatores que desestruturam a harmonia no espaço de trabalho e, sobretudo, são prejudiciais à saúde física e psicológica daqueles que prestam seus serviços, surge o fenômeno denominado de “assédio moral”, hoje conhecido e estudado em todo o mundo (Alves; França, 2018, p. 76).

Quando tais práticas se tornam naturalizadas no dia a dia das pessoas, passam a fazer parte de um cenário no qual as vítimas aceitam passivamente essas formas de violência.

Seguindo esse caminho, também percebemos que as polícias militares, ao apresentarem características das “instituições disciplinares”, ou também constituídas com base na hierarquia e disciplina, apresentam entre seus membros condutas e comportamentos que se correlacionam às práticas de assédio moral. Características essas presentes em seus processos de socialização profissional como desenvolvimento de relações que visam à correção moral do caráter de indivíduos que precisam se adequar aos padrões e regras estabelecidos (Alves; França, 2018, p. 78).

É dessa maneira que ocorre o assédio moral no mundo militar, com a prática diária de fundamentos institucionais que possibilitam o exercício do poder sobre outros membros da instituição, que internalizam o chamado espírito militar, adotando condutas institucionais mesmo em sua vida social, características das instituições totais, que, muitas vezes, chegam a desconstruir o **eu** das pessoas – nesse sentido, Goffman (1987) fala em “mortificação do eu”.

MARCO METODOLÓGICO

Os procedimentos adotados nesta pesquisa seguem a classificação de Hamada e Moreira (2021): que quanto à sua natureza, é uma *pesquisa aplicada*, que busca gerar novos conhecimentos úteis; quanto à sua abordagem, é uma *pesquisa quali-quantitativa*, por usar dados quantificáveis e interpretar e analisar fenômenos, atribuindo significados ao processo de investigação, e, ainda, apresenta-se como uma *pesquisa descritiva*, identificando características de determinada população e estabelecendo relações entre as variáveis e outras fontes de informações. O cenário da pesquisa consistiu na PM-AP, tendo como sujeitos as mulheres oficiais superiores que exercem postos de alto comando e seus respectivos subordinados. A pesquisa de campo foi mediada por entrevista com os sujeitos, através da plataforma *Google Forms*, analisando a percepção dos profissionais da PM-AP sobre suas respectivas superiores hierárquicas e eventuais nuances disso.

Durante a aplicação dos questionários foram abordados os seguintes aspectos:

- a) Avanços (ou não) no acolhimento às mulheres militares;
- b) Fatores relativos ao reduzido número de mulheres em funções de alto comando;
- c) Discriminação/preconceito estrutural/tratamento inferiorizante sofrido por mulheres militares em postos de alto comando;

- d) Percepção avaliativa das entrevistadas acerca das mulheres militares ocupantes de funções de alto comando; e
- e) Percepção sobre o desempenho das mulheres que exercem elevados postos militares.

Buscou-se atingir uma amostra aproximada de 20% do universo da PM-AP (3.118 policiais militares), assim, foram entrevistados 621 (19,91% do contingente). Esse quantitativo de entrevistados atende às exigências técnicas, acadêmicas e normativas, à luz do que preconizam os manuais de metodologia de pesquisa científica.

ANÁLISES DOS RESULTADOS

A Inserção das Mulheres na Polícia Militar do Amapá

Durante a busca de fontes de pesquisa sobre a entrada das mulheres na PM-AP se detectou que tais informações eram raras e escassas; assim, realizou-se uma pesquisa no acervo histórico e na base de dados da PM-AP e identificou-se a primeira turma de soldados com a inclusão de mulheres. Foram consultados os boletins internos da PM-AP (entre os números 130, de 13 de julho de 1988, e 243, de 30 de dezembro de 1988, e entre os números 001, de 2 de janeiro de 1989, e 245, de 29 de dezembro de 1989) e constatou-se a inclusão de soldados policiais militares no boletim interno n. 131, de 13 de julho de 1989, o qual dispôs, com base no art. 10 da Lei n. 6.652 (Brasil, 1979), a inclusão no efetivo da PM-AP, a contar de 1º de junho de 1989, de 359 recrutas, ou seja, passaram-se 45 anos, quase meio século, para que mulheres fossem admitidas nas fileiras da corporação. Na ocasião, inicialmente foram incluídos como recrutas 279 homens e 80 mulheres. Durante o curso de formação de soldados os boletins internos ns. 158, 159, 167, 172 e 180, todos de 1989, registraram o desligamento de 7 alunas, pelos mais diversos motivos: a pedido, por reprovação, por falta de vocação etc. A ata de conclusão do curso de formação de soldados PM masculinos e femininos foi registrada em 1º de novembro de 1989, informação extraída do boletim interno n. 216, de 16 de novembro de 1989, na qual expõe que o período desse curso foi de 1º de junho a 31 de outubro de 1989. Nessa ata os militares foram ordenados conforme a classificação das notas obtidas. Cabe salientar que esse foi o primeiro documento registrado em boletim interno no qual homens e mulheres constaram na mesma lista sem distinção de sexo, pois os anteriores eram dispostos em duas listas separadas. Na ata de conclusão do curso consta que 312 recrutas foram aprovados direto e 29 foram aprovados na 2ª época; 67 recrutas do sexo feminino foram aprovadas direto e 5 passaram na 2ª época. Ainda sobre a referida ata, constatou-se que a aluna mais bem classificada foi a AL SD PM FEM Ana Cláudia Ribeiro Alves, conquistando a 6ª colocação geral dentre o total de 341 concludentes.

A amostragem deste estudo foi estendida dos boletins internos ns. 130, de 13 de julho de 1988, a 243, de 30 de dezembro de 1988, na tentativa de encontrar alguma publicação sobre a inspeção de saúde ou outra etapa da seleção para o curso de formação de soldados, contudo, sem êxito. Assim como também não foi identificado o documento que registrou o resultado do teste de aptidão física dos candidatos ao referido curso. Tem-se, então que,

dentre o universo total de recrutas que inicialmente ingressaram na PM-AP, apenas 341 foram aprovados e prosseguiram na carreira militar, sendo 269 do sexo masculino e 72 do sexo feminino.

A Atual Situação das Mulheres Policiais Militares do Amapá

Do mesmo modo como procedemos para caracterizar e descrever o ingresso das mulheres na PM-AP, buscaram-se fontes de pesquisa sobre a atual situação das mulheres na PM-AP – situação com informações mais raras e escassas. Realizou-se uma pesquisa no acervo histórico da instituição, na base de dados da PM-AP, junto às diretorias de pessoal e de inativos e pensionistas, cujos dados contêm as seguintes informações: quantitativo de policiais militares, descrição por sexo e quadro de oficiais e praças (tabela 1).

Tabela 1 - Descrição do quantitativo geral, por sexo e quadro, de policiais militares da PM-AP (dezembro de 2022).

	Total	(%)	Oficiais	(%)	Praças	(%)	Oficial superior	(%)
Masculino	2.280	73,1%	631	85,5%	1.649	69,3%	118	86,1%
Feminino	838	26,9%	107	14,5%	731	30,7%	19	13,9%
TOTAL	3.118	100,0%	738	100,0%	2.380	100,0%	137	100,0%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Antes de discorrer sobre o cenário vigente na PM-AP, faz-se necessário caracterizar/conceituar as categorias da Tabela 1, quais sejam: oficiais, praças, oficiais superiores e os gêneros masculino e feminino. O conceito de oficiais está contido no art. 8º, a, do Decreto-Lei n. 667 (Brasil, 1969), segundo o qual são oficiais de polícia aqueles que possuem os postos de: 2º tenente, 1º tenente, capitão, major, tenente-coronel e coronel. Vale destacar que os postos estão hierarquicamente ordenados do maior para o menor grau, sendo o 2º tenente o de menor patente entre os oficiais e o coronel é o oficial do mais alta patente. Já os oficiais superiores ocupam os postos de major, tenente-coronel e coronel, conforme o art. 17 do Estatuto dos Militares do Estado do Amapá – Lei Complementar Estadual n. 0084 (Amapá, 2014).

Os gêneros masculino e feminino, segundo informações obtidas junto à Diretoria de Pessoal, são estabelecidos pelos próprios policiais militares, ao preencherem a ficha de dados pessoais, no momento de ingresso na PM-AP. Como mostra a tabela 1, o total de policiais militares era de 3.118 em dezembro de 2022 (2.280 do sexo masculino [73,1%]; e 838 do sexo feminino [26,9%]).

Dentre as 838 policiais, 19 eram oficiais superiores. Quando se compara o número de mulheres ocupantes do posto de oficial superior (19) com o número total de oficiais (631), em termos percentuais, elas representam apenas 3,01% do oficialato. Analisando o número de policiais femininas que adentraram as fileiras da corporação a partir de 1989, ano do 1º Curso de Soldado Feminina da PM-AP, constata-se que em 33 anos o quadro de mulheres policiais cresceu apenas 5% (naquela época elas correspondiam a 22% do efetivo e hoje esse percentual é de 27%). E quando se compara o número de mulheres ocupantes do posto de oficial superior (19) com o quantitativo total da PM-AP (3.118), elas não representam sequer 1% (mais precisamente, 0,6%).

Como se percebe, ainda é tímida a participação das mulheres na PM-AP, o que pode decorrer de inúmeros motivos. E a reduzida participação de mulheres em elevados postos demanda a descrição dos cargos e funções de alto comando na PM-AP.

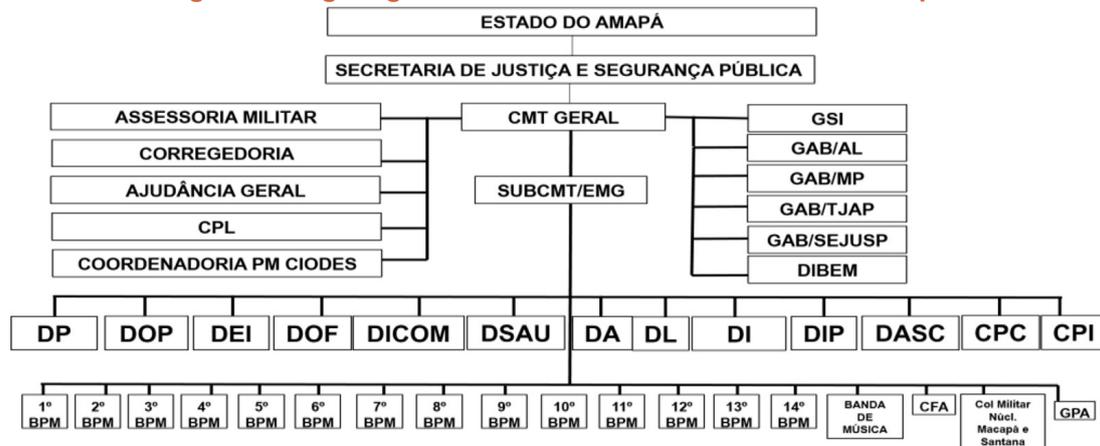
Cargos e Funções de Alto Comando na PM-AP

Nos termos da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988):

Art. 42 Os membros das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, instituições **organizadas com base na hierarquia e disciplina**, são militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios (grifo nosso).

No âmbito da PM-AP, a Lei de Organização Básica (LOB) – Lei Complementar n. 105 (Amapá, 2017) – define sua estrutura organizacional (figura 1).

Figura 1 - Organograma da Polícia Militar do Estado do Amapá.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A figura 1 indica que os órgãos de Direção são as Diretorias e os Batalhões de Polícia Militar (BPM). Durante a pesquisa, constatou-se que, dentre as 19 mulheres oficiais superiores, 15 estavam exercendo funções consideradas de alto comando.

Análise e Discussão da Pesquisa de Campo sobre a Percepção Institucional

A presença feminina nas forças policiais representa uma grande conquista, mas, apesar disso, não se pode olvidar que o processo como um todo ainda se mostra muito limitado. Por se tratar de uma instituição composta predominantemente por profissionais do sexo masculino, é perceptível que a expectativa depositada no trabalho da mulher, especialmente no nível de gestão, é muito maior do que no trabalho do homem, exigindo-se uma formação acadêmica mais ampla, pois, ainda que os requisitos formais sejam os mesmos, na prática policial, as mulheres devem provar suas capacidades de maneira diferenciada. Por outro lado, é inegável que a ocupação de postos e funções, por mulheres têm resultado em maior humanização das forças policiais.

Já no campo operacional se constata forte discriminação contra o trabalho da mulher: impõem-se limites à sua participação em alguns tipos de atividades e demarcam-se lugares em razão da morfologia biológica. Logo, para que a mulher consiga de fato exercer todas as atividades dentro da corporação, ela deve submeter-se a uma carga de treinamento em “pé de igualdade” com o efetivo masculino, partindo do princípio de que a técnica deve suplantar

a força. Durante o contato direto com uma das oficiais superiores entrevistadas, perguntou-se a respeito de eventuais barreiras/dificuldades ao longo da carreira e ela afirmou que já passou por situações que considera preconceito ou discriminação, em razão de suas características físicas, o que na sua percepção leva à ideia equivocada de que os homens seriam “mais capazes” no desempenho das chamadas atividades operacionais.

Na mesma linha de pensamento, outras entrevistadas corroboraram o que essa entrevistada relatou ao serem perguntadas se em algum momento sofreram alguma forma de prejuízo, preconceito em razão das peculiaridades morfo (forma/compleição física) fisiológicas (questões orgânicas, funcionais) inerentes às mulheres: 53,3% das 15 oficiais superiores entrevistadas confirmaram que sofreram alguma espécie de preconceito em razão de suas características físicas e/ou fisiológicas (como gravidez ou estado menstrual).

Com base nisso, buscou-se verificar dentre as oficiais superiores se durante suas respectivas trajetórias na instituição policial elas já haviam sido ou se sentido discriminadas, humilhadas, desrespeitadas, constrangidas ou assediadas em razão de seu sexo/gênero ou de sua orientação afetivo-sexual: 86,7% das entrevistadas disseram que sim.

Na sequência de nossa pesquisa, perguntamos quais fatores reduzem a participação da mulher nas funções de alto comando: um grande número de participantes da pesquisa indicou como fator decisivo o histórico de predomínio dos homens nas carreiras militares, ratificando a existência da discriminação contra o sexo feminino. São conceitos e preconceitos que se repetem de maneira naturalizada, colocando o sexo masculino como “mais apto” aos cargos de maior patente na polícia militar.

Também se perguntou às entrevistadas se, em algum momento de sua carreira na corporação, viram, ouviram ou tomaram conhecimento de atos ou gestos discriminatórios, humilhantes, depreciativos e/ou desrespeitosos, constrangedores ou de assédio contra mulheres que exercem postos de alto comando: 49,3% disseram que sim e 50,7% disseram que não.

Vale destacar, ainda, o tratamento recebido pela mulher na polícia militar: 71,2% das entrevistadas acreditam que têm ocorrido avanços no acolhimento desde sua entrada na corporação e 28,8% acreditam que não.

Quanto à participação do gênero feminino nos mais altos cargos, 99% das mulheres que fazem parte da corporação acreditam no potencial e na capacidade das mulheres para exercer os mesmos cargos que os homens. A administração das ocupantes de alto comando é avaliada como ótima, boa ou regular, mostrando que o potencial e a capacidade não dependem do gênero.

A Primeira Comandante Geral da Polícia Militar do Amapá

Nesta pesquisa, conseguimos identificar a primeira mulher a assumir o Comando Geral da PM-AP. Em entrevista realizada diretamente com a Coronel Heliane Braga de Almeida, apurou-se que, decorridos quase 80 anos de criação da corporação, ela entrou para a história amapaense como a 1ª mulher a exercer o mais elevado cargo da PM-AP, tendo sob seu comando mais de 3.000 integrantes. No Brasil, ela foi a 3ª mulher a ascender ao cargo máximo de uma polícia militar.

Em 16 de maio de 2022, aos 42 anos de idade e 23 anos de serviço efetivo, a Coronel Heliane tomou posse como Comandante Geral da PM-AP, em um universo historicamente dominado pelos homens: desde a criação oficial da PM-AP, em 1975, todos os 29 comandantes militares haviam sido do sexo masculino. A Coronel Heliane sempre estudou em escola pública e cursou simultaneamente 2 cursos de Ensino Médio: Técnica em Contabilidade e Magistério. É casada, tem filhos autistas, seu pai é militar da reserva e sua mãe é técnica em enfermagem. É a 4ª de 5 irmãos. Foi aprovada no Concurso para Oficial da PM-AP aos 18 anos (ingressou na PM-AP em 1º de fevereiro de 1999).

Por ocasião da passagem de comando, a Comandante Geral teve seu currículo lido solenemente: a) Bacharel em Segurança Pública pela Academia de Polícia Militar do Cabo Branco; b) Bacharel em Fisioterapia pela Faculdade SEAMA; c) Bacharel em Direito, pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); d) Especialista em Segurança Pública; e e) Acupunturista. Na PM-AP, a Coronel Heliane desempenhou as funções de: a) Comandante de Pelotão no Centro de Formação e Aperfeiçoamento, a partir de 2002; b) Assessora Militar da Vice-Governadoria, a partir de 2008; c) Chefe do Gabinete Militar da Defesa Social, a partir de 2010; d) Diretora Adjunta de Comunicação Social, a partir de 2011; e) Subcomandante do 1º Batalhão, de 2011 a 2013; f) Subcomandante do Batalhão Ambiental, de 2013 a 2014; g) Comandante do Centro de Formação, de 2014 a 2017; h) Diretora Adjunta de Pessoal da PM-AP, de 2017 a 2019; i) Comandante do Batalhão de Policiamento Rodoviário Estadual, de 2019 a 2021; e j) Diretora de Ensino e Instrução da PM-AP, de 2021 a 2022. Apesar do curto de espaço de tempo, o comando da Coronel Heliane Braga de Almeida já se destacou por várias ações, como: a) implementação e efetivação do serviço extraordinário remunerado; b) premiação por apreensão de arma de fogo; c) edital de concurso para admissão de novos soldados (com 600 vagas, 1ª turma com esse quantitativo); e d) pela primeira vez na história da PM-AP, ao término do curso será concedido um título de Ensino Superior (Graduação em Tecnólogo em Segurança Pública). Além disso: a) aumentaram os investimentos em capacitação, treinamento e aperfeiçoamento profissional; b) implementaram-se cursos nas áreas operacionais e administrativas para todas as unidades (com destaque para as unidades especializadas Bope e Força Tática, que foram contempladas com os cursos de *Sniper*, *Rotam*, *Choque*, *Ações Táticas* e *Intervenção Rápida Ostensiva*). Outra realização histórica sob o comando da Coronel Heliane foi a implantação da Patrulha Maria da Penha, uma estratégia de policiamento destinado ao combate, à repressão e à prevenção da violência doméstica contra a mulher.

Com a posse do novo governo estadual, em 1º de janeiro de 2023, a Coronel Heliane foi substituída, totalizando 7 meses e meio no comando da corporação.

Primeira Policial a se Formar no Curso de Operações do Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar do Amapá

Em entrevista realizada diretamente com a Soldado Edlane Barreto Rodrigues se apurou que, desde a criação do Batalhão de Operações Especiais (BOPE), mediante o Decreto-Lei n. 6.803 (Amapá, 2002), a Soldado Edlane entrou para a história amapaense como a 1ª mulher a participar e concluir um curso misto, composto por homens e mulheres; ela se formou na 4ª turma do curso de operações de choque, em 2019. Antes de entrar para

a PM-AP, ela prestava concursos e trabalhava com o esposo como atendente em empresa de entrega de gás de cozinha.

É casada, tem 1 filho, seu pai é pedreiro e sua mãe, professora. É a 3ª de 4 irmãos. Prestou Concurso para Soldado da PM-AP em 2009 e foi chamada para a 2ª turma (ingressou na PM-AP em 3 de outubro de 2011). A Soldado Edlane é amapaense e à época da realização desta pesquisa tinha 38 anos de idade e 11 anos de serviço efetivo na PM-AP.

Essa policial militar é graduada em Comunicação Social pela Faculdade SEAMA. Concluiu o Curso de Formação de Soldados em 2011. Ainda em 2011, participou em uma instrução de técnicas de Controle de Distúrbios Civis (CDC). Sonhou em entrar para o BOPE pela Companhia de Choque: fez a inscrição para o Curso de Choque em 2013, mas na época não passou nos testes para avaliação das aptidões físicas (TAAF); em 2014, participou de Curso de CDC específico para o sexo feminino em 2014, vinha treinando, porém, às vésperas do TAAF, adoeceu e não teve condições de fazer os referidos testes. Entretanto, ela não desistiu e, em 2019, após uma intensa preparação específica de 6 meses, inscreveu-se no IV Curso de Operações de Choque do BOPE, que contou com 92 inscritos, sendo 4 mulheres, e, uma vez concluídas todas as fases para o ingresso, 42 alunos iniciaram e somente 13 concluíram os 2 meses de estudos.

A primeira lotação da Soldado Edlane Barreto Rodrigues na PM-AP foi no 7º BPM, sediado no Município de Porto Grande, no período de 2012 a 2014, onde exercia funções na Viatura e na Reserva de Armamento, como armeira. Atuou no 2º BPM de 2014 a 2019, exercendo a função de Motorista de Viatura na maior parte desse tempo. Ela participou no Curso de Choque de setembro a novembro de 2019 e passou a integrar o BOPE após concluí-lo, desempenhando funções na viatura, como motorista e patrulheira. Uma policial militar obter formação pelo BOPE foi considerado algo tão substancial que até meios de comunicação de outros estados noticiaram esse feito. Em 2022, 3 mulheres policiais militares se formaram no Curso de Operações de Choque do BOPE, demonstrando que elas podem exercer as mais diversas funções nas forças policiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todo o arcabouço teórico que fundamentou esta pesquisa, constatou-se que, não obstante a predominância numérica das mulheres no país e todo o conjunto de discursos, ações e políticas públicas voltadas à defesa, inclusão e valorização do sexo feminino nos mais diversos âmbitos da sociedade, ainda se detectam traços de preconceito e discriminação que limitam a inserção, presença e participação da mulher em áreas outrora dominadas pelos homens, como as instituições militares.

Em que pese esses cenários ainda bastante adversos e desfavoráveis para as mulheres policiais, constatou-se que a PM-AP tem adotado medidas para valorizar e reconhecer essa categoria profissional, como, por exemplo: a) flexibilização de horário para as policiais que estão amamentando; b) flexibilização de horário para as policiais que têm filhos com necessidades especiais; c) aumento do número de mulheres exercendo funções de alto comando; e d) maior participação de mulheres nas tropas consideradas especializadas.

Também se verificou que ainda paira o pensamento errôneo de que a figura masculina exerce supremacia natural sobre a figura feminina, o que se evidenciou nas entrevistas, mediante respostas como: “a condição biológica da mulher faz dela um ser frágil para certas atividades” ou “nas atividades administrativas as mulheres se adequam melhor”.

Ainda se observam muitas discriminações e preconceitos contra o sexo feminino, como a diferença de remuneração entre o trabalho feminino e o masculino, demonstrando total desequilíbrio de gênero. Historicamente, a mulher sempre foi vítima de discriminação e negação de seu valor e sua capacidade intelectual, porém, nota-se uma gradual mudança e a mulher vem conquistando seu espaço nos mais diversos contextos profissionais, inclusive no meio militar, que sempre foi dominado pelo sexo masculino. Porém ainda se percebem indícios do patriarcalismo e do machismo em situações do dia a dia de trabalho.

Esta pesquisa só reforça a necessidade de promover ambientes com oportunidades e condições igualitárias, onde todos os gêneros possam exercer suas funções e valorizar suas potencialidades, pois a sociedade contemporânea é plural nas mais diversas instituições.

Nesta trajetória de análise da realidade feminina nas carreiras militares, ressaltamos que os maiores desafios das mulheres ainda consistem na constante busca pela igualdade de direitos e pelo fim da opressão masculina.

REFERÊNCIAS

AFONSO, J. J. R. **Polícia: etimologia e evolução do conceito**. Revista Brasileira de Ciências Policiais, v. 9, n. 1, p. 213-260, 2018.

ALVES, G. F. S.; FRANÇA, F. G. **O assédio moral entre mulheres policiais militares**. Revista Brasileira de Sociologia do Direito, v. 5, n. 1, p. 73-99, 2018.

AMAPÁ (Estado). **Decreto-Lei n. 6.803, de 6 de dezembro de 2002**. Diário Oficial do Amapá, Macapá, 9 dez. 2002.

AMAPÁ (Estado). **Lei Complementar n. 0084, de 7 de abril de 2014**. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares do Estado do Amapá, em consonância com as disposições do art. 42, § 1º, art. 142, § 3º, X, da Constituição Federal e dá outras providências. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/SEAD_f0c043df7ba25ea03eab88043f323c28.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

AMAPÁ (Estado). **Lei Complementar n. 105, de 22 de setembro de 2017**. Dispõe sobre a Organização da Polícia Militar do Estado do Amapá e dá outras providências. Disponível em: <https://amprev.ap.gov.br/Comunicacao/legislacao/leis.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

AMOROZO, M.; MAZZA, L. BUONO, R. **Polícia Civil tem mais que o dobro de mulheres que a pm, proporcionalmente**. 31 dez. 2020. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br>. Acesso em: 30 out. 2023.

BENELLI, S. J. Goffman e as instituições totais em análise. In: BENELLI, S. J. **A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des)educativas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2014. p. 23- 62.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. [Constituição (1946)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 19 set. 1946.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 667, de 2 de julho de 1969**. Reorganiza as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, dos Território e do Distrito Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, 3 jul. 1969.

BRASIL. **Lei n. 6.270, de 24 de novembro de 1975**. Cria as Polícias Militares dos Territórios Federais do Amapá, de Rondônia e de Roraima, disciplina as suas organizações básicas, fixa os respectivos efetivos, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, 27 out. 1975.

BRASIL. **Decreto n. 79.108, de 11 de janeiro de 1977**. Regulamenta a Lei n. 6.270, de 26 de novembro de 1975, que criou as Polícias Militares dos Territórios Federais do Amapá, de Rondônia e de Roraima. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, 12 jan. 1977.

BRASIL. **Lei n. 6.652, de 30 de maio de 1979**. Dispõe sobre o Estatuto dos Policiais Militares das Polícias Militares dos Territórios Federais do Amapá, de Rondônia e de Roraima, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, 31 maio. 1979.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

COTTA, F. A. Olhares sobre a polícia no Brasil: a construção da ordem imperial numa sociedade mestiça. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, v. 6, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/140/130>. Acesso em: 30 out. 2023.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1974.

FOUCAULT, M. **A vontade de saber (História da Sexualidade I)**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999a.
FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999c.

FROTA, M. H. P. Interpretando a categoria gênero de Joan Scott. *In*: FROTA, M. H. P.; OSTERNE, M. S. F. (org.). Família, gênero e geração: temas transversais. Fortaleza: Ed. UECE, 2004. p. X-Y.

FROTA, M. H. P.; ALVES, D. R. **Pluralidades: gênero, violência e existências**. Fortaleza: Edmeta, 2020.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

HAMADA, H. H.; MOREIRA, R. P. **Métodos e técnicas de pesquisa em segurança pública**. São Paulo: D'Plácido, 2021.

LIMA, F. L. S.; PEREIRA, L. C. **Territórios, sujeitos e força policial: pontos sobre a história da Polícia Militar do Amapá (1973-1977)**. Belém: Instituto de Ensino de Segurança do Pará, 2014.

SOUSA, R. C.; MORAIS, M. S. A. **Polícia e sociedade**: uma análise da história da segurança pública brasileira. 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/PODER_VI.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

SOUSA, A. F. **A polícia no Estado de direito**. São Paulo: Saraiva, 2009.

XAVIER, C. O. **Os limites constitucionais da atividade policial**. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Católica de Brasília, Taguatinga, 2015.

Políticas públicas e a violência contra a mulher na Amazônia macapaense e a invisibilidade de sua participação no processo de formação socioeconômica

Simone Pelaes Maciel Nunes

Ivaldo da Silva Sousa

Aldinei Borges de Almeida

Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa

Arivaldo Leite Mira

Elizabeth Belo Lobato Esmeralda Viana Braga Sá

Jeanne do Socorro Batista Aguiar

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

Josiette de Nazaré Silva da Costa

Marlene de Souza da Cunha

Mércia Ferreira de Souza

Rildo Frederico Ferreira

RESUMO

Neste estudo “Violências contra a mulher na Amazônia amapaense e a invisibilidade de sua participação no processo de formação socioeconômico”, focar-se-á sobre o processo de formação sociocultural da região, situando a condição da mulher no processo de ocupação da Amazônia.

Palavras-chave: violência; mulher; Amazônia Amapaense; invisibilidade.

ABSTRACT

This study, “Violence against women in the Amazon region of Amapá and the invisibility of their participation in the socioeconomic formation process,” will focus on the sociocultural formation process of the region, situating the condition of women in the process of occupation of the Amazon.

Keywords: violence, women, Amazon region of Amapá, invisibility



INTRODUÇÃO

Iniciaremos este estudo falando das contribuições do ex-presidente José Sarney em sua obra “Amapá: a terra onde o Brasil começa”, na qual o autor sistematiza um pouco da história do Estado do Amapá, com sua origem marcada pela singularidade do lugar sobretudo, em relação as riquezas naturais. Mas se alguém perguntar o porquê mencionar tal obra, justificamos dizendo ser em função desta obra ser a primeira, ao menos das quais lemos, na qual o autor menciona a figura feminina como personagem de destaque na formação sócio-histórica do Estado, ainda que numa breve passagem no texto.

Amapá é o único estado do Brasil que se tornou brasileiro pela vontade de ser brasileiro. Aqui a história se contorceu, houve enfrentamentos e sangue. Surgiram heróis e mártires. Foi a luta e a determinação dos homens e mulheres do Amapá que todos os dias, em incursões de idealismo e patriotismo, baixavam a bandeira da França e faziam subir a bandeira do Brasil (Sarney, 1999, p.13-14).

Nesta brevíssima menção sobre a figura feminina, percebe-se que a história da mulher amapaense se confunde com a própria história da colonização brasileira no contexto do processo de ocupação da região amazônica. Apesar disso, poucos são os registros históricos que dão conta da participação feminina na edificação da sociedade que hoje conhecemos, e que apresenta uma lacuna de informações sobre a atuação feminina em nossa história, mas que precisa ser resgatada e tal lacuna ser preenchida.

Assim, para falar da Amazônia amapaense e das mulheres que a habitam, se faz necessário partir do princípio de que ela é sobretudo, marcada pela vasta extensão territorial e nela uma diversidade de riquezas vegetal, animal, mineral e a principal delas o povo, que se constitui em um mosaico de grupos sociais, oriundos de diversas partes do país, que com suas formas particulares de viver e de se relacionar com todas essas riquezas que a compõem. Seguindo nessa direção, é importante salientar que a Amazônia se instituiu de formação econômica e social nascida no interior da dinâmica contraditória do capitalismo, portanto, sujeita aos diferentes processos de extensão do capital. Essa é, sem dúvida, uma das marcantes características políticas e geográficas da história local, de um processo de inserção na dinâmica de ocupação e desenvolvimento da região e conseqüentemente do agrupamento de mulheres e homens, fase que coloniza a Amazônia sob o discurso de ser espaço desocupado, visto como solução aos problemas de excesso populacional de outras regiões (Mendes e Sachs, 1997), fazendo surgir as comunidades que posteriormente chegaram ao status de municípios e cidades.

Nessa lógica colonizadora empreendida em terra amazônica, as mulheres se fizeram presentes e agindo juntamente com os homens produziram vasto desenvolvimento e a formação dos grupos sociais. Estas foram e são até os dias de hoje experiências vivenciadas pelas mulheres, que por sua vez, não foram consideradas, tiveram suas histórias por vezes minimizadas ou mesmo negadas, considerando que a ocupação da Amazônia ocorreu, como em outros espaços do país, de forma violenta e as mulheres estiveram, em sua maioria, na linha de frente sofrendo com o desrespeito no abusivo processo colonizador.

A violência contra as mulheres na Amazônia parece seguir uma linha do tempo ininterrupta, foi sendo consolidada nas relações sociais, culturais e políticas ao longo da história da colonização desta região e nos leva a questionar sobre qual seria a raiz desse

fato. Também na história de ocupação do Amapá, proveniente das ondas migratórias para a exploração dos recursos minerais da Amazônia, as mulheres estavam presentes e atuando juntamente com os homens na formação da sociedade local. Desse período, muitas das atividades produzidas por essas mulheres, suas contribuições no processo de organização do trabalho, da economia doméstica e da comunidade de um modo geral foram submetidas ao esquecimento e ou a invisibilidade, são sobretudo, questões do passado que se refletem no presente.

Nesse ponto, abrimos um parêntese para o entrosamento com as análises acerca do conceito de relações sociais de gênero, nos apropriando das formulações de Pacheco (2002, p.141), de que:

- a) O conceito explica as identidades e papéis masculino e feminino como construção histórica e social, sujeita, portanto à mudanças. Essa construção tem uma base material e não apenas ideológica, que se expressa na divisão sexual do trabalho.
- b) As relações de gênero são hierárquicas e de poder dos homens sobre as mulheres; através dessas relações começamos a apreender o mundo.
- c) As relações de gênero estruturam o conjunto das relações sociais; os mundos do trabalho, da cultura e da política se organizam a partir dos papéis masculinos e femininos.
- d) Gênero contribui para superar as dicotomias entre produção e reprodução, entre privado e público e mostra como mulheres e homens estão ao mesmo tempo em todas as esferas.
- e) A análise de gênero deve ser indissociada das análises de classe, raça, idade, vida urbana e rural e momento histórico.

Tomando o viés analítico proposto acima, evidencia-se com maior expressividade que a violência doméstica é representativa nas disparidades de gênero, uma vez que cada sociedade ou cultura nomeia diferentemente mulheres e homens, com direitos e papéis sociais construídos por afinidades entre alguns conceitos como autoridade e violência, poder e dominação. O exercício de pensar a violência contra a mulher e os efeitos sociais deste crime na família, se inscrevem nas relações de poder e gênero e nas tramas sociofamiliar construídas a partir da ideia de cultura e regionalidade.

A Participação Feminina no Processo de Formação Socioeconômico da Amazônia Macapaense

Criado em 1988, o Estado do Amapá, apresenta uma localização geográfica estratégica, situado na parte setentrional do país, isto é, na parte que corresponde Amazônia brasileira. Possui uma área territorial de 142.827,91km². Tendo seus limites territoriais: ao norte, a Guiana Francesa; a noroeste, o Suriname; a oeste, sul e sudeste, o estado do Pará; a leste, o Oceano Atlântico e a nordeste, a foz do rio Amazonas (Filocreão, 2015). Além disso, mencionada a localização geográfica estratégica do Amapá, que proporciona ao estado uma diversidade de ecossistemas, e que foi um dos fatores decisivos para a intensa ocupação humana do solo amapaense ao longo da sua história, anterior até mesmo à chegada dos colonizadores europeus.

Avancemos um pouco mais na história do Amapá para falar que o surgimento do então povoado de Macapá que aconteceu simultaneamente a Questão do Contestado Franco-

Brasileiro¹, momento em que os portugueses no ano de 1738 implantam um destacamento militar em Macapá, como parte da política de conquista territorial, promovendo desse modo a ocupação de fato. Alguns anos depois, com a assinatura do Tratado de Madri² em 1750, ocorre a ocupação portuguesa de direito da Amazônia e, conseqüente das terras amapaenses. Assim, depois do reconhecimento legal das terras amapaenses por parte da Espanha, Portugal inicia o processo de povoamento da região (Nunes Filho, 2009).

Ainda de acordo com o autor, para garantir e manter as conquistas territoriais foram construídos fortins, fortes, fortalezas, aldeamentos, povoados e vilas em vários pontos das terras compreendidas ao que hoje conhecemos como Amapá. O que representou a luta armada entre Portugal e Inglaterra, Holanda e França, em períodos e locais diferentes, com destaque para a contenda secular entre Brasil e França, da qual resultou em uma divisão da metade do território disputado.

Para Filocreão (2015), a intensa disputa pelas terras da Guiana brasileira indicou que no início do processo de ocupação do Amapá pelos portugueses tinha se por finalidade estritamente militares. De início, as ações foram de caráter ofensivo, culminando com a expulsão dos invasores estrangeiros. Posteriormente, as ações voltaram-se à defesa, garantindo a posse do território amapaense em favor da Coroa Portuguesa. A partir destas fortificações, a colonização das terras do Cabo Norte demandou a imigração de colonos para a produção dos gêneros alimentícios necessários ao abastecimento das povoações, além dos produtos agrícolas e extrativistas demandados pelo mercado europeu.

Tanto para Nunes Filho (2009), quanto Sarney e Costa (1999), a política de ocupação desenvolvida pelos portugueses em relação as terras amapaenses no século XVIII ocorreu de forma a garantir a vitória em relação a França na disputa pelos limites fronteiriços Brasil versus França. Desse modo havia a necessidade de se construir uma Fortaleza em Macapá e em três outras vilas na região do Amapá, sendo elas: Vila de São José de Macapá (1758), Vila Vistosa da Madre de Deus (1767)³ e Vila de Nova Mazagão⁴ (1770).

Sabe-se hoje que a vila de Macapá se tornou a principal das três vilas, por apresentar uma localização estratégica as margens do rio Amazonas, e por ter tido uma ocupação mais antiga e ser ainda uma fortificação militar. Para Nunes Filho (2009), a criação de Macapá as margens do Rio Amazonas foi uma estratégia de defesa territorial tendo em vista que foi escolhido um ponto estratégico para defesa do canal Norte do Rio Amazonas.

1 A Questão do Contestado Franco-Brasileiro, refere-se a uma disputa de limites envolvendo o Brasil Colônia e a França, a qual teve início com a assinatura do Tratado de Utrecht em 1713, assinado pela França e Portugal, os quais reconhecem o rio Oiapoque como limite territorial entre Guiana Francesa e o Amapá. Todavia, a contestação tem início quando o governo francês, descobre as riquezas minerais existentes do lado brasileiro. Assim, a França passa a reconhecer e defender que o limite territorial com o Amapá é o rio Araguari e não o rio Oiapoque. O resultado da disputa foi a invasão em 15 maio de 1895 da vila de Mapa (atual cidade de Amapá) por tropas francesas, que resultou em confronto armado e, um saldo de 6 militares franceses mortos e 38 civis brasileiros assassinados pelas tropas francesas. A disputa foi resolvida em 1 de dezembro de 1900, com reconhecimento pelo Laudo Suíço do rio Oiapoque como o limite territorial entre a Guiana Francesa e o Amapá (Nunes Filho, 2009).

2 O Tratado de Madrid foi um tratado firmado na capital espanhola entre os reis João V de Portugal e Fernando VI de Espanha, em 13 de janeiro de 1750, para definir os limites entre as respectivas colônias sul-americanas, pondo fim assim às disputas.

3 O local onde foi construída a vila foi à margem do Rio Anauerapucu, que deságua no Amazonas. Apesar de distante de Macapá, as vilas podiam se comunicar diretamente através dos rios. Assim como aconteceu a muitas vilas de então, no século XVIII, Macapá, Vila Vistoza e Nova Mazagão foram assoladas por epidemias. Também como outras vilas de então, desgostosa com a situação, e provavelmente atribuindo as moléstias aos 'maus ares', a população migrou, e a antiga vila desapareceu (Disponível: <<http://www.brasilarqueologico.com.br/arqueologia-vila-vistoza-madre-deus.php>> Acesso em: <15 de maio de 2019>)

4 Atual Mazagão Velho.

Destaca-se que no Amapá, do mesmo modo como ocorreu em outros estados da região norte, a história da ocupação do espaço macapaense ocorreu em diferentes momentos, utilizando-se de diferentes estratégias, em especial a proveniente de diferentes correntes migratórias, seja para exploração da borracha da Amazônia, atividade garimpeira, ciclos de exploração de minério, em especial do Manganês, mas em todos esses momentos as mulheres sempre se fizeram presentes, muitas vezes identificadas como elemento fixador do homem ao local a ser explorados ou mesmo a ser demarcado como espaço territorial, mas elas sempre estiveram e continuam atuando juntamente com os homens desenvolvendo diferentes atividades laborais.

Para Simonian (1995), já se comprovou através de pesquisas antropológicas, que a atuação das mulheres se fez presente e fundamentais no processo de produção da borracha, no entanto foi um trabalho silenciado, de certa forma ocultado da história. Mas as atividades que as mulheres desempenharam, juntamente com os homens, foram fundamentais não só processo de produção da borracha, como também nas diversas atividades que colaboraram para a ocupação e desenvolvimento da Amazônia. Ainda assim, segundo a autora essa participação feminina não foi capaz de promover a valorização dessas mulheres, que nunca foram reconhecidas como *seringueiras* e, desta forma, não puderam usufruir de seus direitos.

O exemplo apontado pela autora em relação as mulheres castanheiras que não tiveram suas contribuições laborais devidamente reconhecidas para que pudessem usufruir de seus direitos é um exemplo de como as mulheres que habitaram a Amazônia vivenciaram e continuam suportando diferentes formas de violências que fazem parte dos problemas relacionados as relações de gênero. No Amapá não aconteceu de outro modo, senão também pela invisibilidade as contribuições da mulher.

Assim, Bruschini (1994), adverte para a existências da invisibilidade das mulheres no mundo do trabalho, ao mesmo tempo o autor proporciona uma lição quando alerta para o fato que os procedimentos metodológicos utilizados para aferir o trabalho sempre ocultaram a contribuição feminina, uma vez que sempre tomavam:

Como modelo o trabalho regular, contínuo e formalmente remunerado segundo as regras da economia de mercado, predominante nos países capitalistas mais avançados, os critérios de captação de informações sobre trabalho se mostraram inadequadas para perceber a atividade econômica da mulher (Bruschini, 1994, p.63).

Assim, percebemos que as mulheres do norte do Brasil, em especial de Macapá, durante muito tempo foram e ainda são tidas no imaginário social ligadas ao processo de ocupação desta região brasileira, com ênfase a estereótipos de um ambiente pouco desenvolvido, hostil, quase selvagem. Neste contexto, muitas vezes, a mulher é vista como elemento que favoreceu a fixação dos homens nos lugares mais longínquos, trazendo enraizado nesse imaginário um baixo valor a mulher, considerada nestes cenário como objeto da sexualidade, a serviço das necessidades masculinas, função atribuída a elas sem levar em consideração as circunstâncias que as fizeram vir para esta região brasileira, pois muitas mulheres vinham acompanhando seus maridos juntamente com seus filhos, outras vinham em busca de oportunidade de trabalho juntamente com demais familiares, verdadeiras desbravadoras.

Atualmente a mulher macapaense além de trabalhar nos afazeres domésticos, também trabalha no comércio, no setor de transportes, no serviço público seja da justiça, da saúde, da educação, dentre outros. Nesse contexto, embora não seja o único, visto que nas demais regiões brasileiras as mulheres também vivenciam o fenômeno da violência como consequência das relações de gênero e de poder legitimada no contexto sociocultural.

Em Macapá, as vivências femininas se constituem de muitas questões e formas de violências. Dada a complexidade das questões presentes nesse universo particular que é a Amazônia amapaense, cumpre destacar que sua apreensão exigiu uma leitura da realidade como totalidade social. Partindo desse princípio abordo a questão da violência doméstica, na cidade de Macapá, como resultante dos determinantes estruturais e históricos que compõem a sociedade amazônica. Assim, no contexto da realidade nortista do país, há uma quantidade significativa das mulheres que vivem nas cidades, aldeias, beira de rios ou florestas, carregam consigo histórias de sofrimento e de invisibilidade da violência que as aflige. Mesmo os diálogos promovidos entre organizações feministas, militantes, políticas públicas e ONGS, a questão está fragilizada na luta para tornar essa realidade visível à sociedade. A particularidade social dessas mulheres produz a desigualdade social, quando se destaca um recorde de violência e de conflitos no interior da vida privada.

Observa-se que a temática da violência contra a mulher não é assunto novo, mas o que ainda se constata na Amazônia Macapaense, assim como de modo geral no Brasil é que ainda convivemos com uma lacuna histórica em relação a produção de dados nacionais capazes de ilustrar as reais proporções da violência contra as mulheres, suas características, para que a partir da sistematização destas informações se possa produzir indicadores que nos permitam interferir para o rompimento do ciclo de violência em que muitas mulheres vivenciam, cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória até aqui percorrida nos aponta uma situação preocupante e ao mesmo tempo intrigante no contexto das relações interpessoais entre homens e mulheres. Embora na atualidade, muitos olhares tenham se voltado para o fenômeno da violência doméstica contra a mulher, e neste sentido muitos estudos foram empreendidos, elaboram-se leis a exemplo da Lei 11.340/2006, conhecida como Maria da Penha, de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher que tem por finalidade proporcionar instrumentos para coibir, prevenir e erradicar a violência doméstica e familiar contra a mulher, para garantir-lhe desse modo sua integridade física, psíquica, sexual, moral e patrimonial.

No entanto a violência doméstica contra a mulher ainda é um dilema cotidiano na vida de muitas mulheres e que em virtude dela originam-se diversos tipos de crimes, estes por sua vez provocam danos não só de ordem físico corporal como também para autoestima feminina, que podem ser prejudiciais sobretudo a qualidade de vida das vítimas.

De outro modo, embora ainda haja um desconhecimento sobre a violência que acomete muitas mulheres, o Brasil já desenvolveu importantes iniciativas de combate a esse tipo de violência, a exemplo da promulgação da Lei Maria da Penha, ainda que por imposição internacional, houve também o aumento do número de Delegacias Especializadas de

atendimento à mulher vítima de violência doméstica e familiar. Apesar disso, infelizmente, ainda estamos longe de dar um ponto final nesse problema, que ainda se faz tão presente em nossa sociedade, pois muitas mulheres continuam sendo espancadas, violentadas, agredidas verbal, física, e psicologicamente, isto quando não são assassinadas dentro ou fora de seus lares, dando indícios que o ambiente doméstico não é assim tão seguro para mulheres.

De acordo com Waiselfisz (2015), no Brasil as taxas de homicídio de mulheres, por capital e região no período compreendido entre os anos 2003 e 2013, cresceram 8,8%, cujas capitais: Vitória, Maceió, João Pessoa e Fortaleza assumem a liderança de capitais com as taxas mais elevadas no ano de 2013, isto é, ocorrem mais de 10 homicídios por 100 mil mulheres.

Em termos regionais, observa-se que as regiões norte e nordeste se destacaram pelo elevado crescimento de homicídio de mulheres no decênio 2003 a 2013. Sendo que o Nordeste teve um crescimento de 79,3%, não se diferenciando muito da região norte que aparece com uma taxa um pouco menor, isto é, de 53,7%, e ainda quando observada essa informação levando-se em consideração ao número populacional da região é motivo de intensa preocupação para toda a sociedade (Waiselfisz, 2015).

No Estado do Amapá, segundo dados contidos no Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2018, o Estado atingiu um de seus piores índices de sua história contemporânea, no tocante a incidência de violência, sendo que Macapá, a capital do estado, aparece como 40º lugar no ranking das 50 cidades mais violentas do mundo e em 6º lugar no ranking das capitais mais violentas do Brasil, perdendo apenas para os estados de: Rio Grande Norte, Acre, Ceará, Pernambuco e Piauí, fazendo com que norte e nordeste se destaquem negativamente em termos de violência.

De outro modo, quando observados os números reais do estado do Amapá, verificou-se que 445 pessoas foram vítimas de morte violenta intencional em 2017, com uma taxa de 55,8 por 100 mil habitantes, representando um aumento de 52,9% em relação a 2014, em virtude desses números o estado do Amapá ficou sendo considerado como sexto estado mais violento do país.

Foram também registrados pelo anuário 23 casos de homicídio feminino, já em relação ao feminicídio o Anuário Brasileiro da Segurança Pública 2017 não pode disponibilizar tal informação em razão dos gestores não terem repassado ao Fórum Brasileiro de Segurança Pública essa informação. Todavia, conforme dado complementar obtido a partir do Monitor da Violência, foram registrados 2 casos de feminicídio no estado do Amapá no ano de 2017 (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2018).

Esses números apontados no Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2018, dão indícios que seja necessário ampliar a discussão acerca da violência doméstica contra a mulher no Estado do Amapá, tendo em vista que esta é uma temática de extrema importância e que tem apontado números preocupantes devido à alta quantidade de registro de casos de violência contra mulheres, tendo em vista que só nos três primeiros meses de 2019 já foram registrados mais de 1,4 mil boletins de ocorrência na DCCM de Macapá.

Verificamos também que na Amazônia, poucos são os estudos e pesquisas que fazem referência as contribuições da mulher como personagem que ajudou e continua ajudando na consolidação da sociedade que hoje conhecemos, e menos ainda aqueles que abordem sobre a importância do papel desempenhado pelas mulheres, dentro e fora de seus lares, especialmente quando se trata de reconhecer as atividades domésticas como trabalho, tendo em vista que durante os episódios de violência contra mulheres os agressores utilizam imediatamente esse argumento para denegrir a conduta da mulher com xingamentos e palavrões que vão contra a dignidade feminina. Desse modo, percebemos também que as representações socialmente construídas em torno da violência contra a mulher de fato reafirmam a banalização e a invisibilidade das situações em que muitas mulheres se encontram e a invisibilidade da contribuição feminina no processo de formação socioeconômico na Amazônia Macapaense.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Fernando e BAKER, Gary. **Homens, violência de gênero e saúde sexual e reprodutiva: um estudo sobre homens no Rio de Janeiro/Brasil** Rio de Janeiro: Instituto NOOS, 2003. Disponível em: <https://promundo.org.br/wp-content/uploads/2015/01/Homens-violencia-de-genero-e-saude-sexual-e-reprodutiva.pdf>. Acesso em 07 jun. 2019.
- ADEODATO, Vanessa Gurgel. *et al.* **Qualidade de vida e depressão em mulheres vítimas de seus parceiros**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n1/14.pdf>. Acesso em 07 dez. 2017.
- ALVAREZ, Sonia E. 1990. **Engendering Democracy in Brazil: Women's Movements in Transition Politics**. Princeton: Princeton University Press.
- AMARAL, Cláudio do Prado. **A Lei n. 9.099/95, a política criminal é a violência doméstica contra a mulher**. In: REALE JÚNIOR, Miguel; PASCHOAL, Janaina (coord.). Mulher e direito penal. Rio de Janeiro: Forense, 2007. P.111-113.
- AMARAL, Célia Chaves Gurgel *et al.* **Dores Visíveis- violência em delegacias da mulher no nordeste**. Fortaleza. Edições REDOR/NE-GIF/UFC, 2001.
- AMICO, Carla Campos. **Violência doméstica e familiar contra a mulher: necessidade de representação da vítima em caso de lesão corporal leve e culposa**. Boletim IBCCRIM, n.º 170, p.18 jan 2015.
- ANJOS, E. E. **A violência no relacionamento conjugal**. Cadernos de pesquisa da UFES, Vitória, n.5, p.17-26, out. 1995. Atlas da Violência 2018. Disponível em: www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em 07 agost. 2018.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2014 a 2017 [do] Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Edição especial 2018. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/09/FBSP_ABSP_edicao_especial_estados_faccoes_2018.pdf. Acesso em 15 jan. 2018.

ARAÚJO, M.F; MARTINS, E.J.S. & SANTOS, A L. **Violência de Gênero e Violência Contra a Mulher**. In: Araújo, M.F. & Mattioli, (orgs.) *Gênero e Violência* (p.17-35). São Paulo: Arte & Ciência, 2004

ARRUDA, Priscila da Silva, *et al.* **Violência contra a mulher no âmbito familiar: estudo teórico sobre a questão de gênero**. *Enfermería Global*, v. 11, n. 2, p. 251- 258, 2012.

AZEVEDO, Maria Amélia. **Mulheres espancadas: a violência denunciada**. São Paulo- Cortez, 1985.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane. **Infância e violência doméstica: novas fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1996.

BANDEIRA, L. **Violência contra mulher no Brasil e as ações do feminismo**. In: ENCONTRO NACIONAL FEMINISTA, 13, 2000, João Pessoa. Anais. João Pessoa: 2000.

BANDEIRA, Lourdes, Tânia Mara Campos de Almeida. **A violência contra as mulheres: um problema coletivo e atual**. Disponível em: <https://encontroprogramadeprotecao.files.wordpress.com/2012/02/a-violencia-contra-as-mulheres.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2017.

BANDEIRA, L. & Melo, H. P. (2010). **Tempos e memórias: movimento feminista no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres.

BARIN, Catiuce Ribas. **Violência contra a mulher: Programas de Intervenção com Agressores e sua eficácia como resposta Penal**. Curitiba: Juruá, 2016.

BARROS, Gabriela dos Santos. Análise da violência doméstica e familiar contra a mulher no contexto da aplicação da LEI Maria da Penha. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 3913, 19 mar. 2014. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/27009>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

BARSTED, Leila Linhares (2011). “Lei Maria da Penha: uma experiência bem-sucedida de advocacia feminista”, in CAMPOS, Carmen Hein (org.). **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista**, Rio de Janeiro: Lumen Juris, pp. 13-37.

_____. **Violência contra a mulher e cidadania: uma avaliação das políticas públicas – Caderno CEPIA**, Rio de Janeiro, n.1, 1994.

_____. **O Judiciário e a violência contra a mulher: a ordem legal e a (dês) ordem familiar**. Caderno CEPIA, Rio de Janeiro, n.2, 1995.

BASTOS, Hanna Gabriela Elesbão Cezar, *et al.* **Violência Doméstica contra as Mulheres: causas e implicações**. Disponível em: http://www.uesb.br/eventos/violencia_intrafamiliar/anais_2012/Resumo%206.pdf. Acesso em: 07 dez. 2017.

BECHARA, Julia Maria Seixas. **Violência doméstica e natureza jurídica das medidas protetivas de urgência**. In: *Jus Navigandi*, 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/17614/violencia-domestica-e-natureza-juridica-das-medidas-protetivas-de-urgencia>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

BERNARDES, Marcelo Di Rezende. **A deplorável prática da violência contra a mulher**. In: Direito Net, 2005. Disponível em: < <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2266/A-deploravel-pratica-da-violencia-contra-a-mulher>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

BIANCHINI, Alice. **Lei Maria da Penha**: Lei n. 11.340/2006: Aspectos Assistenciais, Protetivos e Criminais da Violência de Gênero. 3ª ed. – São Paulo: Saraiva, 20016.- (Coleção Saberes Monográficos).

BIELLA, Janize Luzia. **Mulheres em situação de violência** – políticas públicas processo de empoderamento e intervenção do assistente social. Trabalho de Conclusão de curso de Graduação apresentado ao Departamento do Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. SC.2005.

BLOOM, Shelah S. e Svetlana Negroustoueva. **Compêndio de Indicadores de Igualdade de Gênero e HIV/VIH**. MEASURE Evaluation. Novembro de 2013. Disponível: file:///C:/Users/USER/Downloads/ms-13-82-pt%20(5).pdf. Acesso em 10 agost. 2018.

BRAGHINI, Lucélia. **Cenas repetitivas de violência doméstica**: um impasse entre Eros e Tântatos. São Paulo: Ed. UNICAMP-Imprensa Oficial, 2000.

BRANDAO, E. R. **Nos corredores de uma Delegacia da Mulher**: um estudo etnográfico sobre as mulheres e a violência conjugal. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Medicina Social, UERJ.

BRANDÃO, Elaine Reis, “**Eu quero saber quais são os meus direitos**”: a complexa trama entre cidadania e lógica familiar. In: STREY, Marlene Neves, Mariana Porto Ruwer de Azambuja, Fernanda Pires Jaeger (organizadoras).- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 320 p.- (Coleção Gênero e Contemporaneidade, nº 2)

BRASIL. Presidência da República. **Política Nacional de Enfretamento da Violência contra Mulher**. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2011.

BRASIL. (2004). **Política Nacional de Enfretamento à Violência contra as Mulheres, Brasília**: Secretaria de Políticas para as Mulheres Presidência da República

BRASIL Rebeca Ferreira. **Violência Contra a Mulher Cearense**: Desafio da Vitimologia. 2007. p.03-15. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/12916-12917-1-PB.pdf>. Acesso em 07 dez. 2017.

BRASIL, Senado Federal. **Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a Mulher**. (Convenção de Belém do Pará, 1994). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm. Acesso em 27 nov 2017.

_____. Ministério da Saúde. **Atenção a mulheres em situação de violência**. Promoção da saúde: um novo ritmo de vida. Brasília, n.5, p. 15-17, jun.2001.

_____. Ministério da Saúde. Secretária Especial de Comunicação Social. **Relatório de pesquisa da SEPO. Violência contra a Mulher**. Brasília, 2005, 11p.

BRUSCHINI, Cristina. O Trabalho da Mulher no Brasil: Tendências Recentes. In: **MULHER BRASILEIRA É ASSIM**. SAFFIOTI Heleieth; VARGAS, Mônica Muñoz (orgs.) Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS;UNICEF, 1994

- BRUNI, Ana Maria C. **Tipos de violência contra a Mulher**. 2009. Disponível em: <<http://leimariadapenha.blogspot.com.br/2009/09/tipos-de-violencia-contramulher.html>>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da Mitologia (A Idade da Fabula): História de deuses e heróis**. Tradução de David Jardim Junior. 14 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. 19-26. Disponível em: <http://filosofianreapucarana.pbworks.com/f/O+LIVRO+DE+OURO+DA+MITOLOGIA.pdf>. Acesso em 07 dez. 2018
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina – A condição feminina e a violência simbólica**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2014.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMARGO, M. **Violência e saúde: ampliando políticas públicas**. *Jornal da Rede Saúde*, São Paulo, n. 22, p. 6-8, nov. 2000.
- CARDOSO, N. M. B., 1996. **Mulheres em situação de violência conjugal: incidência, conceitos, fatores associados e consequências da violência**. *Barbarói*, 4/5:69-80.
- CARRASCO, L. K. (2003). **A mulher vítima de violência conjugal: Uma perspectiva transgeracional**. (Tese de Doutorado não publicada), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- CAVALCANTI, Stela Valéria Soares de Farias. **A violência doméstica como violação dos direitos humanos**. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 10, n. 901, 21 dez. 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/7753/a-violencia-domestica-como-violacao-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- CARVALHO C. *et al.* **Dinâmica da violência entre casais a partir da ótica da mulher agredida no bairro Trindade**. *Florianópolis/SC. Cogitare Enfer*. 2010 Out- Dez; 15(4):603-8.
- CESPI/USU e Instituto PROMUNDO, **Crianças, adolescentes e suas bases de apoio: Fortalecendo as Bases de Apoio Familiares e Comunitárias para Crianças e Adolescentes no Rio de Janeiro**. Resultados Iniciais 2000-2001, 2001, Rio de Janeiro.
- COLLING, Ana. **A Construção Histórica do Feminino e do Masculino**. IN: *Gênero e Cultura: Questões Contemporâneas*. STREY, Marlene; CABEDA, Sonia; PREHN, Denise (orgs.). Coleção *Gênero e Contemporaneidade*, 1. Porto Alegre, 2004
- CUNHA, Rogério Sanches. Pinto, Ronaldo Batista. **Violência Doméstica: Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) Comentada Artigo por artigo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.
- CHAUI, Marilena. **Participando do Debate sobre Mulher e Violência**. In: Franchetto, Bruna, Cavalcanti, Maria Laura V. C. e Heilborn, Maria Luiza (org.). *Perspectivas Antropológicas da Mulher* 4, São Paulo, Zahar Editores, 1985.
- DATASENADO. (2017). **Violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília, DF: Secretaria de Transparência/Senado Federal. Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetenado/arquivos/aumenta-numero-de-mulheres-que-declaram-ter-sofrido-violencia> > Acesso em: 04 nov. 2018

DAY Vivian Peres. *et al.* **Violência doméstica e suas diferentes manifestações**. Rev Psiquiatria Rio Gd. Sul. 2003;25 (Supl 1):9-21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a03v25s1>. Acesso em: 14 dez. 2017.

DAUDÉN, Laura. **Mulheres sob ataque**. In: Revista, isto é, edição n. 2259, semanal, de 06.03.2013, Editor e Diretor responsável Domingo Alzgary. São Paulo: Editora 3: Digital

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos da. **Caracterização dos casos de violência doméstica contra a mulher atendidos em dois hospitais públicos do Rio de Janeiro**. Cad. Saúde pública, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 129-137, jan./mar. 2000.

DIAS, Donaldo de Souza; SILVA, Monica Ferreira da. **Como Escrever uma Monografia**: manual de elaboração com exemplos e exercícios. São Paulo: Atlas, 2010.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na Justiça**: a efetividade da Lei 11340/06 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

FALCKE, Denise. *et al.* **Violência conjugal: um fenômeno interacional**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v2n2/v2n2a02.pdf>. Acesso em 14 de dez 2017.

FERREIRA, Ivette Senise. **A violência contra mulher**. In: DIAS, Josefina Maria de Santana (coord.). **A mulher é o direito**. São Paulo: Lex, 2007.p.19-34.

FEIX, Virgínia. Das formas de violência contra a mulher. In: Campos, Carmem Hein de (org.). **Lei Maria da Penha: comentada em uma perspectiva jurídico-feminina**. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2011.p.201-214.

FILOCREÃO, Antônio Sergio Monteiro. **Extrativismo e capitalismo: as transformações recentes no agro extrativismo do sul do Amapá**. 2007. 545f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Socioambiental) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

FONSECA, Denire Holanda da; RIBEIRO, Cristiane Galvão; LEAL, Noêmia Soares Barbosa. **Violência Doméstica Contra a Mulher: Realidades e Representações Sociais**. João Pessoa, 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/07.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

FÓRUM NACIONAL DE JUÍZES DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER, 3. 2011, Cuiabá. **Enunciados – FONAVID**. 2011. Disponível em:< <http://www.amb.com.br/foनाविड/ENUNCIADOS.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

FROTA, M.H.P.; ALVES, D. R.; BARROSO, H. C. **Cartilha**: Violência, Atenção, Prevenção. Fortaleza, 2012.

_____; M.H.P.;SANTOS, V M. **O Femicídio no Ceará**: machismo e impunidade? Fortaleza: EdUECE, 2012

_____; PINHEIRO, M. J. M. **As casas abrigo**: política pública de proteção à mulher vítima de violência doméstica. O Público e o Privado, v. Ano 4, p. 109-130, 2006.

_____; SANTOS, V. M. ;BARROSO, H. C. **Assassinato de mulheres no Ceará**. 1ª. ed. Fortaleza: Ed UECE/EDMETA, 2012. v. 1. 190p.

- _____; PINHEIRO, M. J. M. (Org.). **Mulheres abrigadas**: violência conjugal e trajetórias de vida. 1ª. ed. Fortaleza: EdUECE/EDMETA, 2012. v. 1. 236p.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- HERMANN, Leda. **Violência doméstica**: a dor que a lei esqueceu: comentários à Lei n.º 9.099/95. Campinas: CEL-LEX, 2000.
- _____. Maria da Penha: lei com nome de mulher: violência doméstica e familiar, considerações à lei n. 11.340-2006, comentado artigo por artigo. Campinas: Servanda, 2007.
- HIRIGOYEN, Marie. **Assédio Moral – A violência perversa no cotidiano**. Tradução: Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.
- _____, Marie – France. **A Violência no Casal**: da coação psicológica à agressão física. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- INSTITUIÇÕES FEMINISTAS MINEIRAS. **A violência contra a mulher é também uma questão de saúde pública**. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cns/temas/tribuna/violencia_contra_mulher.htm>. Acesso em 17 dez. 2017.
- INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Violência contra a mulher é o problema que mais preocupa homens e mulheres**. Disponível em: <<http://copodeleite.rits.org.br/apc-aa-patriciagalvao/home/noticias.shtml9x=837>>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- IZUMINO, Wânia P. **Justiça criminal e violência contra a mulher**: o papel da justiça na solução dos conflitos de gêneros. Revista Brasileira de Ciências Criminais, [S. l.], ano 5, n. 18, abr./jun. 1997.
- JESUS, D. **Violência Contra a Mulher**: aspectos criminais da Lei 11.340/2006. São Paulo: Saraiva, 2010.
- JODELET, D., 1985. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In: Psicologia Social (S. Moscovici, org.), pp. 469-494, Barcelona: Paídos.
- _____. **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.
- KRONBAUER, JFD; MENEGHEL SN. **Perfil da violência de gênero perpetrada por companheiro**. Rev Saúde Pública. 2005;39(5):695-701.
- KRUG Etienne G. G, Dahlberg LL, Mercy JA, Zwi AB, Lozano R. Relatório mundial sobre violência e saúde. Geneva: Organização Mundial da Saúde; 2002. Disponível em: <https://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf> Acesso em 07 dez. 2018
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: editora Atlas S.A, 2007. 6ª edição
- LIMA PMF. **Violência contra a mulher: o homicídio privilegiado e a violência doméstica**. São Paulo: Atlas, 2009. p.170.
- LAMOGLIA Claudia Valéria Abdala, MINAYO Maria Cecilia de Souza. **Violência conjugal, um problema social e de saúde pública**: estudo em uma delegacia do interior do

Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232009000200028&script=sciabstract&lng=pt>.

LOURENÇO, L. M., Baptista, M. N., Almeida, A. A., Basílio, C., Koga, B. M., Hashimoto, J. K. F., & Andrade, G. C. (2013). **Panorama da violência entre parceiros íntimos: Uma revisão crítica da literatura.** *Interamerican Journal of Psychology*, 47(1), 91-99. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28426980011> Saúde Coletiva. 2009; 14(2):595-604. Acesso em: 09 dez. 2017.

MACHADO, L. Z. **Feminismo em movimento** (2ª ed.). São Paulo: Francis. 2010

MEDEIROS, M. C. N. Núcleos de prevenção à violência. **Relatório dos encontros do Núcleo de prevenção a Violência.** Campina Grande, 2004.

MELO, K. C. S. **Histórias para contar: um retrato da violência física e sexual contra o sexo feminino na cidade de Natal.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 7. 2000, Brasília. Anais. Brasília: UnB, 2000. p. 18-123.

MORAES, R. R. **Violência sexual e doméstica contra mulher: uma questão de saúde pública!** Polêmica: com os olhos no futuro do serviço social. Belém, n.3, p.30- 37, maio 2001.

MISAKA, Marcelo Yukio. **Violência Doméstica e familiar contra a mulher: em busca de seu conceito.** *Juris Plenum. Doutrina, Jurisprudência, legislação*, n ° 13, p 83-87, Caxias do Sul, jan 2007.

MOTA, J. C.; VASCONCELOS, A. G. G.; ASSIS, S. G. **Análise de correspondência como estratégia para descrição do perfil da mulher vítima do parceiro atendida em serviço especializado.** *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 799-809, 2007.

MONTEIRO, C. F. S. & Souza, I. E. O. (2007). **Vivência da violência conjugal: fatos do cotidiano.** *Psicologia & Sociedade*, 16(1), 26-31.

NUNES FILHO, E. P. **Formação histórica, econômica, social, política e cultural do Amapá: descrição e análise do processo de formação histórica do Amapá.** In: OLIVEIRA, Augusto *et al.* *Amazônia Amapá: Escritos de História.* – Belém: Paka- Tatu, 2009.

OBSERVE (2010). Condições para aplicação da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) nas Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMS) e nos Juizados de Violência Doméstica e Familiar nas capitais e no Distrito **Federal.** Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/OBSERVE_RelatorioFinal2010.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – “Convenção de Belém do Pará”.** 1994. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/belem.htm>. Acesso em: 23 dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saude (OMS). **Prevenção da Violência Sexual e da Violência pelo Parceiro Íntimo Contra a Mulher: Ação e produção de evidência.** Genova: Organização Mundial da Saúde; 2012. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44350/9789275716359_por.pdf;jsessionid=7F202F3333CB8009FFD5BF568726CC5F?sequence=3 Acesso em 07 dez. 2018

ORGANIZACION Panamericana de Salud. **Violencia contra lamujer**: un tema de saludprioritario. Washington (DC): Division de Salud Familiar y Reproductiva; Division de Salud y Desarrollo Humano; 1998.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. **A violência contra a mulher na Dimensão cultural da prevalência do masculino** (2011). Disponível em:<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=324>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Violência nas relações de gênero e cidadania feminina**. Fortaleza:EDUECE, 2008.

PASINATO, Wânia (2011). **Femicídios e as mortes de mulheres no Brasil**", Cadernos Pagu (37), Julho-dezembro de 2011, pp. 219-246.

_____. **Contribuições para o debate sobre violência, gênero e impunidade no Brasil**. São Paulo em Perspectiva, v. 21, n. 2, p. 5-14, jul./dez., 2007.

Panorama da violência contra as mulheres no Brasil [recurso eletrônico]: indicadores nacionais e estaduais nº2 Brasília 2018. <http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018.pdf> Acesso em 20 agost. 2018

PIFANI, Tânia. **Violência contra a mulher: Políticas Públicas e Medidas Protetivas na Contemporaneidade**. São Paulo. 2007. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao21/materia03/texto03.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

PASINATO, W. (2010). **Lei Maria da Penha**: novas abordagens sobre velhas propostas. Onde avançamos?. Civitas, 10(2), 216-232.

RAZERA, Josiane, Denise Falcke. **Relacionamento conjugal e violência**: sair é mais difícil que ficar?. Acesso em 17 nov. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n45/n45a12.pdf>.

REDE FEMINISTA DE SAÚDE. **Violência doméstica**: a face perversa das relações de gênero. São Paulo, 2005, 8 p.

Relatório da Subcomissão Especial para Debater o Tema da Violência Contra a Mulher da Comissão de Seguridade Social e Família Câmara dos Deputados Brasília/2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F50224D16A6B13D30BCAA0744003A5A5.node1?codteor=1192674&filename=REL+3/2013+CSSF. Acessado em 20.05.2019.

RUSCHE. M. **Violência contra mulher**: o inimigo dorme ao lado. Disponível em<<http://www.fpabramo.org.br/sla-leitura/violencia.htm>>. Acesso em 17 dez. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.; ALMEIDA, Suely Souza. **Violência de gênero**: poder e impotência. Rio de Janeiro. Revinter, 1995.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1997. 120p. Fundação Perseu Abramo, 2004

_____. **Gênero, patriarcado, violência**. /Heleieth Iara Bongiovani Saffiot.-2. Ed.- São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Cecília MacDowell. **Da delegacia da mulher à Lei Maria da Penha: lutas feministas e políticas públicas sobre violência contra mulheres no Brasil**. OFICINA DO CES: Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais, Coimbra, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11080/1/Da%20Delegacia%20da%20mulher%20%C3%A0%20Lei%20Maria%20da%20Penha.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

SANTOS, Cecília MacDowell. 2001. “**Delegacias da Mulher em São Paulo: Percursos e percalços**”, in Rede Social de Justiça e Direitos Humanos (org.). *Relatório de Direitos Humanos no Brasil 2001*. Rio de Janeiro: Editora Parma. 185- 196.

SARTI, Cyntia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**- 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SARNEY, José; COSTA, Pedro. **Amapá: a terra onde o Brasil começa**. Brasília: Senado Federal, 2004.

SENADO FEDERAL (2013). **Relatório Final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito Sobre a Violência Contra a Mulher**. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2013/07/CPMI_RelatorioFinal_julho2013.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Oficinas de Violência contra a mulher: bote a boca no trombone, proteja-se**. Campina Grande, 2002, 16p.

SIMONIAN, Lígia T. L. “**Mulheres seringueiras na Amazônia brasileira: uma vida de trabalho silenciado**”. In: ALVARES, Maria Luzia Miranda; D’INCAO, Maria Ângela (Orgs.). *A mulher existe? Uma contribuição ao estudo da mulher e gênero na Amazônia*. Belém: GEPEM/Museu Goeldi/ CNPq, 1995. p 97-116.

SOARES, Barbara M. **Mulheres invisíveis. Violência conjugal e novas políticas de segurança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SCHRAIBER L. B, *et al.* **Visibilidade/ invisibilidade no estudo epidemiológico da violência sexual contra a mulher (VSCM) na cidade de São Paulo e Zona da Mata de Pernambuco**. RevBrasEpidemiol. 2002;(supl. esp.):36.

SCOTT, J. W. **O Gênero como uma categoria útil de análise histórica**, In: Educação e Realidade, Porto Alegre, n 2, 1990.

STREY, N. Marlene, AZAMBUJA, Mariana. P. Ruwer de, JAEGER, Fernanda Pires. (org), **Violência, Gênero e Políticas Públicas**. Porto Alegre: EDIPICRUS, 2004. 320 p.- (Coleção Gênero e Contemporaneidade, nº 2)

SOARES Barbara M. **Enfrentando a Violência contra a Mulher: Orientações Práticas para Profissionais e Voluntários (as)**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/enfrentando-a-violencia-contra-a-mulher-orientacoes-praticas-para-profissionais-e-voluntarios>. Acesso em: 04 dez. 2018.

SOARES, L. E.; SOARES, B. M. & CARNEIRO, L. P., 1996. **Violência contra a mulher: As DEAMs e os pactos domésticos**. In: **Violência e Política no Rio de Janeiro**(L. E. Soares, org.), p. 65-106, Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará/ISER.

SOUZA, S. R. **Comentários à Lei de Combate à violência contra a Mulher**: Lei Maria da Penha nº 11.340/06. Curitiba: Juruá Editora, 2007, p.32.

SOUZA, Lídio de. **A Delegacia da Mulher perante as normas e leis para o enfrentamento da violência contra a mulher: um estudo de caso**. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/31159/a-delegacia-da-mulher-perante-as-normas-e-leis-para-o-enfrentamento-da-violencia-contra-a-mulher--um-estudo-de-caso> Acessado em 21 de maio de 2019.

SILVA, Sergio Gomes da. **Preconceito e discriminação**: as bases da violência contra a mulher. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300009&lang=pt. Acesso em: 04 jun. 2018.

TELES, Maria A. de Almeida. MELO, Mônica. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

TEDESCHI, Losandro Antônio **As Mulheres e a História uma Introdução Teórico Metodológica**. Editora UFGD. 2012. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-HISTORIA/as-mulheres-e-a-historia-uma-introducao-teorico-metodologica-losandro-antonio-teseschi.pdf>. Acesso em: 15 dez.2018.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA/FLACSO, 2015. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf Acesso em 07 dez. 2018

ZALESKI, Marcos; *et al.* **Violência entre parceiros íntimos e consumo de álcool**. Revista de Saúde Pública, vol. 44, núm. 1, febrero, 2010, pp. 53-59 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil.

A evasão escolar de jovens e adultos e as políticas públicas: um estudo de caso em uma escola de Macapá

Esmeralda Viana Braga Sá

Ivaldo da Silva Sousa

Aldinei Borges de Almeida

Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa

Arivaldo Leite Mira

Elizabete Belo Lobato

Jeanne do Socorro Batista Aguiar

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

Josiette de Nazaré Silva da Costa

Marlene de Souza da Cunha

Mércia Ferreira de Souza

Rildo Frederico Ferreira

Simone Pelaes Maciel Nunes

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo a evasão na educação de jovens e adultos. O objetivo geral da pesquisa busca compreender de que forma as políticas públicas estão contribuindo para redução da evasão nas escolas estaduais de Macapá na modalidade EJA. Para isso a metodologia adotada foi a realização da pesquisa bibliográfica com seleção de materiais já disponíveis no meio científico relacionado a temática escolhida, sistematização destes trabalhos científicos para obter novos conhecimentos, bem como fazer análises mais profundas e críticas sobre o objeto da evasão escolar na EJA. Realizou-se também a pesquisa de campo, na Escola Estadual Maria Neusa do Carmo, para entender por meio de dados empíricos a realidade de uma das escolas estaduais do município de Macapá. Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas envolvendo o diretor da escola selecionada, os professores responsáveis pelos alunos da EJA da 1ª etapa do ensino médio e o coordenador da secretaria de educação do Estado do Amapá. Aplicou-se 30 questionários para entender a realidade dos alunos EJA em relação a evasão escolar da 1ª etapa do ensino médio. Dentre os resultados se tem que os motivos para evasão e anseios dos alunos estão relacionados a: condição financeira, ter filhos para cuidar, a rotina familiar e falta de local para higienização. Pensar no incentivo financeiro para os alunos EJA por meio de bolsas, vales transporte, alimentação, e atendimento médico contribuiria para amenizar muitas dificuldades desses alunos, e reforçaria a motivação em terminar os estudos. Ainda, os fatores da evasão são mais relacionados a necessidades básicas de subsistência. Se identificou que



as políticas são mínimas, com necessidade de verba e apoio do poder público. As metas do PEE do Estado necessitam de verba significativa para se materializar, com investimento para superação de problemas de ordem econômica, sociais e culturais dos alunos, fazendo a aproximação do público EJA com uma educação profissional, que envolvam metodologias inovadoras de cunho prático, valorização dos profissionais que precisam de suporte para conduzir o processo educacional de forma a atender as necessidades dos alunos, compreendendo sua diversidade e necessidades.

Palavras-chave: evasão escolar; educação; EJA; políticas públicas.

ABSTRACT

This research presents dropout in youth and adult education as an object of study. The general objective of the research seeks to understand how public policies are hopeful for the reduction of evasion in the state schools of Macapá in the EJA modality. For this, the methodology adopted was to carry out bibliographical research with a selection of materials already available in the scientific environment related to the chosen theme, systematization of these scientific works to obtain new knowledge, as well as to make deeper and more critical analyzes about the object of school dropout in EJA. Field research was also carried out at the Maria Neusa do Carmo State School, in order to understand, through empirical data, the reality of one of the state schools in the city of Macapá. Three semi-structured interviews were carried out involving the director of the selected school, the teachers responsible for the EJA students of the 1st stage of high school and the coordinator of the secretary of the secretary of education of the State of Amapá. 30 simulations were applied to understand the reality of EJA students in relation to school dropout in the 1st stage of high school. Among the results, the reasons for students' evasion and anxiety are related to: financial condition, having children to take care of, family routine and lack of local hygiene. Thinking about financial incentives for EJA students through scholarships, transportation vouchers, food, and medical care would help alleviate many of these students' difficulties and strengthen their motivation to finish their studies. Also, dropout factors are more related to basic subsistence needs. It was identified that the policies are minimal, in need of funds and support from the public authorities. The goals of the State's PEE went from materializing a significant amount, with investment to overcome the students' economic, social and cultural problems, bringing the EJA public closer to professional education, which involve innovative methodologies of a practical nature, valuing of professionals who need support to conduct the educational process in order to meet the needs of students, understanding their diversity and needs.

Keywords: school dropout; education; EJA; public policy.

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta Políticas Públicas para a Redução da Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Estaduais de Macapá. Uma temática relevante na atual conjuntura, visto que, historicamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde a formação do sistema educacional, essa modalidade de ensino não tem sua importância social devidamente reconhecida. Por isso, ela sofre com o descaso do poder público, com

a falta de políticas públicas permanentes que visem à qualidade do ensino, ao acesso e à permanência dos educandos. Tal descaso por parte dos gestores públicos tem origem muito antes de a Educação de Jovens e Adultos ter se tornado modalidade, ainda quando era denominada, de — educação de adultos e relacionada à educação popular (Paiva, 2003). Dessa maneira, faz-se necessário suprir essas lacunas, estruturando-se políticas públicas orientadas de fato para essa modalidade de ensino com o intuito de potencializar a qualidade do ensino ofertado por meio de investimentos na formação inicial e continuada de professores, na disponibilização de materiais didáticos adequados, na melhoria do lanche oferecido, na gratuidade de transporte público escolar para o acesso a escola, infraestrutura física das instituições escolares dentre outros fatores que são relevantes para esse público .

As escolas estaduais precisam compreender como as políticas públicas para os alunos da EJA estão sendo aplicadas para que os alunos dê continuidade de seus estudos. Há pesquisas que apontam que o principal determinante para a qualidade do ensino é a formação docente e a qualidade dessa formação para se obter um docente de qualidade e bons resultados. Dessa maneira, pretende-se a partir desse momento, considerar uma forma de sobrevoo teórico sobre a situação da formação docente no Estado do Amapá e sua importância na qualidade do ensino.

A EJA é uma modalidade de ensino amparada pela Lei nº 9.394/96¹ e voltada para pessoas que não tiveram, por algum motivo, acesso ao ensino regular na idade apropriada. A EJA tem como objetivo tentar ou corrigir algumas questões sociais como exclusão e exploração, entre outras que geram consequências maiores, como a perigosa marginalização. A história da EJA no Brasil está muito ligada a Paulo Freire. O projeto de alfabetização que ele implementou em 1963 atendeu 380 trabalhadores em Angico-RN, repercutindo por todo o país, mas sendo sufocado pelo golpe militar de 1964. Retornando ao Brasil após experiências de alfabetização de adultos na África e na América Latina, influenciou práticas públicas de ações educacionais. Essa proposta favorece a Inclusão econômica, social e política de indivíduos (Cardoso; Passos, 2001).

A EJA traz uma nova oportunidade de estudo para as pessoas que não puderam concluir o ensino básico em tempo regular. Como esses alunos já estão em uma idade avançada em relação aos seus estudos, fica difícil conciliar muitas vezes trabalho, família e estudos. Situações dessa natureza são vinculadas a muitos obstáculos, considerados, na maioria das vezes, intransponíveis para milhares de jovens que se afastam da escola e não concluem a educação básica. Ainda, este é um dos contextos que está inserida a EJA.

A evasão escolar nessa modalidade de ensino, merece assim, atenção.

A evasão não é um problema restrito apenas à algumas instituições de ensino, mas é um impasse de ordem nacional, o qual afeta substancialmente de forma negativa as classes mais desfavorecidas da sociedade. Portanto, compreender essa realidade que permeia nossa sociedade dentro do contexto da evasão escolar na EJA é pertinente para a compreensão de como as políticas públicas são eficazes à redução desta problemática.

O problema que esta pesquisa buscou responder é o seguinte: quais as políticas públicas no município de Macapá corroboram para enfrentamento da evasão nas escolas estaduais na modalidade EJA?

1 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que constitui o marco regulatório da educação, reafirma-se a institucionalização da modalidade Educação de Jovens e Adultos, substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA.

Diante dos argumentos apresentados, buscou-se, nesse trabalho, como proposta de estudo, analisar o contexto de uma escola estadual para verificar a realidade dos alunos da EJA para posteriormente entender como as políticas públicas são mobilizadas pelas escolas estaduais de Macapá para combater o problema da evasão escolar.

Detectar as necessidades dos alunos, no contexto educacional, permite que eles tenham uma inserção no mercado de trabalho, o que é de suma importância, para que, mediante as informações obtidas, possa-se traçar metas e metodologias que possibilitem a estes alunos uma educação de qualidade. Sabe-se, porém, que muitas são as dificuldades enfrentadas pelos alunos e, assim sendo, precisa-se que sejam considerados os aspectos relacionados a sua realidade sociocultural. Com isso, ter o conhecimento dos obstáculos que permeia esse público facilitará a ação de transpor o problema e assim conseguir verificar como as políticas públicas são mobilizadas para combater a evasão escolar na EJA nas escolas estaduais de Macapá.

Dessa forma, este trabalho vem contribuir com a temática: Políticas Públicas para a Redução da Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Estaduais de Macapá, à medida que se desvendará as principais causas do elevado índice de evasão dessas escolas do estaduais do município de Macapá.

A pesquisa foi guiada por algumas questões norteadoras essenciais para compreensão e identificação dos impasses relacionados as políticas públicas para redução da evasão escolar na EJA, são elas: como estão se processando as políticas para redução da evasão escolar na educação de jovens e adultos?; Quais índices e elementos contribuem para a evasão escolar na educação de jovens e adultos?; Como o gestor escolar e professores avaliam os principais motivos da evasão escolar na EJA?; De que forma a escola está atuando na redução da evasão escolar na educação de jovens e adultos?; Tais fatores são imprescindíveis para se obter uma visão ampla do processamento dessas políticas na atualidade e o impacto no desenvolvimento da modalidade EJA.

A partir desses pressupostos, pode-se inferir algumas hipóteses relacionadas a evasão escolar nas escolas estaduais de Macapá: A ocorrência da evasão escolar na EJA deve-se a falta de preparo e de estímulo da escola no atendimento do perfil da modalidade. A baixa condição econômica dos alunos em manter seus estudos tem impacto desde a compra de materiais de apoio escolar até ao transporte para chegar à escola. Essas hipóteses são relevantes para proporcionar oportunidades de Educação de Jovens e Adultos melhores no Estado do Amapá, considerando a flexibilidade nos cursos, suas condições e necessidades para frequentar a escola.

Os principais motivos que levam os alunos a se matricularem na EJA é a visão de um futuro promissor e o fato de concluírem os estudos (Souza, 2006). O problema da evasão e da repetência escolar no país tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelas redes do ensino público, pois as causas e conseqüências remetem a muitos fatores, como: sociais, culturais, políticos, econômicos, pedagógicos e outros.

Em consonância a esses objetos diversos, a pesquisa adotou o seguinte objetivo geral: Compreender de que forma as políticas públicas estão contribuindo para redução da evasão nas escolas estaduais de Macapá na modalidade EJA.

Ainda, os objetivos específicos compreendem: a) investigar como estão se processando as políticas para redução da evasão escolar na EJA; b) apontar os índices e elementos que contribuem para a evasão escolar na EJA; e, c) compreender de que forma a escola investigada está atuando na redução da evasão escolar na EJA.

A realização desta pesquisa se justifica pelo motivo das políticas públicas proporcionarem melhores oportunidades para a redução da evasão nas escolas estaduais do município de Macapá. Por isso, é importante que a escola leve em consideração que a clientela dessa modalidade de ensino já possui sua cultura, sua religião, uma família formada, um emprego, ou seja, sua história de vida. Cabe à escola e a seus profissionais ajudá-los na busca da realização de seus objetivos de conquistar o mundo letrado, desenvolvendo conhecimentos, capacidades e qualidades ao exercício consciente da cidadania. Muitos são os fatores que influenciam as dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA que, em sua maioria, apresentam desinteresse nos estudos, ou mesmo dar continuidade a eles, pois sua realidade socioeconômica, entre outros fatores, impõe ao aluno uma realidade imbuída de desafios que são difíceis de serem enfrentados sem um suporte e condições dignas, as quais se apresentam por meio de políticas públicas adequadas.

Fatores de ordem social e econômica parecem ser os mais frequentes nessa modalidade de ensino. A ideia de pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos, com seus percalços e avanços, surgiu da observação diária do público desse modelo de educação na escola onde trabalho, instigando-me a descortinar os fatos relacionados a essa modalidade de ensino.

A importância dessa pesquisa poderá destacar-se por se tratar de um tema bastante pesquisado por alunos, professores e demais pessoas envolvidas com a educação. Igualmente entende-se que os dados advindos da pesquisa poderão servir de base para possíveis investimentos do setor público, ou mesmo para avaliação e análise dos fatores que influem sobre essa modalidade de ensino, para que, a partir dela, seja possível demandar recursos e possíveis ajustes nas metodologias constantes nessa modalidade de ensino. Portanto, entende-se que a transferência de responsabilidade pela situação da educação no Brasil, de modo geral, em nada colabora para que ela seja realizada de maneira a trazer os melhores resultados. A união de esforços entre a sociedade e o governo, não resta dúvida, seria o caminho mais sensato a ser percorrido em prol dos alunos devidamente matriculados nessa modalidade de ensino.

A metodologia adotada compreendeu: realização da pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica serviu para a construção do trabalho com a cientificidade necessária, uma vez que, tal metodologia envolve: seleção de materiais já disponíveis no meio científico relacionado a temática escolhida, sistematização destes trabalhos científicos para obter novos conhecimentos, bem como fazer análises mais profundas e críticas sobre o objeto da evasão escolar na EJA.

Este modelo de pesquisa tem como finalidade fazer com que o pesquisador entre em contato direto com materiais escritos sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Os principais repositórios consultados para a obtenção do conteúdo científico necessário para a pesquisa foram: o Google Acadêmico e o *Scielo*; ainda, se consultou vários documentos

oficiais relacionados as legislações vigentes na educação de jovens e adultos e os demais documentos que se fizeram necessários em questão de qualidade e relevância para a pesquisa.

Após foi realizada em um segundo momento a pesquisa de campo. A pesquisa de campo é relevante para entender por meio de dados coletados com instrumentos científicos através de investigação e conhecendo a realidade de uma das escolas estaduais do município de Macapá.

Para coleta de dados e informações no campo escolhido, se utilizou três entrevistas semiestruturadas. A primeira entrevista foi feita com o diretor da escola selecionada, e outra entrevista com os professores responsáveis pelos alunos da EJA da 1ª etapa do ensino médio; a última entrevista foi com o coordenador da secretaria da secretaria de educação do Estado do Amapá. Por fim, alguns questionários foram aplicados aos alunos da 1 etapa do ensino médio.

O campo de estudo no qual foi desenvolvida a pesquisa: Escola Estadual Maria Neusa do Carmo. Os dados da Secretaria de Estado da Educação do Amapá SEED, especificamente na Divisão de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA, que informou que atualmente o Estado do Amapá possui 434 escolas, sendo 112 delas localizadas no município de Macapá, das quais 45 oferecem a Educação de Jovens e Adultos desde a alfabetização, o ensino fundamental até o ensino médio. Dessas escolas a Escola Maria Neusa do Carmo foi escolhida por apresentar um índice de evasão escolar significativamente elevado, cerca de 70% dos matriculados se evadem antes do término do curso, segundo dados da própria secretaria da escola consultada antecipadamente em 2022, justificando o motivo dela ter sido escolhida para o campo de pesquisa.

A referida Escola oferece EJA de Ensino Fundamental e Ensino Médio com aulas no período da tarde com média de 35 alunos por turma. É notório que a Educação é um compromisso de todos. Quando ela é levada ao nível da legalidade, engloba governo federal, estaduais e municipais. Nesse viés, cada município pode, de acordo com o perfil do seu alunado, definir como irá desenvolver as aulas, bem como, buscar alternativas para torná-las ainda mais atraentes e mais interessantes e, assim, promover o estímulo ao aluno.

No universo das escolas estaduais de Macapá/AP a Escola Estadual Maria Neusa do Carmo de Souza atende ainda ao critério de ter a modalidade EJA do Ensino Médio com a etapa que se pretende investigar para que se possa entender como as políticas públicas estão sendo mobilizadas para combate a evasão escolar. O campo atende aos critérios necessários que viabilizam a investigação, sendo assim, ideal para coleta de informações e dados necessários que pressupõem o alcance do objetivo geral estipulado.

A população consiste em 1 turma da escola investigada, sendo da 1 etapa do ensino médio. A turma tem um total de 35 alunos. Nesse sentido, são aplicados 30 questionários para 30 alunos da primeira etapa Ensino Médio. Esses questionários ajudaram na compreensão das condições principalmente relacionadas ao perfil socioeconômico desses alunos desta etapa. O quantitativo do universo de alunos é uma amostra considerável sendo base para provimentos de dados para posteriores análises e formulações de discussões a respeito dos anseios e desafios que esses alunos enfrentam no contexto ao qual estão inseridos.

A escolha da primeira etapa se deve ao motivo de ser uma etapa inicial e os alunos já têm uma experiência mais considerável para responder os questionamentos referentes a jornada e experiência que possuem na escola entre outros detalhes necessários para compreensão mais ampla que são relevantes compreender em efeito para combater por meio das políticas públicas a evasão escolar.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas de forma presencial, sendo uma entrevista para o diretor geral e outra para o diretor pedagógico da escola selecionada, também se aplicou uma entrevista semiestruturada com o coordenador da secretaria da educação do Estado do Amapá. A entrevista é um instrumento que trará uma melhor visão do funcionamento e recepção/manutenção da oferta da EJA na escola. Ainda, as perspectivas dos gestores a respeito do progresso dessa modalidade.

A população dos professores foi constituída, sendo 1 professor de cada área do conhecimento. Se selecionou de forma aleatória 3 professores de duas áreas de conhecimento que são lecionadas nas EJA da escola. Sendo que 3 professores foram da 1ª etapa do ensino médio.

As informações coletadas são necessárias para viabilizar medidas que possam auxiliar na investigação do problema proposto, uma vez que, o processo de análise de dados envolve vários procedimentos, codificação das respostas, seleção e tabulação dos dados. A codificação, análise e tabulação para a obtenção de informações só se efetivam após a coleta de dados. Os questionários e entrevistas foram aplicados pelo Google Formulários ou impressão e dependeu de cada situação.

A dissertação está composta por três capítulos, sendo eles dispostos da seguinte forma: O capítulo primeiro enfoca as políticas públicas existentes para a educação de jovens e adultos, é importante conhecer essas políticas uma vez que são muitas, isso dará um melhor direcionamento de como tais políticas servem para combater a evasão nas escolas estaduais do município de Macapá, ainda apontar as fragilidades que a política pública não consegue atender.

Com isso, mostra as políticas públicas voltadas a educação de jovens e adultos de forma global para entendimento da relevância da formação desse público na construção de uma sociedade cada vez mais crítica e justa com oportunidade de educação e trabalho para todos fazendo valer o direito determinado na própria Constituição do país.

No escopo teórico dos principais autores estão: Instituto Unibanco (2022); Assis, Brignoni e Pires (2016); Viero (2007); Machado e Rodrigues (2013); Teixeira (2002); Kerstenetzky (2006); Lariú (2004); Saraiva (2004); Souza (2006); Teixeira (2022); Mainards (2018); Arroyo (2006); Brasil (2000); Di Pierro (2010); Araújo e Musial (2022); Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Moura e Ventura (2018) e outros.

O segundo capítulo evidencia em detalhes o desafio da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos no Brasil buscando compreender como esse problema afeta os estudantes, ainda, conhecendo os fatores comumente apresentados em outros estudos para direcionar o entendimento de fatores que considerem a possível dissipação ou minimização da problemática da evasão escolar. Compreender a evasão de forma ampla e geral contribui para direcionar posteriormente a solução para o problema de pesquisa em caráter local.

O referido capítulo traz também o enfoque para a evasão escolar na EJA no Município de Macapá mostrando como as políticas locais são mobilizadas para servir de suporte para os estudantes das escolas públicas estaduais e os fatores que as escolas da região macapaense precisam considerar para combater a evasão nessa modalidade de ensino.

Com isso, apresenta-se o contexto das escolas do município de Macapá encontrados na literatura, buscando de forma teórica entender os fatores mais frequentes que impactam na desistência dos alunos da educação de jovens e adultos, especificamente da escola pesquisada. No escopo teórico dos principais autores estão: Brasil (1988); Brasil (2021); Instituto Unibanco (2022); Pierro (2022); Deffacci e Ribeiro (2016); Almeida (2015); Silva (2021); Magalhães (2013); Arroyo (2006); Gomes (2020); Corrêa (2019); Sarmento e Nascimento (2022) e outros.

O terceiro capítulo se direciona para os dados empíricos da pesquisa de campo em si, trazendo os resultados e discussões necessários para corroborar na proposta de enfrentamento ao problema apresentado na pesquisa e alcance do objetivo geral que é: Compreender de que forma as políticas públicas estão contribuindo para redução da evasão nas escolas estaduais de Macapá na modalidade EJA.

Assim, espera-se que os resultados desta pesquisa possam servir para embasar outras políticas públicas no sentido de combater a evasão no município de Macapá e outras regiões do Estado do Amapá.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Entrando na esfera das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, sabe-se a constituição tem assegurada diretrizes bem consistentes para o direito a educação, ainda, existe um apoio para cumprimentos dessas leis de autores especialista na luta de educação da EJA literatura: (Assis; Brignoni; Pires, 2016); (). Nessa discursiva, pode-se mencionar algumas discussões extremamente relevantes para a vislumbrar-se esse contexto da EJA na atualidade e ainda nos debruçarmos em algumas linhas da Constituição Federal de 1988. Conforme Assis, Brignoni e Pires (2016) as políticas públicas para a EJA necessitam de ações eficazes por parte do poder público, a fim de proporcionar uma educação emancipadora que realmente possibilite aos indivíduos a capacidade de se constituírem como cidadãos críticos. É possível depreender da afirmação desses autores que a educação da EJA ainda está muito deficitária, isso é perceptível quando se olha para o texto da Constituição (1988), mas ao mudar o foco para a realidade social uma crescente dificuldade do público EJA em permanecer firme no seu processo de educação perdura devido a inconsistências e violações dos seus direitos, o que ainda se conjuntura com substancias preconceitos e desmotivação.

Desde a Constituição Federal de 1988, a legislação prevê o direito à educação para toda a população, inclusive para aquelas pessoas que não tiveram acesso à escola em idade apropriada, na infância ou na adolescência. Dessa forma, é dever do governo federal, bem como de estados e municípios, assegurar a oferta pública e gratuita de educação escolar para jovens e adultos. Entretanto, apesar da previsão

de direitos e deveres, passados mais de 30 anos, as estatísticas nacionais não deixam dúvidas sobre os desafios enfrentados pelo país para assegurar a educação de todos, em especial daqueles que tiveram seus direitos violados quando crianças ou adolescentes. Ademais, nos deparamos com um quadro de retrocessos, em um contexto de ausência de políticas e recrudescimento das desigualdades em decorrência da pandemia da covid-19 (Instituto Unibanco, 2022, p. 1).

Considerando as realidades sociais em nosso país, a desigualdade racial, econômica e de gênero aparece também no perfil das turmas EJA, majoritariamente compostas por pessoas negras e trabalhadoras. Refletir sobre a EJA é pensar no combate às desigualdades sociais e na garantia de direitos estabelecidos pela Constituição Brasileira. O contato com alunos, professores e com a escola da EJA é fundamental para a compreensão e análise das relações construídas nesse espaço. Entender o processo de ensino/aprendizagem em um contexto tão heterogêneo e com variadas especificidades possibilita amplos debates sobre o processo educacional brasileiro, (Assis, Brignoni e Pires, 2016). Nesse sentido, a EJA apresenta especificidades, problemáticas e metodologias próprias que não só devem ser visibilizadas, como também podem inspirar práticas pedagógicas e estratégias de gestão em todo o sistema de ensino, sobretudo no atual contexto de crise econômica e sanitária (Instituto Unibanco, 2022). Na perspectiva de Assis, Brignoni e Pires (2016) a EJA é composta por diferentes grupos etários, sociais e econômicos, possuidores de infinitas histórias de vida, crenças, valores, atitudes, conhecimentos e formas de pensamento. Indivíduos que, por diversos motivos, foram excluídos do processo de ensino.

[...] a realidade dos jovens e dos adultos que procuram as turmas da EJA é de trabalhadores, pobres, negros, subempregados e oprimidos. Uma vez excluídos do processo de ensino, essas pessoas retornam à unidade de ensino com o objetivo de iniciarem o processo de escolarização ou darem prosseguimento aos estudos, mas à procura de um ensino diferente, que os acolha e não os leve a abandonar a escola novamente (Arroyo, 2008, s.p.; Assis, Brignoni e Pires, 2016, p. 209- 210).

Nesse diálogo entre Arroyo (2008) e Assis, Brignoni e Pires (2016), ainda é notório que o contexto da EJA ainda está impregnado pelo descaso, com a visão pejorativa de pena. Essa visão que olha para o público como sendo merecedor das piores posições em diversas áreas da sociedade. Esse ponto deve ser refletivo e veementemente repudiado. Pois, traçar um debate para garantia da educação de todos é olhar como seres humanos na sua natureza dignos de direitos desde o seu nascimento. Com isso, vista muitas vezes como não prioritária, a EJA foi considerada durante as décadas de 80 e 90 como obsoleta, uma vez que a expectativa política era de que os investimentos em uma educação primária eficiente a longo prazo eliminariam sua necessidade. O fato é que, mais de trinta anos depois, a desigualdade social e a ausência de políticas públicas efetivas que promovam a equidade racial e de gênero se traduzem em números ainda preocupantes de analfabetismo entre adultos, evasão e abandono, (Instituto Unibanco, 2022). Assis, Brignoni e Pires (2016), ainda contam o seguinte:

Historicamente, essa modalidade de ensino visa amenizar o processo de exclusão e marginalização de milhares de jovens e de adultos brasileiros. Seja por iniciativas populares ou de Estado, a EJA propõe a diminuição das desigualdades sociais por meio da educação. Muitas vezes, tomou-se como referência apenas a inserção de educandos no mercado de trabalho, não se ofertando o ensino como garantia de direitos, mas como recurso para atendimento aos interesses econômicos, afastando-se, assim, dos movimentos populares que almejam uma educação emancipadora (Assis, Brignoni e Pires, 2016, p. 210)

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2020 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram a Educação Básica, dentre os quais 71,7% são negros (pretos e pardos). Já em relação às taxas de analfabetismo, apesar de estas registrarem queda geral desde 2016, o país ainda possui 11 milhões de pessoas que não dominam plenamente a leitura e a escrita, (IBGE, 2020). Adiante, a perspectiva sobre a EJA atualizada é apresentada pelo Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022:

Um consenso entre os pesquisadores do campo da EJA é que a integração entre educação, trabalho e formação profissional é requisito para o sucesso das políticas na área. Assim, os esforços de universalização da educação básica e de ampliação da escolarização da população brasileira para os jovens e adultos ganharam destaque no Plano, com o estabelecimento pela Meta 10 de que, no mínimo, 25% das matrículas da EJA sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional. Todavia, em 2021, apenas 2,2% das matrículas de EJA foram ofertadas de forma integrada à educação profissional, percentual bem distante da meta. Contudo, o indicador no ensino fundamental (1,0%) significou o dobro do verificado em 2020 (0,5%). No ensino médio, também foi registrada uma evolução para 3,8%, em 2021, representando o melhor resultado desde o início da série histórica, em 2013 (IBGE, 2020).

A EJA é um espaço que contempla diversas vivências e experiências. Negros, brancos, mulheres, homens, jovens, adultos, idosos, trabalhadores ou desempregados dividem este espaço em busca de melhores condições de trabalho, oportunidades de emprego ou simplesmente sua inserção social e econômica por meio da educação formal (Assis, Brignoni e Pires, 2016). Viero (2007), expõe uma crítica muito relevante e atual ainda nos tempos atuais, ele infere que a formação social que legitima práticas benevolentes de EJA, afinal os analfabetos e pouco escolarizados “são dignos de pena”, portanto, são dignos de ajuda, negando sua condição de sujeito de direito. Essa forma discriminatória de tratar os jovens e adultos reflete-se nas políticas educacionais ao longo da história brasileira até nossos dias. Nela, a educação de adultos tem sido colocada no campo da filantropia como parte de programas de assistência social. A EJA constitui-se como um benefício social, concedido pelo Estado. Desse modo, os direitos sociais são transformados em direitos possíveis, sem a efetivação de políticas públicas que realmente possibilitem o acesso à educação e a formação integral dos sujeitos, tão almejada pelos movimentos populares (Viero, 2007).

Uma das características mais evidentes no contexto da educação ofertada para trabalhadores é seu caráter assistencial e compensatório. Desde as mais antigas estratégias de contenção dos gentios pelo trabalho nas oficinas de artes e ofícios, às mais divulgadas campanhas de alfabetização que tiveram início na década de 1940, percebe-se a dificuldade da educação pensada para jovens e adultos trabalhadores alcançar o status de política pública de Estado e ser assumida como direito público e subjetivo (Machado; Rodrigues, 2013).

De acordo com Machado e Rodrigues (2013), a educação somente se concretizará como política pública de Estado quando houver a efetivação de três elementos fundamentais: “arcabouço legal” – constituição de legislações claras e objetivas que orientem as ações da EJA; “aporte financeiro” – investimentos específicos para ações na EJA, que possibilitem a garantia de sua sustentabilidade; “ação compartilhada” – desenvolvimento de projetos entre sociedade civil e sociedade política, utilizando as concepções de Estado ampliado. Esses

três elementos, aliados à “decisão política” para a transformação dos projetos em políticas de Estado e não de governo, podem possibilitar a garantia do direito à educação.

Teixeira (2002), conceitua “Políticas Públicas” como sendo diretrizes, princípios norteadores de ação do Poder Público, ainda, regras e procedimentos para as relações entre Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. É essencial ter esse conceito bem assimilado, pois adiante é explicitado que este conceito é defendido em duas subdivisões, muito relevantes para este trabalho.

No Brasil, segundo Kerstenetzky (2006), o debate sobre as políticas sociais encontra-se polarizado entre dois estilos, as políticas públicas universais e as políticas públicas focalizadas. As políticas públicas universais são aquelas pensadas e implementadas contemplando todas as pessoas, na garantia de direitos preconizados nas leis vigentes no país. Em outras palavras, são políticas que garantem igualmente, a todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de qualquer condicionante prévia, direitos previstos na legislação, (Lariú, 2004). Isso nos dá indícios de que neste trabalho, busca-se articulação para uma política focalizada, uma vez que, a evasão escolar será abordada como problemática nacional e municipal nos próximos capítulos. As políticas focalizadas, por sua vez, podem ser definidas como aquelas voltadas para a solução de demandas e/ou problemáticas específicas de determinados indivíduos que se encontram em situação de desvantagem no acesso aos direitos básicos universais. Segundo Saraiva (2004), são políticas desenhadas apenas para amenizar a situação de determinados indivíduos ou, então, as externalidades negativas de determinada política pública. Sob esse ponto de vista, as políticas públicas de/para EJA encaixam-se no campo conceitual delas.

Araújo e Musial (2022), desenvolveram um artigo trazendo um balanço das publicações sobre Políticas Públicas de/para Educação de Jovens e Adultos, eles trazem um diálogo entre os autores: (Souza, 2006); (Teixeira, 2022); e (Mainards, 2018) no seu bojo teórico, no estudo é revelado a complexidade que envolve a análise das políticas públicas de/para EJA, em decorrência das nuances e multiplicidades de categorias e temas associados. Nesse sentido, apresenta-se alguns desses aspectos para discussão e reflexão.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica que busca atender as demandas de pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso à escola, ou não concluíram essa etapa da escolaridade na idade correspondente. Ela é uma modalidade de ensino que tem ocupado lugar secundário nas políticas educacionais, tanto do ponto de vista do financiamento quanto da formação de professores, da produção de materiais didáticos apropriados e, sendo um campo em consolidação, é aberto para todo cultivo, como ressalta Arroyo (2006). Desde a Constituição Federal de 1988, essa modalidade de ensino se constitui como direito público subjetivo, adquirindo funções reparadora, equalizadora e qualificadora desde as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2000 (Brasil, 2000).

Apresenta-se o documento adiante, trançando posteriormente algumas reflexões e discussões para entendimento de sistema de oferta da modalidade EJA:

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

[...]

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: Art. 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos.

Art. 8º Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.

Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Parágrafo único. Cabe aos poderes públicos, de acordo com o princípio de publicidade:

a) divulgar a relação dos cursos e dos estabelecimentos autorizados à aplicação de exames supletivos, bem como das datas de validade dos seus respectivos atos autorizadores.

Art. 18. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Parágrafo único. Na organização curricular, competência dos sistemas, a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental (Brasil, 2000).

Entende-se que a resolução dos problemas enfrentados na EJA vai além das ações governamentais, visto que é necessário reconhecimento de nossa responsabilidade na promoção de uma educação inclusiva, que garanta uma formação plena dos indivíduos. É preciso reconhecer a EJA como uma modalidade de ensino que tem suas especificidades, (Machado; Rodrigues, 2013). Esse ponto que os autores Machado e Rodrigues (2013), trazem para contribuir na reflexão traçada por esta dissertação está sendo consonante ao parágrafo único da Resolução CNE/CEB de 1 de julho de 2000, que pontua os aspectos relacionados a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais

e na proposição de um modelo pedagógico próprio. Então, é preciso que as instituições passem a ter o desejo no setor local de políticas para ofertar esses cursos EJA, é preciso promover mais pesquisas com dados científicos relevantes para chamar a atenção das políticas públicas locais, entendendo o perfil específicos e as necessidades desses alunos.

A EJA não tem políticas educacionais bem definidas e Di Pierro (2010) relata o descaso com essa modalidade de ensino no PNE 2001 – 2010. Segundo a autora, era recomendado que os estados e municípios financiassem a EJA com recursos não capturados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o que significa que a EJA não tinha recursos próprios, desestimulando os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade e fazendo com que a EJA tivesse pouca evolução nessa década. Para a efetivação de políticas públicas para EJA Di Pierro (2010), enfatiza que é necessário um olhar atento de toda a população e comunidade educacional, pois, apesar de propor um cenário animador para a EJA, a falta de prioridades em relação às ações que devem ser executadas dificulta a formulação de ações que efetivamente confirmam a identidade que essa modalidade de ensino exige, pois é preciso pensar em uma EJA que tenha financiamento bem definido, material apropriado, professores preparados, metodologias de ensino adequadas, entre outros inúmeros fatores.

A análise dos artigos publicados nos periódicos do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dos últimos 20 anos (2000-2019), evidencia que, embora com algumas limitações conceituais e metodológicas, houve avanços importantes no campo das políticas públicas de/para EJA, principalmente a partir dos anos 2000 (Araújo; Musial, 2022). Conforme a análise da Ação Educativa, associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos, quando cumpridos, à época, os 100 primeiros dias do governo atual, registra várias incertezas para a Educação de Jovens e Adultos. Para além da extinção da SECADI, que era responsável pelo desenvolvimento das ações para a EJA, também foi extinta a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que reunia representantes dos movimentos sociais e da sociedade civil para assessoria junto ao Ministério da Educação – MEC, (Ação Educativa, 2019).

Embora as primeiras políticas públicas de/para EJA comecem a ser implementadas a partir da década de 1950, é a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2020), que a Educação passou a ser considerada um direito público subjetivo, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à escola na infância e adolescência. Na década de 1990, no bojo das políticas neoliberais, as políticas focalizadas tiveram prioridade, principalmente aquelas voltadas para o público de 7 a 14 anos, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). No campo da Educação de Jovens e Adultos, essa década ficou marcada, por um lado, por políticas compensatórias, voltadas para a diminuição do índice de analfabetismo no país, baseadas no voluntarismo e na solidariedade; e por outro, pelo entendimento da EJA como direito público subjetivo, pela luta social para inclusão dessa modalidade no financiamento público, bem como pela ampliação da sua oferta nos diferentes níveis e etapas da escolarização e em diferentes sistemas e redes de educação (Araújo; Musial, 2022).

A partir da segunda metade da década de 1990, há uma nova reconfiguração do público atendido pela EJA. De acordo com os estudos de Haddad e Di Pierro (2000, p. 126), o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida. A distorção idade/série constitui-se como um dos principais fatores para a expansão da EJA para um público cada vez mais jovem. Sobre isso, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) observam que cada vez que se amplia a escolaridade mínima obrigatória, um novo contingente de jovens e adultos fica com uma escolaridade inferior àquela a que todo cidadão tem direito. Eis a busca por maiores níveis de escolarização.

Para Di Pierro (2005), entre as motivações para a busca de maiores níveis de escolarização após a infância e adolescência, destacam-se as múltiplas necessidades de conhecimento ligadas ao acesso aos meios de informação e comunicação, à afirmação de identidades singulares em sociedades complexas e multiculturais, assim como às crescentes exigências de qualificação de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e excludente. Esse cenário descrito pela autora está em curso no Brasil, e as demandas, incluídas as da EJA, fazem parte de um cenário ainda pouco conhecido.

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido, ontológico e histórico (Resolução CNE/CEB 6/12, p. 42).

O Trabalho como princípio educativo deve considerar o lado: humanista, que pressuposição de que todos devem ter igualdade de oportunidades e que o conhecimento precisa ser um instrumento para qualificar as relações humanas. Emancipatório: para formação das pessoas com olhar crítico e capazes de compreender a complexidade dos contextos com os quais se relacionam, em especial em relação ao entendimento de princípios científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Formação integral: para formação dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural –, alinhada a um projeto coletivo, pautado por princípios democráticos. Formação geral e prática profissional: para integração da formação geral, baseada nas diferentes áreas de conhecimento, com a formação técnica profissional específica, levando em conta o projeto de vida dos estudantes e suas possibilidades de atuação e de transformação social. Aprendizagem ao longo da vida: para ampliação dos espaços e dos tempos de formação, tendo como base a formação continuada, que acontece por muitos anos (Bazzoni, Schoeps, Borges et al.).

A partir das mudanças implementadas na legislação educacional brasileira, através da Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009), que assevera a universalização da

educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assim como assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, certamente trarão à realidade a ampliação de demandas, problemas e questões envolvendo todo o contexto da educação pública brasileira, e com isso, envolvendo também o contexto da EJA.

Considerando a ampla discussão no campo das políticas públicas em todas as dimensões sociais, é consenso entre os pesquisadores a necessidade de uma ampla discussão em torno de um novo pacto federativo. Um dos temas nesse debate atual, em torno desta repactuação, diz respeito ao reconhecimento de que as políticas sociais, contemplando neste caso a educação, saúde, assistência aos vulneráveis, na prática, ocorrem no âmbito dos municípios. Entretanto, na contramão desta realidade, a maior fatia dos recursos arrecadados continua concentrada sob a administração do Governo Federal. Correlacionado a isso, pode-se afirmar que, por extensão, a oferta da EJA, na maior parte do tempo marginalizada entre as ofertas da Educação Básica, também sofre os reflexos do apagamento social identificado no decorrer desta pesquisa.

As análises das políticas educacionais da EJA relacionadas à gestão municipal ainda é tema pouco recorrente. Em meio às arenas de disputas que se estabeleceram no contexto de retrocesso e obscurantismo da educação pública, e no caso da EJA com agravos irreparáveis, os estudos sobre as políticas públicas demonstram uma estratégia de reafirmação dos direitos. Como observam Moura e Ventura (2018), pode-se constatar, no contexto político e social atual, que as políticas públicas e as práticas pedagógicas voltadas para a educação de pessoas jovens e adultas trabalhadoras estão em permanente disputa, que se constroem cotidianamente, nas relações sociais, políticas econômicas e culturais, e expressam diferentes projetos e concepções de homem e de sociedade.

O DESAFIO DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A evasão e o abandono escolar são um grande problema relacionado à educação brasileira. As metas estipuladas pela Constituição Federal de 1988, que determinam a universalização do ensino fundamental e a “erradicação” do analfabetismo, ainda não se concretizaram, mesmo sendo a educação um direito garantido e determinado em seu art. 6º. Neste, a educação – juntamente com moradia, trabalho, lazer, saúde, entre outros – constitui um direito social (Brasil, 1988), apesar de apresentar deficiências e desagregação entre as diferentes regiões do país.

O Instituto Unibanco (2022), colabora com demonstrativos de estatísticas atualizadas na modalidade EJA para nítida compreensão que o problema da evasão vem crescendo nos últimos anos, ainda, reduzindo-se verbas públicas para investimento na ampliação da modalidade em instituições educacionais públicas.

Ao observar a série histórica, compreende-se que as matrículas da modalidade vêm diminuindo sistematicamente desde 2017, dado que acompanha a sistemática queda nos investimentos públicos. O agravamento desses índices entre 2019 e 2020 apontam para a deterioração do contexto em razão da pandemia de covid-19. Em 2020, a Lei Orçamentária

Anual (LOA) destinou a menor verba dos últimos anos para a EJA, R\$ 25 milhões. Em 2019, dos R\$ 74 milhões previstos, foram executados apenas R\$ 16,6 milhões. Um levantamento do Sistema Integrado de Operações (Siop) demonstra que esses são os menores investimentos da década, bem aquém dos R\$ 1,6 bilhão investidos em 2012, por exemplo (Instituto Unibanco, 2022).

O que os dados indicam é que o direito à educação permanece sendo violado e sua restauração se torna ainda mais vital no atual contexto, frente às crises sanitária e econômica. Há uma necessidade urgente de desenvolvimento de políticas públicas que atendam o público da EJA de forma diferenciada, compreendendo suas especificidades (Instituto Unibanco, 2022).

Entre as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), por exemplo, está o desafio de aumentar em até 25% o nível de escolaridade da população com oferta de Educação de Jovens e Adultos diminuir a taxa de analfabetismo e alfabetismo funcional - que consiste na habilidade de reconhecer/identificar letras, número e palavras associada a dificuldades para interpretação/redação textual e realização de operações matemáticas simples - e ampliar a oferta de matrículas da modalidade articulada à educação profissional.

Além disso, o plano estabelecia que, até o fim de sua vigência, 25% das matrículas da EJA deveriam estar vinculadas à educação profissional. Em 2014, apenas 2,8% estavam vinculadas e, em 2020, esse índice diminuiu para 1,8%. Assim, nenhuma das metas foi atingida em 2020, um ano que foi ainda mais desafiador dado o agravamento das desigualdades sociais e econômicas em decorrência da pandemia de covid-19.

Os estudantes dessa modalidade têm em comum a violação de um direito fundamental ainda na infância ou adolescência, de modo que seu perfil demográfico está entrelaçado ao de outros grupos historicamente discriminados, como pessoas negras, com deficiência e trans e travestis. Com efeito, as turmas de Educação de Jovens e Adultos são heterogêneas e sua proposta político-pedagógica deve ser igualmente diversa, capaz de incorporar as diferentes demandas e particularidades sociais, étnicas e culturais.

A EJA necessita ser ofertada como um modelo pedagógico próprio, que atende às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Tal oferta pressupõe o reconhecimento desses alunos como sujeitos autônomos, culturalmente diversos e com larga experiência de vida, assim como uma formação adequada às suas condições socioambientais e aspirações. A EJA não é, nem deve ser, uma compensação ou reposição do ensino formal que foi abandonado (Bazzoni, Schoeps, Borges et al.).

Portanto, boa parte dos estudantes da EJA já tem algum contato com o mercado de trabalho, seja formal ou informal, e com base em suas histórias de vida trazem consigo um olhar próprio a respeito de si mesmos e dos outros, sendo necessário que suas experiências sejam estruturantes no ambiente educacional, a fim de que se sintam valorizados, respeitados e considerados, elevando seu interesse por estudar.

Sendo assim, é relevante destacar que, Paulo Freire, como o precursor da educação de jovens e adultos, defende que o conhecimento adquirido através da educação é instrumento do homem sobre o mundo, toda essa ação produz mudança, portanto não é um ato neutro, mas que o ato de educar é um ato político.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados da Secretaria de Estado da Educação do Amapá SEED, especificamente na Divisão de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA, informou que atualmente o Estado do Amapá possui 434 escolas, sendo 112 delas localizadas no município de Macapá, das quais 45 oferecem a Educação de Jovens e Adultos desde a alfabetização do ensino fundamental até o ensino médio. Dessas escolas a Escola Maria Neusa Carmo de Souza foi escolhida por apresentar um índice de evasão escolar significativamente elevado, cerca de 70% dos matriculados se evadem antes do término do curso segundo dados da própria secretaria da escola consultada antecipadamente em 2022, justificando o motivo dela ter sido escolhida para o campo de pesquisa. Adiante, são apresentados os resultados dos questionários aplicados para os 30 alunos da primeira etapa do ensino médio em campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, verificou-se que no Amapá a educação de jovens e adultos é organizada pela resolução n° 26/2013 CEE/AP, essa resolução fixa normas para a educação de jovens e adultos no sistema estadual de ensino do Amapá e revoga as resoluções 35/01 e 30/03 CEE/AP. Destaco o Art. 3° que determina que a rede pública de ensino deverá oferecer a Educação Básica a todos que não tiveram acesso na idade própria, garantido aos que forem trabalhadores, condições de acesso e permanência na escola, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade de acordo com a legislação específica. No contexto mais amplos a rede estadual do Amapá tem o projeto de lei n° 2015 – GEA, esse dispõe sobre o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. Entendeu-se na realidade local de investigação a perspectiva docente, gestora, de alunos e responsáveis da organização educacional do Estado do Amapá SEED. Assim, mostra que 34% dos professores acreditam que a evasão escolar é um problema sociocultural, histórico e econômico e a escola possui uma parcela de culpa através dos métodos inadequados. Ainda, 34% acreditam que a evasão é um problema social e econômico ou a escola tem a sua parcela de culpa, pois falta um apoio pedagógico mais competente. Na sequência 12% acreditam que a evasão escolar é fruto de não se resolver problemas sociais e econômicos. E, apenas 8% acreditam que a evasão é um problema político e econômico, e os alunos não têm força de vontade de aprender e os desajustes familiares contribuem para a desmotivação do educando na escola. A direção acredita 40% da evasão é um problema sociocultural, histórico e econômico, ainda, a escolar também possui uma parcela de culpa através dos métodos inadequados. Ainda, 30% da evasão é um problema social e econômico, sendo que a escola tem a sua parcela de culpa, pois falta um apoio pedagógico mais competente. Na sequência, 10% da evasão escolar é fruto da não resolução de problemas econômicos e sociais. Por fim, 20% da evasão é um problema político e econômico, sendo que os alunos não têm força de vontade de aprender e os desajustes familiares contribuem para a desmotivação do educando na escola.

Constatou-se que a evasão escolar na EJA é um problema grave e que deve ser combatido por meio de políticas públicas efetivas. A evasão escolar na EJA pode ser causada por diversos fatores, como falta de recursos financeiros, falta de tempo, dificuldades de transporte, falta de apoio familiar, entre outros. A evasão pode levar a consequências graves

para a vida dos estudantes, como a interrupção dos estudos e a falta de oportunidades de emprego e de crescimento profissional. Para combater a evasão escolar na EJA, é necessário que as políticas públicas estejam focadas em oferecer condições adequadas para que os estudantes possam concluir seus estudos. Isso pode incluir a oferta de bolsas de estudo, transporte escolar gratuito, programas de apoio pedagógico e psicológico, e flexibilidade de horários e metodologias de ensino. As políticas públicas devem valorizar dos professores e da qualidade do ensino oferecido, com materiais didáticos adequados e formação continuada para os docentes. A implementação de políticas públicas efetivas para combater a evasão escolar na EJA pode trazer diversos benefícios para a sociedade como um todo. O acesso à educação pode ajudar a reduzir as desigualdades sociais, a melhorar a qualidade de vida dos estudantes e de suas famílias, e a aumentar a competitividade do país no mercado de trabalho. Além disso, a EJA pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos na sociedade. Portanto, é fundamental que as políticas públicas estejam voltadas para o combate à evasão escolar na EJA, visando garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos pelos estudantes. Essas políticas devem estar baseadas em evidências e serem constantemente avaliadas e aprimoradas, para que possam atender de forma efetiva às necessidades dos estudantes e contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, foi feito apontamentos para formulação de estratégias de redução da evasão de maneira geral que envolvem programas e iniciativas que podem ser adotados e desenvolvidos ações semelhantes no Estado do Amapá, ainda convidando gestores a terem uma postura mais ativa e ou até mesmo mais agressiva ou intolerante em relação a passividade e falta de iniciativa local tanto no âmbito escolar quanto na nas diversas comunidades que existem em Macapá. A Constituição determina a educação como dever todos, assim todos podem adotar medidas e estratégias com o intuito de contribuir na melhoria da qualidade do processo de ensino na EJA.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Educação em Disputa: 100 dias de Bolsonaro**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

AGENCIA BRASIL. **Censo Escolar 2020 Aponta Redução de Matrículas no Ensino Básico**. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico>. Acesso em: 5 jun. 2022.

ALMEIDA, D. A. A Hermenêutica dos Sujeitos Jovens e Adultos na Busca do Direito à Educação. **DI@ LOGUS**, v. 3, n. 1, 2015.

AMAPÁ. **Núcleo de Educação propõe ensino profissionalizante a alunos da EJA**. 2019. Disponível em: <https://portal.ap.gov.br/noticia/0512/nucleo-de-educacao-propoe-ensino-profissionalizante-a-alunos-da-eja>. Acesso em: 25 jun. 2022.

AMAPÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. 2022. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/estrutura/secretaria-de-estado-da-educacao>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ARAÚJO, J. D; MUSIAL, G. B. S. **Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos:**

um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. Educar em Revista, v. 38, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/uEJPW>. Acesso em: 04 mar. 2022.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública.** In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). Diálogos na Educação de Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

ASSIS, T. B.; BRIGNONI, C. P.; PIRES, L. L. A. **Educação de Jovens e Adultos: particularidades e desafios.** 2016. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/educacao-de-jovens-e-adultos-particularidades-e-desafios,525b6949-d156-4a8d-8a04-10a0b8630f38>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BAZZONI, C.; SCHOEPS, D.; BORGES, F. F.; HENRIQUE, K. F.; SILVA, L. F. L.;

CUNHA, P.; MONTEIRO, P.; ABREU, R. M.; PISTELLI, R. S. S.; FURLAN, S. A. **Educação De Jovens E Adultos Articulada À Educação Profissional E Tecnológica No Ensino Médio.** 2021. (Material de Apoio à Formação de Educadores). Disponível em: <https://observatorioept.org.br>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 11/2000.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3o ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

CORRÊA, A. E. F. **Racismo e preconceito na EJA: a percepção de educandos da Escola Revenda Nazaré da Silva Guimarães, em Macapá, AP, 140f.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Macapá-AP, 2019.

DEFFACCI, F; RIBEIRO G. Desafios da EJA no processo de escolarização: o caso do município de três lagoas-ms. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.1, n.2, p. 89-103, maio/ago. 2016.

DI PIERO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta – IN: Romão, José E. et. al., – 09 ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

GOMES, J. E. H. Perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Cidade de Macapá, Estado Amapá, Brasil (2018). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e594985989-e594985989, 2020.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021 G. de C.; GOMES, N. L. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 1 reima. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 87-104.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. Secretaria da Educação do Amapá realiza aula inaugural do Programa EJATEC. 2022. Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/acontece/secretaria-da-educacao-do-amapa-realiza-aula-inaugural-do-programa-ejatec>. Acesso em: 25 jun. 2022.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas Sociais: focalização ou universalização? **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 564-574, out./dez. 2006.

LARIÚ, C. I. A política social que queremos: um embate entre universalismo e focalização. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, ano 55, n. 4, p. 71-75, out./dez. 2004.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. Educação de jovens e adultos: Relação educação e trabalho. **Retratos da Escola: Dossiê Educação e Diversidade**, Brasília, v. 7, n. 13, p.373-386, 2013. Semestral.

MAGALHÃES, V. N. S. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos**. 2013 41f.

MAINARDES, J. **Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional**. Laplace em Revista, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan. 2018.

MOURA, Ana Paula Abreu; VENTURA, Jaqueline Pereira. A atualidade do pensamento de Paulo Freire para refletirmos sobre políticas públicas e práticas na educação de jovens e adultos. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 332-350, maio/ ago. 2018.

SARAIVA, A. L. L. R. Políticas sociais: focalização versus universalização. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, ano 55, n. 3, p. 91-95, jul./set. 2004.

SARMENTO, C. S. **Os Desafios No Processo de Alfabetização e Letramento na 1ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos em uma Escola da Rede Municipal, Localizada no Município de Porto Grande – Amapá**. [S.l:s.n], 2022. SILVA L. S. G. **Juvenilização na EJA: Experiências e Desafios**. [S.l:s.n], 2010.

SILVA, M. S. F. **A evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: marcos de desafios. João Pessoa: Periódicos editora, v.11, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ekmwQ>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SOUZA, C. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** *Cadernos da AATR – BA*, Bahia, p. 1-11, 2002.

Gestão e políticas públicas diante do bullying em uma escola pública no município de Macapá/AP

Marlene de Souza da Cunha

Ivaldo da Silva Sousa

Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa

Aldinei Borges de Almeida

Elizabete Belo Lobato

Mércia Ferreira de Souza

Esmeralda Viana Braga Sá

Simone Pelaes Maciel Nunes

Arivaldo Leite Mira

Josiette de Nazaré Silva da Costa

Rildo Frederico Ferreira

Jeanne do Socorro Batista Aguiar

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

RESUMO

O bullying é um problema comum entre jovens em idade escolar, nos diferentes países, culturas e níveis socioeconômicos. Trata-se de um comportamento agressivo, ofensivo, repetitivo e frequente, perpetrado por uma pessoa contra outra ou por um grupo contra outros, com a intenção de ferir e humilhar, estabelecendo-se uma relação desigual de poder. No Brasil existem poucos estudos que investigam as consequências do bullying entre adolescentes levando em consideração os diferentes papéis (agressores exclusivos, vítimas exclusivas e agressores/vítimas). O presente estudo tem como objetivo investigar a ocorrência do bullying na Escola Estadual Gonçalves Dias, mostrando as estratégias e políticas que estão sendo utilizadas para o enfrentamento desse problema no ambiente escolar. A escolha desta escola foi feita com base em dois critérios: primeiro, trata-se de uma escola pública, o que permitiu - como imaginávamos - um trânsito mais desimpedido do pesquisador para a coleta dos dados. Por outro lado, a instituição escolhida ofereceu um campo de estudos muito rico por se tratar de uma grande escola (15 turmas), com razoável diversidade social entre a comunidade escolar, com representações de diferentes posições sociais, desde os segmentos mais empobrecidos até camadas das classes médias, o que ofereceu ao estudo uma margem maior de representatividade do que aquela que seria possível caso a escola fosse marcadamente uma instituição de periferia urbana, frequentada apenas por estudantes de famílias muito pobres, ou, pelo contrário, uma escola típica de classe média. A metodologia deste estudo constituiu uma revisão bibliográfica de caráter analítico descritivo a respeito do bullying, mostran-



do conceitos, situações e suas medidas no Brasil e no Amapá, para realizar uma avaliação pertinente das últimas décadas. A pesquisa foi realizada com os alunos na faixa etária de 11 a 14 anos, professores e coordenação pedagógica que atuam na escola. Para a coleta de dados utilizou-se entrevistas, grupo focais e análise documental. A análise do conteúdo obtido pelos grupos focais dividiu-se em três etapas: a) Pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Diante das informações apresentadas nesta pesquisa, foi possível observar que o bullying, também considerado como uma forma específica de violência entre pares, tem se feito presente nos ambientes educacionais, principalmente em alunos do 7º ao 9º ano. Além disso, os estudos e resultados aqui colocados indicam que as políticas de enfrentamento da escola e do estado do Amapá ainda não são suficientes para combater o bullying dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: bullying; Macapá-AP; jovens; políticas públicas.

ABSTRACT

Bullying is a common problem among school-age youth in different countries, cultures, and socioeconomic levels. It is an aggressive, offensive, repetitive and frequent behavior perpetrated by one person against another or by a group against others, with the intention of hurting and humiliating, establishing an unequal power relationship. In Brazil there are few studies investigating the consequences of bullying among adolescents taking into account the different roles (exclusive aggressors, exclusive victims, and aggressors/victims). The present study aims to investigate the occurrence of bullying at Gonçalves Dias State School, showing the strategies and policies that are being used to confront this problem in the school environment. The choice of this school was made based on two criteria: first, it is a public school, which allowed - as we imagined - a more unimpeded transit of the researcher for data collection. On the other hand, the chosen institution offered a very rich field of study because it is a large school (15 classes), with reasonable social diversity among the school community, with representations of different social positions, from the most impoverished segments to middle class strata, which offered the study a wider margin of representativeness than that which would be possible if the school was markedly an institution of the urban periphery, attended only by students from very poor families, or, on the contrary, a typical middle class school. The methodology of this study was a descriptive analytical literature review about bullying, showing concepts, situations and its measures in Brazil and in Amapá, to make a pertinent evaluation of the last decades. The research was carried out with students from 11 to 14 years old, teachers and pedagogical coordination who work at the school. For data collection, interviews, focus groups, and document analysis were used. The analysis of the content obtained by the focus groups was divided into three stages: a) pre-analysis; b) exploration of the material and c) treatment of results, inference, and interpretation. In view of the information presented in this research, it was possible to observe that bullying, also considered as a specific form of peer violence, has been present in educational settings, especially in students from 7th to 9th grade. Moreover, the studies and results presented here indicate that the school and state of Amapá's policies to combat bullying are not yet sufficient to combat it within the school environment.

Keywords: bullying; Macapá-AP; young people; public policy.

INTRODUÇÃO

O bullying é uma prática violenta e intencional praticada entre pares, com desigualdade de poder, que gera dor e sofrimento para todos os envolvidos. Essa forma de violência constitui uma condição de risco, que pode levar o indivíduo a apresentar desordens de diversos níveis (Yunes e Szymanski, 2001; Fante, 2012). Por provocar tantos males, é importante que a escola não minimize as ocorrências de bullying, devendo potencializar, por meio dos educadores, interações significativas que contribuam para processos de resiliência diante das adversidades encontradas no ambiente escolar (Yunes, 2003; Yunes, 2015). É uma pauta que requer um olhar cuidadoso e atento dos profissionais da educação, entretanto a violência escolar quando é tratado é percebido apenas situações nas quais os alunos trocam agressões físicas e quebram pertences (Soares e Oliveira, 2019). Contudo na realidade a violência é superior e se faz presente nos relacionamentos educativos, no processo de ensino- aprendizagem ou até mesmo no âmbito.

Há registros de episódios das consequências em pessoas que sofriam bullying, ou seja, pessoas que eram vítimas do fenômeno e que, em atos de extremismo, para findar seu sofrimento, cometeram homicídio seguido de suicídio e, conforme demonstrado na literatura, nem sempre as vítimas destes homicídios eram seus agressores/intimidadores, chamados de autores de bullying (Fante, 2012).

No Brasil, o Ministério da Educação tem atuado para combater a prática de bullying, e uma dessas maneiras é o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos.

A data do dia 7 de abril marca o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência nas Escolas. A data foi instituída em 2016, por meio da Lei nº 13.277. A escolha da data está relacionada à tragédia que ocorreu em 2011, quando um jovem de 24 anos invadiu a Escola Municipal Tasso de Oliveira, no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro, e matou 11 crianças. Para combater o bullying, o MEC tem apoiado projetos de formação continuada para profissionais da educação (docentes e gestores) por meio do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos.

O Pacto é uma iniciativa conjunta do MEC e do Ministério da Justiça e Cidadania para a promoção da educação em direitos humanos no ensino superior. O objetivo de um dos projetos é capacitar educadores e gestores para que reconheçam e adotem estratégias eficazes de prevenção e encaminhamento das situações de bullying (MEC, 2018).

Segundo Soares e Oliveira (2019) a escola é uma instituição social é um lugar onde todas as diferenças acabam se achando e é um local permanente de conflitos, fato este que se dá pelas inúmeras diferenças no aspecto da educação, valores familiares, culturais, religiosos e étnicos, onde o ambiente escolar acaba promovendo o correto direcionamento. Compreender as diferenças e aprender a lidar com elas, trabalhando posturas e ações construtivas para solucionar esses conflitos devem fazer parte do aprendizado de modo a minimizar o crescimento da violência no ambiente escolar.

A pesquisa evidencia a ocorrência de bullying entre os alunos na escola, mostrando que o contexto escolar tem se constituído em um espaço para a promoção deste tipo de

violência. Onde suas vítimas se sentem desprotegidas e sempre vulneráveis quanto ao seu agressor.

Podemos citar que Bittencourt (2012) afirma que, é significativo criar uma cultura de ações contra o bullying, expondo ao agressor que essas práticas não são saudáveis e nem permitidas em nenhuma eventualidade na sociedade em que vivemos. No entanto para ter essa autonomia e cultivar essas boas ações é preciso que seja realizada uma investigação para realizar a identificação desta prática de violência no meio escolar.

Grande parte dos agressores não assumem suas ações, pois acreditam que são apenas brincadeiras sem maldade, no entanto sabemos que essas brincadeiras não possuem um teor saudável para ambos os lados, um dos lados acaba se divertindo em cima do sofrimento do outro. Em seu artigo Medeiros (2015) expõe a pesquisa realizada nas escolas públicas e privadas de todo o país, onde perceberam que a prática do bullying é proporcionalmente maior entre os estudantes do sexo masculino (26,1%) do que do feminino (16,0%), já no seu trabalho Mattos e Jaeger (2015) ressaltam em seus resultados que a violência para os meninos é aceita como algo natural e, muitas vezes, passa a não ser percebida como tal. Essas diferentes perspectivas advêm da naturalização das manifestações violentas na construção da masculinidade padrão, enquanto ela é rejeitada na construção da feminilidade referente.

É um grande desafio amenizar todos os elementos que facilitem a prática do bullying no meio escolar, apesar disso ainda há um grande desejo de se viver em uma sociedade mais igualitária, nos fazendo crer que é possível essa relação entre a família e escola no sentido que possibilite o respeito, a tolerância e a aceitação da diferença do outro e de si próprio.

Diante do exposto podemos dizer que a escassez de políticas públicas que determinem a necessidade de priorização das ações de prevenção relacionadas a assédio escolar ou bullying, o que nos levam a apontar que esses alunos estão expostos aos riscos dos abusos de seus pares. Além disso, os agressores acabam não recebendo o apoio devido para retirá-lo dos caminhos que causarão um certo dano por toda a sua vida.

A escola é um leque de possibilidades para a exploração e identificação das possíveis estratégias que fariam parte da prevenção e intervenção do bullying, considerando a realidade que vivem e convivem as personagens deste cenário, destacando também a formação continuada dos professores, projetos educativos, palestras educacionais e de conscientização para todos que fazem parte do corpo escolar e que incluem a família. Pois não podemos permitir que o bullying seja tratado como algo irrelevante e banal em nossa sociedade e convivendo a tolerância entre a escola e a relação que esta violência propicia.

As escolas e as famílias desses alunos necessitam cessar esse direcionamento de responsabilidade, onde a família culpabiliza a escola pela falta de autoridade na hora de disciplinar os alunos e a escola atribui a responsabilidade a família pelo fato de não limitarem seus filhos. Uma vez que, esse processo dever ser realizado em conjunto, a escola deve buscar o apoio da família no que se refere a ética e respeito. Já a família deve arcar com o seu dever na formação de cidadãos e não compactuar com as atitudes de seus filhos.

O objetivo geral deste estudo foi investigar a ocorrência do bullying nas escolas públicas do município de Macapá no estado do Amapá, mostrando as estratégias e políticas que estão sendo utilizadas para o enfrentamento desse problema no ambiente escolar, tendo como base a Escola Estadual Gonçalves Dias.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste estudo constituiu-se de uma revisão bibliográfica de caráter analítico descritivo a respeito do bullying, mostrando conceitos, situações e suas medidas no Brasil, para realizar uma avaliação pertinente das últimas décadas. Explorando como as políticas públicas podem ser articulados na região do Amapá de forma estratégica para auxiliar no combate desse tipo de violência.

A coleta de dados inicial será realizada utilizando as bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), Portal Periódicos Capes (CAPES) e Google acadêmico. Um dos critérios levados em consideração para as buscas dos artigos foram os descritores utilizados tais como: bullying, cyberbullying, bullying no Brasil, bullying no Amapá, políticas públicas para o bullying. Após a montagem do banco de dados com os artigos encontrados, conforme os critérios já descritos foram realizadas as análises: leitura exploratória; leitura seletiva e escolha do material que se adequava ao tema deste estudo, leitura analítica e análise dos textos.

Vergara (2010) define amostra ou população amostral, como sendo uma parte do universo escolhida segundo algum critério de representatividade. Assim, a amostra objetiva extrair um subconjunto da população que é representativo nas principais áreas de interesse da pesquisa (Roesch, Becker e Mello, 1999). Assim sendo, a pesquisa será realizada com os alunos com faixa etária de 11 a 14 anos, professores e coordenação pedagógica que atuam na Escola Estadual Gonçalves Dias, localizada em Macapá/AP.

Para Pereira (2002, p. 17), o estudo das formas de violência escolar e especificamente o bullying é fundamental por que é possível que ocorra confusão com outras formas de comportamento agressivo, que é normalmente expresso em determinadas idades, principalmente entre 07 e 14 anos; ou ainda, ocorra confusão pelas semelhanças as com “brincadeiras agressivas ativas de grande expansividade e envolvimento físico dos intervenientes, mas em que não existe a intencionalidade de magoar ou causar danos.

Para a coleta de dados utilizou-se entrevistas, grupo focais e análise documental, com o objetivo de verificar as seguintes situações: se a escola tem ou já teve casos de bullying, quais as medidas que a escola costuma realizar em relações a esses casos, quais os tipos de bullying que ocorre, qual a influência das políticas públicas estaduais na construção das estratégias de prevenção da escola. Todas essas questões e outras que foram efetuadas na escola tiveram o objetivo de avaliar o nível de violência que pode estar havendo nesse ambiente.

A entrevista é definida por Lakatos e Marconi (2003, p. 195) como sendo um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado

assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

No que diz respeito ao tipo de entrevista utilizou-se a padronizada, que segundo Lakatos e Marconi (2003 p. 197) trata-se de um tipo de entrevista no qual o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas (professores e coordenadores) em concordância com o nosso objetivo (Lakatos e Marconi, 2003).

Em seus estudos Morgan (1997) define grupos focais como “sendo uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais” (*apud* Trad, 2009). Para Kitzinger (2000, *apud* Trad 2009), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Deste modo, ao mesmo tempo em que as pessoas falam suas histórias, buscam compreendê-las por meio do exercício de pensar compartilhado, o qual possibilita a significação dos acontecimentos.

A escolha dos grupos focais como meio de coleta de dados se dá na sua essência como atividade grupal, pois os sujeitos (alunos/vítimas/agressores) podem se expressar no grupo de forma abertamente sem a violação da privacidade deles. Os grupos focais se fundamentaram na reflexão e no diálogo direto com os alunos, onde iremos expor algumas questões que irão nortear o diálogo com os alunos.

É necessário que instituições escolares e gestores públicos reconheçam as consequências negativas do bullying e a importância de preveni-lo, não apenas para adequarem-se à legislação, mas, principalmente, para solidificarem-se como agentes de proteção de estudantes vitimizados diretamente ou indiretamente por essa forma de violência. Prevenir o bullying significa contribuir para a transformação da realidade social de crianças e adolescentes, que passam a reconhecer a escola como um espaço adequado para criar vínculos, adquirir novos conhecimentos e fortalecerem-se para participarem na sociedade, vislumbrando um futuro saudável e promissor. Essa transformação só poderá ocorrer a partir de propostas embasadas cientificamente e avaliadas a partir de critérios metodológicos válidos, (Fernandes, Dell’Aglío e Yunes, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do conteúdo obtido pelos grupos focais dividiu-se em três etapas: a) Pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2009).

No quadro 1, temos a descrição das reflexões dos alunos durante o diálogo

estabelecido com os alunos. Percebeu-se, na ocasião, a dificuldade de garantir a participação de todos os presentes, bem como manter o foco das discussões em torno das questões centrais pretendidas, pois a maioria dos alunos são tímidos e possuem um certo receio de expressar suas opiniões. Vale ressaltar que pelo fato da maioria das respostas se repetirem, no quadro estão descritas somente as respostas relevantes.

Quadro 1 - Resposta dos alunos dos grupos focais.

Questões	Grupo Focal A	Grupo Focal B	Grupo Focal C	Grupo Focal D
Você sabe o que é <i>bullying</i> ?	“não” “não, não sei” “o <i>bullying</i> começa com apelido, ou algo assim” “Mais ou menos”	“não”	“Sim” “Sim”	“Sim” “Sim”
Conhece as formas de manifestação desta agressão?	“não” “apelidos desapropriados, chamar de gorda, essas coisas”	“não”	“Sim, brincadeiras maldosas que ofendem os colegas” “é um tipo de brincadeira, onde a pessoa gosta de humilhar a outra”	“tipo de agressão verbal ou físico”
Você já sofreu algum tipo de <i>bullying</i> dentro ou fora do ambiente escolar?	“nessa escola não” “não, sempre levo na brincadeira” “já sofri, <i>bullying</i> bem leve” “fora da escola, já”	“Já” “Não” “Já” “Sim, já”	“Sim, brincadeiras de mal gosto, agressões físicas e <i>cyberbullying</i> ” “não”	“sim, por causa da minha sexualidade” “sim” “já sofri <i>cyberbullying</i> ”
Como você se sentiu?	“Me senti mal” “não me abalei, tem gente que entra em estado de depressão por isso, mas eu não me importo”	“me senti mal” “Me senti muito mal”	“Me senti muito mal”	“Me senti horrível” “me senti derrotada” “me senti humilhada” “doeu muito”
Você já presenciou algum colega sofrendo <i>bullying</i> ?	“sim, sim” “sim, já presenciei”	“Já, sim”	“Sim” “já, sim”	“Sim”
Como você se sentiu?	“me senti mal” “fiquei com muita pena, porque era um <i>bullying</i> pesado” “fiquei triste” “senti pena, porque ele era gordinho e chorou”	“Me senti mal”	“muito mal, pois conseguia sentir e entender o que ele estava sentindo, pois eu também já sofri” “fiquei chateada, pois eu não gostaria que acontecesse comigo”	“me senti mal, fui lá e defendi meu colega”
Quem são (características) as pessoas que geralmente praticam <i>bullying</i> na escola?	“eles eram meninos, altos, e não muito feios” “ele grande e barrigudo” “geralmente as pessoas que praticam são grandes, e elas praticam <i>bullying</i> com as crianças menores, tipo nos do 6 ano”	“Não sabemos, pois neste caso que presenciamos a pessoa mandava carta ou mensagem no WhatsApp”	“Essa pessoa gosta de ser autoritária dentro de sala, pensa que é melhor que os outros” “menino, bagunceiro”	“o mais popular” “aquela pessoa que se acha melhor que todo mundo”
Qual foi a reação da escola? (caso tenha ocorrido alguma prática)	“não vi” “depende muito da situação, tem pessoas que tomam alguma providência e tem outras que nos ignoram”	“levaram para a direção, e conversaram com a colega, inicialmente achavam que o agressor era de nossa turma, mas conseguimos provar que era de outra sala”	“A escola resolveu o problema” “não sei dizer, não fiquei muito por dentro”	“A coordenação achou que era frescura”

Questões	Grupo Focal A	Grupo Focal B	Grupo Focal C	Grupo Focal D
Como você se sente dentro da escola? Seguro, inseguro, tem medo?	<i>“me sinto seguro, porque ninguém nunca me tratou mal aqui na escola” “me sinto segura” “bastante seguro”</i>	<i>“não me sinto muito segura” “mais ou menos” “não, nenhum um pouco”</i>	<i>“me sinto seguro, pois a escola já conseguiu resolver meu problema” “não me sinto segura”</i>	<i>“em relação a violência física, sim” “já na violência verbal, não me sinto segura”</i>

Fonte: autora, 2023.

Quando questionados sobre o que é bullying uma parte dos alunos do grupo focal A respondeu não saber o significado literal, já a outra parte tentou definir a agressão.

“(…) Não”

“(…) Não, não sei”

“(…) Mais ou menos”

“(…) O bullying começa com apelido, ou algo assim”

Como pode-se analisar os alunos do grupo focal A possuem pouca experiência com bullying dentro da escola, pois uma parte dos alunos já presenciou, mas nunca sofreu esse tipo de agressão dentro da escola.

“(…) Nessa escola, não”

“(…) Sim, já presenciei”

Os sentimentos descritos pelos alunos sobre como se sentiram na presença de uma agressão de bullying se relaciona com a definição de empatia.

“(…) Me senti mal”

“(…) Fiquei com muita pena, porque era um bullying pesado”

“(…) Fiquei triste”

“(…) Senti pena, porque ele era gordinho e chorou”

Mead (*apud* Harré e Lamb, 1988) atribuiu à empatia o significado de compreensão e partilha da emoção de outra pessoa, numa situação, implica “colocar-se no lugar do outro”. A habilidade da criança em representar o “papel do outro” era considerada como um aspecto importante para o seu desenvolvimento social e ético.

As consequências geradas pelo bullying são graves e acometem todos que estão envolvidos. Para as vítimas, estas consequências podem incluir os distúrbios de ansiedade, depressão e até mesmo suicídio. O agressor poderá apresentar comportamentos antissociais, dificuldade em relacionamentos afetivos e instabilidade nas relações futuras. Já para as testemunhas, esta prática pode causar descontentamento com a escola e comprometimento nas suas relações sociais.

Ao analisar as respostas do grupo focal B percebe-se que saber o significado do bullying influencia em ser ou não um potencial vítima, a posição assumida em resposta às agressões e aos apelidos pejorativos, repercute na continuidade destas.

“(...)Não”

Denotou-se que os estudantes que afirmaram não saber o que é bullying, sofreram com esta prática em maior frequência do que aqueles que afirmaram saber sobre bullying, por não assumirem uma atitude impositiva contra as agressões verbais.

“(...) Sim, já”

“(...) Me senti muito mal”

Notou-se que embora tivessem pouco conhecimento sobre o bullying, a maioria dos estudantes sofreu com uma das práticas deste fenômeno, a agressão verbal. A pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) no período de 2009 a 2019, constatou que cerca de 40% dos estudantes adolescentes já sofreram algum tipo de bullying (IBGE, 2022).

No grupo focal C e D (idade média respectivamente 13 e 14 anos) percebe-se que os alunos começam a compreender sobre o termo, um dos alunos do grupo focal C relatou já ter sofrido três tipos de violência, a verbal, a física e o cyberbullying, o que torna a situação extremamente preocupante pois, os efeitos comportamentais e psicológicos que a prática do bullying pode desencadear no adolescente que é vítima são variados e pode levá-los a assumir a posição de agressor em outras situações de bullying.

“(...) Sim, brincadeiras de mal gosto, agressões físicas e cyberbullying”

Os indivíduos que sofrem bullying podem desenvolver quadros depressivos, dificuldade de se relacionar com outras pessoas e passar a se comportar de forma agressiva (Trevisol; Campos, 2016).

“(...) Me senti muito mal”

O mesmo aluno ao ser questionado sobre como se sentiu ao presenciar algum colega sofrendo bullying, exclamou que se sentiu muito mal, pois conseguia sentir exatamente o que o colega estava sentindo, pois já havido passado por tal situação.

“(...) muito mal, pois conseguia sentir e entender o que ele estava sentindo, pois eu também já sofri”

A dificuldade que o professor tem em identificar o bullying não se deve somente ao fato de não haver denúncia por parte da vítima, devemos considerar que a falta de uma formação continuada abrangendo o tema violência escolar, que dê suporte ao professor no atendimento aos conflitos ocorridos em sala de aula, dificulta o discernimento entre violência e brincadeiras próprias da idade e, em sua atuação diária, cada professor atende um grande contingente de alunos (aproximadamente 30 alunos por turma), o que dificulta o atendimento individualizado e prejudica a adoção de medidas adequadas para a solução e prevenção do problema (Marriel, 2006).

Diante desta dificuldade, Fante (2012) cita alguns comportamentos próprios de alunos vítimas, formuladas por Olweus (1996), que podem ajudar a identificar quando um aluno está sendo vítima do bullying na escola, os professores devem ficar atentos se: durante o recreio a criança está frequentemente isolada do grupo ou procura a companhia somente de adultos; na sala de aula demonstra insegurança ou ansiedade e dificuldade em falar diante dos demais alunos, nas atividades em grupo é o último a ser escolhido; nas tarefas escolares apresenta um desleixo gradual; apresenta fisionomia deprimida, aflita ou

contrariada; apresenta contusões, feridas, cortes, arranhões ou roupa rasgada sem uma causa natural; falta às aulas com frequência; seus pertences escolares sempre somem.

Os pais também devem ficar atentos a estes itens e observar se a criança frequentemente apresenta, principalmente na parte da manhã, dores de cabeça, pouco apetite e tonturas, muda o humor de forma inesperada, apresenta explosões de irritação, inventa desculpas para não ir a aula, apresenta altos gastos na cantina, sempre pede dinheiro extra e não possui amigos fora da escola.

A problemática do bullying na escola, de certa forma, se reproduz em todo ambiente que instrui o cidadão para a vida e para o mundo. O bullying na escola possui diferentes motivos e é uns dos itens causadores da reprovação. O bullying é levado para dentro da escola devido os problemas familiares, inserção social ou escolar, excessiva proteção dos pais, abuso e violência doméstica, carências sociais, influências negativas, entre outros.

Entrevista com a Coordenação Escolar: Estratégias de Enfrentamento ao Bullying e o Perfil das Vítimas e Agressores

A escola é um ambiente de sociabilização e integração, onde se espera o aprendizado, valores, disciplina e sociabilização e em nenhum momento espera-se qualquer forma que seja de violência, o papel da escola é proporcionar meios que facilitem o bem-estar dos estudantes. Logo, é fundamental que a escola não minimize as atitudes de violência no ambiente escolar, elas devem ser tratadas com muita atenção em prol da saúde de seus estudantes. Considerando que o bullying se manifesta de diferentes formas e através de influências com o meio em que se está inserido. Ressalta-se que grande parte dos alunos, geralmente, se cala por medo, por não saberem como agir e por descrerem nas intervenções da escola. Este silêncio pode ser interpretado pelos praticantes de bullying como uma afirmação de seu poder, o que influencia na continuidade desses atos (Oliveira, 2018).

Com a promoção da entrevista com a coordenação da escola campo, consegue-se fazer algumas reflexões sobre a ocorrência do bullying no ambiente escolar, além de compreender as estratégias de enfrentamento dos casos.

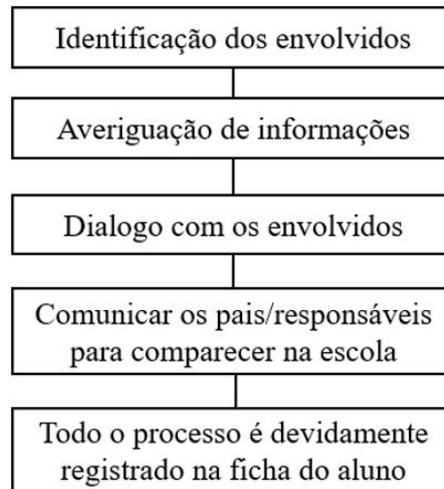
Segundo a coordenação, na escola já foram registrados casos de bullying com ataques físicos, pilheiras (humilhação por meio de piadas), violência verbal, violência moral e violência material.

A escola é um ambiente de socialização para crianças e adolescentes e deve ser um espaço seguro, amoroso e estável para favorecer o desenvolvimento pleno dos estudantes (Fernandes *et al.*, 2017), e para combater a violência na escola, é preciso construir um ambiente favorável, humano e cooperativo, com a criação de relações positivas e duradouras entre todos os envolvidos – alunos, professores, funcionários e comunidade. Fante (2012, p. 75) ao comentar sobre a violência escolar, explica que:

O comportamento agressivo ou violento nas escolas é hoje o fenômeno social mais complexo e difícil de compreender, por afetar a sociedade como um todo, atingindo diretamente as crianças de todas as idades, em todas as escolas do país e do mundo. Sabemos ser o fenômeno resultante de inúmeros fatores, tanto externos como internos à escola, caracterizados pelos tipos de interações sociais familiares, socioeducacionais e pelas expressões comportamentais agressivas manifestadas nas relações interpessoais.

Diante disso, as estratégias adotadas pela escola fazem diferença no enfrentamento a este tipo de violência, no fluxograma (figura 1) temos o protocolo de intervenção utilizado pela escola perante os casos, além disso a coordenação ressaltou que em certas situações a escola recorrer aos parceiros de segurança pública, psicólogos e psicopedagogos para atuarem em conjunto na resolução de conflitos.

Figura 1 - Fluxograma do protocolo de intervenção utilizado pela escola.



Fonte: adaptado pela autora, 2023.

Apesar da assiduidade da escola em comedir o bullying, os casos ainda se fazem bastante presente. O perfil das vítimas e dos agressores (quadro 2) são descritos pela coordenação da escola, quando se relaciona o quadro 2 com as respostas dos alunos dos grupos focais (quadro 1) temos uma caracterização mais específica dos agressores.

Quadro 2 - Características das vítimas e dos agressores envolvidos em casos de bullying.

Características	
Vítimas	Agressores
Bom comportamento em sala de aula	Mal comportamento em sala de aula
Possui poucos amigos	Possui muitos amigos
Muito quieta	Extremamente falante
Baixa autoestima	Agitado
Porte físico fraco	Já sofreu bullying antes
Inteligente	Provocador
Sensível	É popular

Fonte: Dados da entrevista com a coordenação da escola - adaptado pela autora, 2023.

Assim, uma das características mais marcante do agressor é citada pelo grupo focal C,

“(...) Essa pessoa gosta de ser autoritária dentro de sala, pensa que é melhor que os outros”

Logo, os agressores são crianças com baixa tolerância à frustração que gostam de provocar, magoar e destruir para sentir que têm poder, ou seja, é uma necessidade de afirmação pessoal. O seu ambiente familiar, na maioria das vezes, é caracterizado por uma distância emocional, disciplina inconsistente ou muito punitiva e ausência de transmissão de valores e normas sociais.

Os estudiosos citam uma característica comum as vítimas de bullying: em geral são extremamente passivos, tendem a ser inseguros e não se defendem (Franscico e Libório, 2009). Olweus (1994), o primeiro grande estudioso do comportamento bullying, afirma que as vítimas são mais ansiosas e inseguras, solitárias e abandonadas na escola, têm baixa autoestima e em geral reagem aos ataques chorando ou se retraindo.

Outra característica comum nas vítimas de bullying que é citada pela coordenação da escola é ser diferente de alguma forma.

“(...) Tem uma aluna aqui na escola, ela tem um estilo diferente, se veste de forma diferente, e por isso ela sofria bullying”

São aqueles que se vestem de uma forma diferente, que são gordos, ruivos ou sardentos numa sala em que o “normal” não é isto, de outra raça, religião etc. Em condensação, que apresentam algum traço que “os coloca em desvantagem segundo o ambiente em que vivem” (Franscico e Libório, 2009).

Dentre esses “diferente” temos as crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, que segundo a coordenação, a escola possui uma demanda grande de alunos com o TEA e que essas crianças são as que mais sofrem dentro da sala de aula, apesar da realização de projetos de conscientização e inclusão.

“(...) A escola possui uma grande demanda de alunos autistas, estamos sempre trabalhando com os demais alunos, buscando a inclusão, mas eles são os que mais sofrem bullying”

Em um estudo realizado no Canadá, pela Universidade York, sobre experiências de bullying entre crianças e jovens com TEA constatou que, as crianças com autismo apresentam um risco mais elevado de ser vítimas de bullying. As vitimizadas são as crianças mais novas e que têm menos amigas na escola, mais dificuldades de comunicação, mais problemas de saúde mental ou têm pais com problemas de saúde mental mais graves. Prevalece o bullying verbal e social nestes alunos pelos seus pares, mais do que o físico, pois os agressores sabem que estas formas causam tanto ou maior sofrimento e são mais discretas do que a agressão física (Cappadocia *et al.*, 2012).

Infelizmente não foi possível ter acesso ao projeto político pedagógico da escola devido a algumas adversidades enfrentadas pela escola no período da pesquisa, no entanto o diretor da escola garantiu a veracidade das informações prestadas. Na entrevista a coordenação citou algumas medidas de prevenção adotadas. Entre eles tem-se: atendimentos individuais, orientação coletiva realizada por professores e o projeto “com viver”.

“(...) sempre buscamos atender os alunos de forma individual, a vítima e o agressor, pois o atendimento de forma individual ajuda a compreender a situação e subsequente criar um plano de intervenção”.

Durante o período de observação na escola campo foi possível presencial alguns desses atendimentos individuais, onde o aluno se dirige até a coordenação e conversa de forma amigável com a coordenadora. Esse atendimento individual é deveras necessário pois é quando a vítima se sente acolhida e segura para dialogar sobre a violência. No que diz respeito ao projeto supracitado, a coordenadora não apresentou mais informações. Apesar dos esforços da escola em controlar os casos de bullying, infelizmente suas políticas de enfrentamento não são suficientes, pois os casos continuam ocorrendo.

Programa Educação para Paz e sua Participação na Escola

O Programa Educação para a Paz (figura 2) no Estado do Amapá foi criado tendo como referência o Projeto de Lei nº 0233/17 – AL LEI Nº 2.282, de DEZEMBRO DE 2017, publicada no diário oficial do Estado nº 6591, de 29.12.2017 tendo como autora a Deputada Estadual Marília Góes.

Figura 2 - Página inicial da web do site do programa.



Fonte: <http://epaz.seed.ap.gov.br/>

Desde o princípio até o momento, o programa já percorreu um grande caminho, todas as suas atividades são cuidadosamente listadas no quadro 3. Percebe-se que antes da criação da lei e do lançamento do programa, houve todo um processo para o seu sucesso. Uma das características mais marcantes do programa é a realização de formação para professores, coordenadores e funcionários da escola.

Quadro 3 - Evolução das atividades do programa educação para a paz.

Programa Educação para a Paz	
ANO	ATIVIDADE
2015	• Parceria: MP/TJAP/SEED;
2016	• 512 Profissionais passaram por formação realizadas pelo MP/AP;
2017	• Realização do Curso em Práticas Restaurativas; • Assinatura do Termo de Cooperação entre MP/TJAP/SEED; • Criação da Lei Estadual Nº2.282, Programa EPAZ;
2018	• Curso em Pedagogia Restaurativa para multiplicadores da Rede Estadual; • Lançamento do Programa EPAZ; • Implantação das Escolas Restaurativas;
2019	• Caravana do EPAZ qualificou 1231 educadores em 13 municípios; • Formação para educadores e estudantes; • Atendimento as demandas escolares;
2020	• 1ª Etapa: Curso de Aprofundamento em P. R, para formadores das escolas estaduais; • Ações remotas: 2ª Etapa - Curso de Aprofundamento Em P.R, para formadores das escolas estaduais; Atendimento a demandas escolares; Oficina para educadores e servidores de outras secretarias;
2021	• Formação em P.R e Cultura de paz para outros setores, instituições, município e formadores de outros programas: CPVPEB; CEE; Amapá Jovem; Criança Alfabetizada, Educação infantil e Ens. Fundamental I em Vitória do Jari; • Encontro com Parceiros: Polícia Militar; Ministério Público; Tribunal de Justiça; • Construção de E-books e materiais; • Atendimento as demandas escolares.

Programa Educação para a Paz	
ANO	ATIVIDADE
2022	<ul style="list-style-type: none"> • ESCOLAS ATENDIDAS • (ACOLHIMENTO, VIVÊNCIAS, CURSOS...) • QUANTIDADE: 128 ESCOLAS (5 MUNICÍPIOS) • GESTORES: 46 • COORDENADORES PEDAGÓGICOS: 98 • PROFESSORES/AS: 612 • ESTUDANTES: 550 • FUNCIONÁRIOS: 40 • PAIS/COMUNIDADE: 260 • TOTAL: 1606

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Em 2020/2021 apesar do período pandêmico o programa não parou suas atividades, como é possível observar nestes anos foram realizados cursos de formação, oficinas, encontros, construção de um e-book e atendimento das demandas escolares. Em 2022 o atendimento foi ainda maior, o programa atendeu cerca de 550 estudantes que é um número relativamente pequeno, em relação a quantidade de alunos que estão em sala de aula no estado todo.

O programa engloba todos os tipos de violência, especificamente sobre o bullying na escola o programa vem se aprimorando a cada ano. Ressalta-se que em 2022, todas as solicitações por parte do requerente (escolas) estão ocorrendo de forma presencial, pois o sistema que dá apoio ao programa estava em manutenção até o momento da realização desta pesquisa.

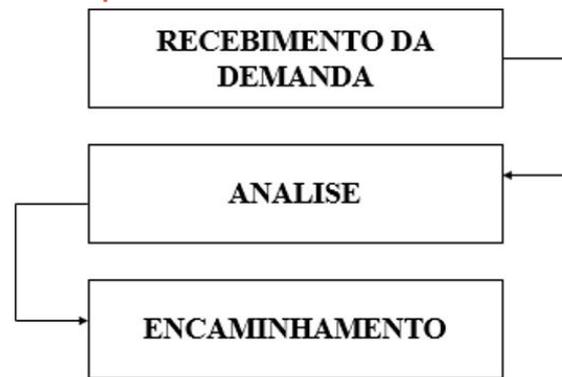
Em entrevista um dos coordenadores do programa ressaltou que a “manutenção” do sistema não afetou suas atividades, pois as demandas da escola, continuam chegando até eles.

“(…) Atualmente nosso sistema se encontra em manutenção, no entanto, todos os atendimentos que antes eram realizados pela internet estão sendo realizados de forma presencial”

O programa atende todas as escolas do estado de forma direta ou indireta, na figura 3 temos o fluxograma de como ocorre o atendimento das escolas atendidas de forma indireta pelo programa.

“(…) O programa atende todo estado, recebemos a solicitação da escola, em seguida fazemos uma análise para saber como podemos ajudar, após essa análise encaminhamos para o colaborador que mais se identificar com a demanda”

O primeiro passo é o acolhimento da demanda, que chega no programa por meio da equipe técnica da escola ou da coordenação pedagógica, o segundo momento consiste na análise da demanda, pois a parti dessa análise o programa vai saber como ajudar a escola, o último passo é o encaminhamento para os parceiros do programa que irão realizar o atendimento da escola.

Figura 3 - Fluxograma do protocolo de atendimento de forma indireta das escolas.

Fonte: autora, 2022.

Na escola campo da pesquisa, o e Paz não se faz presente de forma direta. No entanto, a escola possui desde 2017 o “núcleo de mediação de conflitos” (figura 4), o programa envolve, além da Secretaria de Estado de Educação (Seed), o Tribunal de Justiça do Amapá (TJAP), a Defensoria Pública do Estado e a Prefeitura de Macapá. Que tem como objetivo atender alunos, docentes, técnicos e comunidade em geral na resolução de conflitos, visando estabelecer a cultura de paz no ambiente escolar, prevenindo atitude violentas e o bullying.

Figura 4 - Banner do núcleo de mediação de conflitos presente na escola campo.

Fonte: autora, 2023.

Segundo a coordenação da escola, infelizmente o programa está suspenso, pois a professora que foi designada para trabalhar no núcleo, se aposentou. No entanto, durante as observações na escola é possível notar nas atitudes dos funcionários em geral que o programa se faz presente, pois todos estão sempre dispostos a resolver os conflitos.

Esses “conflitos” podem ser evitados com a realização de oficinas, palestras e minicursos voltados para o bullying e suas consequências a curto e longo prazo para os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou investigar a ocorrência do bullying nas escolas públicas do município de Macapá no estado do Amapá, mostrando as estratégias e políticas que estão sendo utilizadas para o enfrentamento desse problema no ambiente escolar, tendo como base a Escola Estadual Gonçalves Dias.

Diante das informações apresentadas nesta pesquisa, foi possível observar que o bullying, também considerado como uma forma específica de violência entre pares, tem se feito presente nos ambientes educacionais, principalmente em alunos do 7º ao 9º ano. Além disso, os estudos e resultados aqui colocados indicam que as políticas de enfrentamento da escola e do estado do Amapá ainda não são suficientes para combater o bullying dentro do ambiente escolar.

É dever da Escola oferecer meios de desenvolver as relações sociais, satisfazendo as habilidades cognitivas, dando limites às ações em grupo, oferecendo normas para boa convivência, e ao mesmo tempo criando oportunidades a seus alunos para a sadia socialização secundária. Neste sentido, concordamos com Costantini,

A escola, como qualquer outro lugar frequentado por jovens e adultos, tem a obrigação de ter como objetivo prioritário a promoção de um contexto que seja satisfatório desse ponto de vista, aberto ao amadurecimento do grupo, ao desenvolvimento de relações positivas entre os adolescentes, suficiente para construir um sentido, um peso e um significado, em termos de amizade, ajuda e solidariedade, reconhecíveis por todos os seus componentes. Ou seja, contextos em que se promovam as habilidades cognitivas, emocionais e sociais, benéficas ao desenvolvimento da pessoa. Contextos entendidos também como sistemas organizados, na medida do adolescente, em que seja possível modificarem-se lugares, tempos e espaços para melhorar e tornar mais agradável o convívio, para estimular o confronto com as capacidades criativas dos estudantes, para promover as iniciativas pessoais e de grupo e nos quais se possam pôr à prova as funções relacionais voltadas ao estímulo do engajamento pessoal, à empatia, à colaboração e à responsabilidade (Costantini, 2004, p. 78 e 79).

Em relação ao bullying, verifica-se que as atitudes agressivas presenciadas ou vivenciadas pelos estudantes da escola campo não ocorrem a partir de um motivo justo, adotado por um ou mais estudantes contra outro(s), causando sofrimento às suas vítimas. Este fenômeno está se tornando cada vez mais frequente nas escolas, e talvez os próprios pais e educadores não estejam percebendo a real gravidade do problema, e não entendem a maneira mais apropriada de resolver essa situação no espaço escolar.

De acordo Fante (2012), o fenômeno Bullying: “é o responsável pelo estabelecimento de um clima de medo e perplexidade em torno das vítimas, bem como dos demais membros da comunidade educativa que, indiretamente, se envolvem no fenômeno sem saber o que fazer” (Fante, 2012, p. 61).

Ao analisarmos a literatura, notamos que regularmente as vítimas de Bullying têm alguma característica distinta do grupo em que está inserida, e esta diferença é o foco que os agressores do fenômeno procuram para intimidá-las, como por exemplo, deficiência física, aspectos étnicos, culturais ou religiosos, obesidade e baixa estatura, ou mesmo introversão e baixa autoestima.

Para Costantini (2004), este fenômeno, para suas vítimas, tem consequências a curto e a longo prazos: ansiedade, ausência de autoestima, depressão e transtorno comportamental, a ponto de abandonar a escola e, como as pesquisas revelam, nos casos mais graves e para os indivíduos mais fracos, pode haver também uma maior probabilidade de risco de suicídio, concernente ao dado fisiológico ligado à adolescência.

No que diz respeito, as políticas públicas do estado do Amapá em especial o programa Educação para Paz, conclui-se que existe a necessidade de um investimento ainda maior por parte do governo do estado, pois apesar de suas atividades abrangerem todo estado, ainda há uma certa limitação nos atendimentos realizados.

Os resultados apontam para a necessidade de ampliação de mecanismos democráticos na escola em que todos seus atores possam ter espaço para ser ouvidos e serem respeitados. Observa-se também que os professores demonstram uma certa dificuldade em diferenciar indisciplina e violência.

Conclui-se, assim, a importância que este tema do bullying na escola, seja incluído no currículo das formações inicial e continuada de professores e coordenadores, para que haja uma compreensão maior sobre a temática. Embora se encaixem em um contexto e espaço específico, os elementos aqui discutidos colaboram com a construção de conhecimento científico sobre a temática das políticas públicas voltadas para o enfrentamento do bullying na escola e estabelecem aproximações e comparações com outras pesquisas relacionadas.

Por fim, pode-se considerar que a discussão apresentada alcançou os objetivos propostos. Vale salientar que esta pesquisa não tem a intenção de gerar generalizações quando se refere aos resultados encontrados ou de esgotar as discussões sobre o tema, pelo contrário, ela abre espaço para outras intervenções que venham ampliar o debate sobre o bullying na escola e as políticas públicas de enfrentamento desta violência. Considera-se que a reversão deste quadro só será possível se esse tema for continuamente discutido, pois é a partir da constante reflexão que se torna possível compreender a relações sociais que se travam na escola e, em particular, na escola pública.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. **LEI Nº 2.282, de 29 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=83671 acesso em: 10 de julho de 2022.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BITTENCOURT, D. M. B., (2012). “**Fenômeno Bullying Na Escola**”. Práxis Educacional, vol. 8, núm. 13, p. 211-231.

CAPPADOCIA, M. *et al.* (2012). **Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders**. J Autism Dev Disord. (42), pp. 266-277.

COSTANTINI, A. **Bullying: como combatê-lo?**. Tradução de Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova, 2004.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência e educar para a paz**. 7 ed. Campinas: Verus, 2012.

FERNANDES, G.; DELL'AGLIO, D. D.; YUNES, M. A. M. **Programa de Intervenção na prevenção ao Bullying no contexto escolar**. SEFIC Universidade La Salle, 2019. Disponível em: <https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2019/article/view/1569/1664>

FERNANDES, G.; YUNES, M. A. M.; TASCHETTO, L. R. **Bullying no ambiente escolar: o papel do professor e da escola como promotores de resiliência**. REVISTA SOCIAIS & HUMANAS - VOL. 30 / Nº 3 – 2017 DOI: 10.5902/2317175827701

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. **Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental**. Psicologia do Desenvolvimento • Psicol. Reflex. Crit. 22 (2) • 2009 • <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000200005>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, Rio de Janeiro, 2022**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101955.pdf> Acesso em: 16 de novembro de 2022.

HARRÉ, R. e LAMB, R. (Ed.). (1988). **The Encyclopedic Dictionary of Psychology**. Oxford: Blackwell Reference.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTOS, M. Z.; JAEGER, A. A. **Bullying e as relações de gênero presentes na escola**. Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 2., p. 349-361, abr./jun. de 2015.

MARRIEL, L. C. *et al.* **Violência Escolar e Auto-estima de Adolescentes**. Cadernos de Pesquisa. v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/94qjXzFpMZqQFF3Jv9mpyKm/?lang=pt>. Acesso em: 17 de novembro de 2022.

MEDEIROS, C. **Bullying é maior entre estudantes do sexo masculino**. Agência USP de notícias. Publicado por Da Redação em 14 de maio de 2015 - 17:58 - Categoria: Sociedade. Disponível em: <http://www.usp.br/agen/?p=208784> Acesso em: 21 de agosto de 2022.

MEC. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (2018). **MEC apoia enfrentamento ao bullying e violência nas escolas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62581-mec-apoia-enfrentamento-ao-> Acesso em: 25 de novembro de 2022.

OLIVEIRA, W. C. **O papel do Professor diante do Bullying na sala de aula**. EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama, v. 18, n. 2, p. 297- 317, jul./dez. 2018.

OLWEUS, D. **Bullying at school. Long term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program**. In: HUESMANN, L. R., editor. **Aggressive Behavior: Current Perspectives**. San Francisco: Plenum Press; 1994.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e tecnologia. Ministério da Ciência e Tecnologia. Porto: Ed. Imprensa Portuguesa, 2002.

ROESCH, S. M. A.; BECKER, G. V.; MELLO, M. I. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999

SOARES, J. R. V.; OLIVEIRA, G. F. S. **Bullying e o desafio no contexto educacional**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 09, Vol. 05, pp. 68-78. setembro de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/bullying-e-o-desafio> Acesso em: 25 de julho de 2022.

TREVISOL, M.T.C.; CAMPOS, C.A. **Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n. 2, mai./ago., 2016.

VERGARA, S. **Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. **Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas**. In: TAVARES, J. (Org.). *Resiliência e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

YUNES, M. A. M **Psicologia positiva e resiliência**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, núm. esp., p. 75-84, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/8NB6nkqmK49dWHJYbqXLFDB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em :20 de julho de 2022.

YUNES, M. A. M. **Um educador para proteger do risco e tricotar a resiliência: o profissional da educação como agente de proteção e de promoção de resiliência**. In: CABRAL, S.; CYRULNIK, B. (Orgs.). *Resiliência: como tirar leite de pedra*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 157-172.

Pessoa idosa: importância das políticas públicas no envelhecimento

Josiette de Nazaré Silva da Costa
Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa
Aldinei Borges de Almeida
Arivaldo Leite Mira
Elizabeth Belo Lobato
Esmeralda Viana Braga Sá
Ivaldo da Silva Sousa
Jeanne do Socorro Batista Aguiar
Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias
Marlene de Souza da Cunha
Mércia Ferreira de Souza
Rildo Frederico Ferreira
Simone Pelaes Maciel Nunes

RESUMO

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que a pessoa idosa teve seu direito de proteção social assegurado por meio de leis mais específicas como o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003) considerado um marco na legislação brasileira, ainda, na Carta Magna, conforme dispõe o § 1º do inc. I do Art.165, houve a criação do plano plurianual (PPA) como um instrumento de planejamento estratégico e orçamentário com diretrizes, objetivos e metas quadrienais da administração pública e a oferta de políticas públicas, portanto, essa pesquisa expõe duas realidades emergentes no Brasil, a primeira, é o aumento no índice de pessoas idosas e a segunda, é a implantação de políticas públicas para essa demanda. Nessa linha, o Brasil é um país em desenvolvimento, no entanto, um acontecimento tem chamado à atenção das autoridades públicas e demais segmentos da sociedade - o elevado crescimento da população idosa brasileira, pois, os indivíduos acima de sessenta anos que representavam a menor parcela da população brasileira, na atualidade, vem apresentando um alargamento significativo na estrutura piramidal. Certamente, o serviço na área da saúde, cidadania e outros, requerem maiores demandas pela população de pessoas idosas. Com isso, essa pesquisa mostra-se relevante no contexto social acerca do problema a ser pesquisado.

Palavras-chave: políticas públicas; pessoa idosa.



ABSTRACT

From the enactment of the Federal Constitution of 1988, the elderly had their right to social protection ensured through more specific laws such as the Statute of the Elderly (Law No. also, in the Magna Carta, as provided for in § 1 of item I of Art.165, there was the creation of the pluriannual plan (PPA) as a strategic and budgetary planning instrument with guidelines, objectives and quadrennial goals of the public administration and the offer of public policies, therefore, this research exposes two emerging realities in Brazil , the first is the increase in the rate of elderly people and the second is the implementation of public policies for this demand. In this line, Brazil is a developing country, however, an event has drawn the attention of public authorities and other segments of society - the high growth of the Brazilian elderly population, since individuals over sixty years old who represented the smallest portion of the Brazilian population, nowadays, has been presenting a significant enlargement in the pyramidal structure. Certainly, the service in the area of health, citizenship and others, require greater demands from the elderly population. With that, this research proves to be relevant in the social context about the problem to be researched.

Keywords: public policies; elderly.

INTRODUÇÃO

Os altos índices de pessoas idosas se tornaram um fenômeno mundial, inclusive no Brasil, portanto, a atual mudança no perfil demográfico traz novos desafios, principalmente na implantação de políticas públicas que atendam às necessidades da população idosa que busca cada vez mais os serviços prestados no setor público.

Acerca do envelhecimento populacional no mundo a Organização das Nações Unidas (ONU) (2019), afirma que entre 2017 e 2030, o mundo poderá vivenciar um aumento de 46% em sua população com mais de 60 anos de idade, essa previsão pode levar a população nesta faixa etária até 1,4 bilhão de cidadãos, ultrapassando total global de jovens e de crianças abaixo de 10 anos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) afirma que existem mais de 700 milhões de pessoas acima de 60 anos na atualidade. A perspectiva será de que o Continente Asiático contará com a maior concentração enquanto o Continente Africano registrará o maior crescimento proporcional de idosos. Esse crescimento seria mais rápido nos países em desenvolvimento e com isso, irá representar uma das transformações sociais mais importantes do século 21. Todavia, esse índice progressivo de pessoas idosas nos países em desenvolvimento, no caso do Brasil, torna-se algo preocupante, pois até 2030, o país será o sexto maior em número de idosos, isso representa pouco tempo para que o país se prepare para essa demanda. No Brasil o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), afirma que entre 2012 a 2021 a população brasileira com 60 anos ou mais passou de 11,3% para 14,7%. Em números absolutos, esse grupo etário passou de 22,3 milhões para 31,2 milhões, crescendo 39,8% no período. As regiões onde estão concentradas as pessoas com 60 anos ou mais estão no Sudeste com 16,6% e no Sul com 16,2%, em contrapartida, apenas 9,9% dos residentes no Norte são idosos.

O Estatuto do Idoso foi sancionado em 1º de outubro de 2003, conforme Veras e Oliveira (2018), o Estatuto representa um passo importante da legislação brasileira, cumprindo o princípio referente à construção de um entorno propício e favorável para as pessoas de todas as idades. O Estatuto possui 118 artigos que consolidam os direitos conferidos pelas diversas leis federais, estaduais e municipais, referentes à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à profissionalização e ao trabalho, à previdência social, à assistência social, à habitação, ao transporte, à fiscalização de entidades de atendimento e à tipificação de crimes contra a pessoa idosa.

As políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões. A política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Leonardo Secchi (2013), elaborou o ciclo de políticas públicas com sete fases principais, embora, afirmou que não necessariamente essas fases sigam essa determinada ordem: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PESSOA IDOSA

Do ponto de vista de Dias e Pais-Ribeiro (2018, p. 416), o Estatuto do Idoso “é um dos principais instrumentos de direito da pessoa idosa no Brasil, sua aprovação representou um passo importante da legislação brasileira”, o Estatuto ratifica os princípios que nortearam as discussões sobre os direitos humanos dessa população, cabendo ao Estado, à Sociedade e à Família a responsabilidade pela proteção e garantia desses direitos. Para os autores, embora o Estatuto seja alvo de críticas por sua ineficácia:

O Estatuto do idoso tem um grande mérito, pois criou um sistema de garantias de direitos da pessoa idosa, que, apesar de vários percalços, tem buscado efetivar os direitos sociais dos idosos brasileiros. O sistema de garantias previsto no Estatuto é composto pelas seguintes instituições/órgãos: Conselhos do Idoso; Sistema Único de Saúde (SUS); Sistema Único de Assistência Social (Suas); Vigilância em Saúde; Poder Judiciário; Defensoria Pública; Ministério Público; e Polícia Civil. A eficiência dessa rede de garantias é uma das possibilidades para que a efetividade dos direitos das pessoas idosas se torne efetivas (Dias; Pais-Ribeiro, 2018, p. 416).

O Estatuto do Idoso é uma legislação bastante ampla que também trata de outros direitos dos idosos, como o direito à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à alimentação, à profissionalização e ao trabalho, à assistência social e à previdência social, afirmando o modo como estes direitos devem ser assegurados para a população idosa (Ferreira; Teixeira, 2014).

De acordo com Fernandes e Soares (2012) contribui quando afirma que o Estatuto do Idoso:

Veio priorizar tanto em atendimento de um modo geral, como também aquela clientela que já apresenta algum grau de dependência. É com essas ações fundamentais de prevenção secundária, de reabilitação, de promoção da saúde, além do cuidado e do tratamento, que é possível garantir melhor qualidade de vida para idosos na vida em família e em sociedade (Fernandes; Soares, 2012, p. 1498).

O Estatuto do Idoso conta com 118 artigos sobre diversas áreas dos direitos fundamentais, incluídas as necessidades de proteção dos idosos, visando reforçar as

diretrizes contidas na PNI, além de incluir leis e políticas já aprovadas, agrega novos elementos e enfoques, atribuindo um tratamento integral ao estabelecimento de medidas destinadas a proporcionar o bem-estar dos idosos (Dias; Pais-Ribeiro, 2018).

Ainda sobre o assunto, Dias e Pais-Ribeiro (2018, p. 416), o Estatuto do Idoso em conjunto com a PNI, “é um dispositivo de Estado formado por um conjunto de normas e diretrizes para a formulação e execução de políticas públicas e serviços destinados à população idosa”. Considerado um marco para as políticas dirigidas aos idosos no sentido que reconhece, por lei, os direitos e deveres dessa demanda, assegurando prioridades e os protegendo de maus-tratos a partir de uma legislação específica garantindo ao idoso acesso aos direitos fundamentais que se apoiam no direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Recentemente, em junho deste ano, o Estatuto do idoso recebeu uma nova denominação - Estatuto da Pessoa Idosa. A Lei nº 14.423 de 22 de julho de 2022 altera a Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003, substituindo todas as expressões “idoso”, “idosos”, pelas expressões “pessoa idosa” e “pessoas idosas”, respectivamente.

Conforme afirma a OMS (2015), os idosos em países industrializados/desenvolvidos, como na Europa, são considerados a partir de 65 anos ou mais, quando se encerra a fase economicamente ativa e marca o início da aposentadoria, enquanto nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, por causa da expectativa de vida menor e as condições socioeconômicas menos favoráveis, considera-se a idade a partir de 60 anos ou mais.

O Estatuto do Idoso apresenta dez direitos fundamentais distribuídos em Capítulos que são respectivamente: Do Direito à vida; Do Direito à Liberdade, do Respeito e à Dignidade; Dos Alimentos; Do Direito à Saúde; Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer; Da Profissionalização e do Trabalho; Da Previdência Social; Da Assistência Social; Da Habitação; Do Transporte. Essa lei veio garantir o direito das pessoas ao envelhecimento com proteção. A responsabilidade cabe ao Poder público Federal, Estadual e Municipal de promover políticas públicas que deem a todos um envelhecimento com dignidade (Quadro 1).

Quadro 1 - Direitos fundamentais no Estatuto da Pessoa Idosa.

DIREITOS FUNDAMENTAIS	DEFINIÇÕES
CAPÍTULO I Do Direito à vida	Art. 9º É obrigação do Estado, garantir à pessoa idosa a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam um envelhecimento saudável e em condições de dignidade.
CAPÍTULO II Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade	Art. 10. É obrigação do Estado e da sociedade, assegurar à pessoa idosa a liberdade, o respeito e a dignidade, como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais, garantidos na Constituição e nas leis.
CAPÍTULO III Dos Alimentos	Art. 11. Os alimentos serão prestados ao idoso na forma da lei civil.

DIREITOS FUNDAMENTAIS	DEFINIÇÕES
CAPÍTULO IV Do Direito à Saúde	Art. 15. É assegurada a atenção integral à saúde do idoso, por intermédio do Sistema Único de Saúde – SUS, garantindo-lhe o acesso universal e igualitário, em conjunto articulado e contínuo das ações e serviços, para a prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde, incluindo a atenção especial às doenças que afetam preferencialmente os idosos.
CAPÍTULO V Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer	Art. 20. O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.
CAPÍTULO VI Da Profissionalização e do Trabalho	Art. 26. O idoso tem direito ao exercício de atividade profissional, respeitadas suas condições físicas, intelectuais e psíquicas.
CAPÍTULO VII Da Previdência Social	Art. 29. Os benefícios de aposentadoria e pensão do Regime Geral da Previdência Social observarão, na sua concessão, critérios de cálculo que preservem o valor real dos salários sobre os quais incidiram contribuição, nos termos da legislação vigente.
CAPÍTULO VIII Da Assistência social	Art. 34. Aos idosos, a partir de 65 (sessenta e cinco) anos, que não possuam meios para prover sua subsistência, nem de tê-la provida por sua família, é assegurado o benefício mensal de 1 (um) salário-mínimo, nos termos da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS.
CAPÍTULO IX Da Habitação	Art. 37. O idoso tem direito a moradia digna, no seio da família natural ou substituta, ou desacompanhado de seus familiares, quando assim o desejar, ou, ainda, em instituição pública ou privada.
CAPÍTULO X Do Transporte	Art. 39. Aos maiores de 65 (sessenta e cinco) anos fica assegurada a gratuidade dos transportes coletivos públicos urbanos e semiurbanos, exceto nos serviços seletivos e especiais, quando prestados paralelamente aos serviços regulares.

Fonte: Organizado pela autora, segundo o Estatuto do idoso (2003).

Existem alguns dos principais dispositivos legais que amparam a pessoa idosa no contexto social brasileiro presentes no Estatuto do idoso que é a maior conquista e, também, considerado o marco legal mais importante à população idosa. A PNI (1994), cria o Conselho Nacional do idoso. Outra conquista é o exercício do direito no sistema de transporte interestadual, nos modais rodoviário, ferroviário e aquaviário, além da prioridade exclusiva às pessoas idosas na vaga de estacionamento de veículos, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 - Alguns dos principais dispositivos legais que ancoram a proteção e os direitos da pessoa idosa.

Lei Federal nº 10.741, de 2003: dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências;
Lei Federal nº 8.842, de 1994: dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências;
Decreto Federal nº 1.948, de 1996: regulamenta a Lei nº 8.842, de 4 de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e dá outras providências;
Portaria nº 2.528, de 2006 (Ministério da Saúde): aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa;
Decreto nº 5.934, de 2006: estabelece mecanismos e critérios a serem adotados na aplicação do disposto no art. 40 da Lei nº 10.741, 2003 (Estatuto do Idoso); exercício do direito no sistema de transporte coletivo interestadual, nos modais rodoviário, ferroviário e aquaviário.
Resolução nº 303, de 2008 (CONTRAN): dispõe sobre as vagas de estacionamento de veículos destinadas exclusivamente às pessoas idosas.

Fonte: Elaborado pela autora, segundo Pereira e Zambon (2018).

A Prefeitura Municipal de Macapá desenvolve um projeto de políticas públicas na área da saúde, voltado para a pessoa idosa no município de Macapá, o referido projeto é intitulado Viver é Melhor, que se trata de ações desenvolvidas por educadores físicos nas

Unidades Básicas de Saúde (UBS). Esse projeto conta com atividades físicas, consultas cardiológicas mensais, atividades recreativas e comemorativas. O objetivo da atividade é melhorar o condicionamento físico e proporcionar momentos de lazer através dos exercícios. Os profissionais de educação física estão distribuídos em 17 unidades de saúde desenvolvendo esse projeto com as pessoas idosas (PMM, 2022 on-line).

O Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa (COMDPI), instituído por Lei Municipal de 2 de outubro de 2017, é um órgão colegiado, paritário, de caráter permanente, deliberativo, normativo, fiscalizador e consultivo. O COMDPI tem como objetivo: assegurar a cidadania da pessoa idosa, criando condições para a garantia de seus direitos e de sua autonomia, com acompanhamento, avaliação e controle da política e das diretrizes municipal da política nacional da pessoa idosa. As eleições dos membros conselheiros municipais ocorrem a cada dois anos. O COMDPI conta com doze representantes titulares e suplentes, sendo seis representantes da sociedade civil e seis representantes de órgãos municipais (PMM, 2022 on-line). O COMDPI foi uma política pública proposta e implementada no PPA da gestão municipal anterior ao Executivo Municipal atual.

Envelhecimento da População

Os conceitos de idoso e velhice não são conceitos idênticos, por isso é importante entender essas conceituações atribuídas à população envelhecida, visto que na trajetória do envelhecimento humano várias denominações surgem no intuito valorizar o olhar da sociedade para essa faixa etária.

Na definição de idoso Neri (2013), afirma que os idosos são assim denominados em um dado contexto sociocultural, em virtude das diferenças que apresentam na aparência, força, funcionalidade, produtividade e desempenho de papéis sociais primários em comparação com adultos não-idosos. Para Lima (2020), o grupo social “idoso” definido pela faixa etária, não é apenas um grupo com “muita idade”, mas pessoas com traços sociais e biológicos distintos.

Na visão de Dardengo e Mafrá (2018), a velhice é uma etapa representativa da decadência, declinação e que antecede a morte, uma palavra carregada de significados como inquietude, fragilidade, angústia, ou seja, é rodeada de concepções falsas, temores, crenças e mitos. A imagem que se tem da velhice, através de fontes históricas, varia de cultura em cultura, de tempo em tempo e de lugar em lugar.

Esta imagem da velhice reafirma que não existe uma concepção única ou definitiva, mas sim concepções incertas, opostas e variadas através da história. A velhice é a última fase do ciclo vital e a ação concorrente dos processos de desenvolvimento e envelhecimento (Neri, 2013). Percebemos que entre os autores, há um consenso de que a velhice se trata de um último ciclo de vida que antecede a morte, diferente do idoso cuja característica envolve a aparência.

Outra terminologia que surgiu foi a expressão “Terceira Idade” na década de 1970, na França, quando se criou a primeira Universidade para a Terceira Idade, sinalizando mudanças no significado da velhice (Debert, 2011). Na mesma linha de pensamento Neri (2013), afirma que durante os primeiros cursos para idosos, na Universidade de Toulouse,

acreditava-se que esse rótulo soaria mais agradável aos ouvidos do que o termo velhice. Todavia, Debert (2011), diz que celebrar a velhice naquela época era um momento privilegiado para o lazer e as atividades livres dos constrangimentos da vida profissional e familiar, surgindo a ideia da “melhor idade”. Para a autora:

A velhice, assim, perde a conotação negativa de perda de *status* social e ganha o caráter positivo de etapa privilegiada pela garantia de um rendimento mensal, a aposentadoria – tanto em países de capitalismo avançado quanto em países como Brasil – e pelas novas experiências próprias a esse momento do curso da vida (Debert, 2011, on-line).

A adoção de tantos termos seria apenas para “soar bem” e mascarar o preconceito, visto que o fato de se utilizar designações-fantasia para tratar dos que vivem mais tempo, sugere um sinal da existência de preconceitos e negação da realidade (Neri; Freire, 2000 *apud* Assis; Parra, 2015, p. 3).

Diante disso, podemos destacar que o Estatuto do Idoso (01/10/2003) fez uma atualização recente através da Lei nº 14.423/22 retirando a palavra “idoso” e substituindo por “pessoa idosa”, agora chamado de Estatuto da Pessoa Idosa. Essas novas terminologias tentam substituir o uso da palavra “velho” que soa como ofensa e evita-se que sejam pronunciadas no dia a dia, visto que no contexto social “velho” é entendido como algo frágil, em desuso, incapaz, obsoleto, ultrapassado, ou seja, sempre em sentido depreciativo.

Na intenção de diferenciar os conceitos de idoso e velhice, a terminologia e o processo de envelhecimento para Manzano (2014, on-line), “deve ser entendido como um processo natural da vida que traz consigo algumas alterações sofridas pelo organismo, consideradas normais para esta fase”. Segundo a autora, os indivíduos envelhecem desde o momento em que nascem.

Neri (2013), diz que o envelhecimento ou senescência é um processo natural, universal, determinado pela genética para os indivíduos da espécie, motivo pelo qual é chamado de envelhecimento normal. Esse processo tem início logo após a maturidade sexual e acelera-se a partir da quinta década de vida, marcado pela cessação ou diminuição da possibilidade de reproduzir a espécie e por mudanças fisiológicas e morfológicas típicas. Ainda sobre a definição de envelhecimento, Schneider e Irigaray (2008), afirmam que:

É um processo complexo e multifatorial. A variabilidade de cada pessoa (genética e ambiental) acaba impedindo o estabelecimento de parâmetros. Por isso, o uso somente do tempo (idade cronológica) como medida esconde um amplo conjunto de variáveis. A idade em si não determina o envelhecimento, ela é apenas um dos elementos presentes no processo de desenvolvimento, servindo como uma referência da passagem do tempo. (Schneider; Irigaray, 2008, p. 592).

A Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), é uma organização internacional de saúde pública mais antiga do mundo, com escritório no Brasil, essa entidade elaborou o seu conceito sobre o envelhecimento que se trata de:

[...] um processo sequencial, individual, acumulativo, irreversível, universal, não patológico, de deterioração de um organismo maduro, próprio a todos os membros de uma espécie, de maneira que o tempo o torne menos capaz de fazer frente ao estresse do meio ambiente e, portanto, aumente sua possibilidade de adoecimento e morte (OPAS, 2003 *apud* Dátilo; Cordeiro, 2015 p. 222).

Sobre os conceitos tratados anteriormente e para melhor entendimento, o conceito de idoso está relacionado a sua cronologia ou faixa etária, a velhice é uma fase no desenvolvimento humano e o envelhecimento se trata de um processo que ocorre no curso de vida. Vale destacar que a velhice era uma fase vista pela sociedade como doença e, para isso, foi necessário que se adotassem novas formas de tratamento para que se entendesse que essa última fase de vida para a pessoa idosa não é necessariamente ser uma pessoa “doente”, e sim que o envelhecimento é inevitável e faz parte da natureza humana sendo um processo que acompanha o indivíduo pela passagem do tempo.

Ao longo do tempo foram surgindo outros conceitos de envelhecimento como o “bem-sucedido”, “positivo” ou “com sucesso”, chamados de envelhecimento saudável, que surgiram na década de 60, porém esses termos não foram bem aceitos trazendo um significado semanticamente problemático devido à dicotomia sucesso- fracasso. Todavia, o envelhecimento saudável proposto no Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde (2015), o define como:

O processo de desenvolvimento e manutenção da capacidade funcional que permite o bem-estar em idade avançada. Central a esta conceituação do Envelhecimento Saudável é uma compreensão de que nem a capacidade intrínseca, nem a capacidade funcional permanecem constantes. Embora ambas tendam a diminuir com o aumento da idade, as escolhas de vida ou as intervenções em diferentes momentos durante o curso da vida irão determinar o caminho - ou **trajetória** - de cada indivíduo (OMS, 2015, p. 13, grifo do autor).

Nas palavras de Lima (2020), as principais condições associadas ao envelhecimento saudável seriam o baixo risco de doenças e de incapacidades funcionais relacionadas com as doenças; funcionamento mental e físico excelentes; envolvimento ativo com a vida. Mas, contrapondo essas condições a autora afirma que para muitos autores não existe um consenso nos termos saudável, ativo e robusto, causando um uso indiscriminado para explicar o processo de envelhecer bem.

Diante da ampla definição de envelhecimento que a Organização Mundial em Saúde no âmbito da II Assembleia Mundial sobre Envelhecimento, lançou um documento de teor político chamado de “Envelhecimento ativo” que foi traduzido para o português como “Envelhecimento ativo: uma política de saúde” e implantado no Brasil a partir de 2005. O envelhecimento ativo se aplica tanto a indivíduos quanto a grupos populacionais a fim de que percebam o seu potencial para o bem-estar físico, social e mental ao longo da vida e que permita que esses indivíduos participem da sociedade de acordo com suas necessidades, desejos e capacidades e ao mesmo tempo, propicia proteção, segurança e cuidados adequados, quando forem necessários. Segundo a definição da OMS, “envelhecimento ativo é o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” (WHO, 2005, p. 14).

A esse respeito Khoury (2017), afirma que o objetivo da proposta de envelhecimento ativo seria de aumentar a expectativa de vida saudável, ou seja, viver sem incapacidades e a qualidade de vida para todas as pessoas à medida que envelhecem, incluindo os indivíduos mais frágeis, os deficientes e que precisam de cuidados. Dessa forma, a saúde é compreendida assim como estabelece a OMS, que se refere a um estado de bem-estar físico, mental e social.

É pertinente uma reflexão a respeito das narrativas no texto sobre definições e nomenclaturas do envelhecimento. Há muito tempo que novos termos vêm surgindo com o intuito de substituir uma expressão antiga - a palavra “velho”, que configura na sociedade alguém incapaz fisicamente e improdutivo economicamente. Alguns estudiosos afirmam que esses inúmeros termos demonstram o preconceito social que existe com àqueles que envelhecem.

É importante frisar que o Brasil, antes considerado um país jovem, agora está se configurando como um país de envelhescentes. Com o aumento progressivo de pessoas idosas, percebeu-se que envelhecer é algo natural aos seres humanos, porém o caminho até a velhice não é homogêneo e sim, heterogêneo a todos. A velhice não pode ser vista como doença, fragilidade, incapacidade, daí a distinção entre a senescência e a senilidade, a primeira se trata do envelhecimento normal e a segunda é o envelhecimento com debilidade e associado a doenças.

De acordo com o que foi tratado anteriormente, surge a nova política adotada pelo poder executivo denominada “Envelhecimento ativo” que traz alguns princípios importantes como a autonomia e independência, qualidade de vida e expectativa de vida, cujas metas têm o propósito de atender os indivíduos e suas particularidades.

O crescimento acelerado na população de idosos no mundo, alerta para que os governos repensem as questões sociais voltadas para esse público. No Brasil, a estrutura etária vem sofrendo alterações significativas ao longo dos tempos, ou seja, o processo de mudança da população vai ganhando novos contornos com a preponderância de pessoas idosas.

Em 1900, o mundo tinha uma expectativa de vida ao nascer de 32 anos, enquanto o Brasil registrava 29 anos. Quatro décadas depois, no mundo a expectativa de vida aumentou para 42 anos, enquanto no Brasil 37 anos. Na década de 40 o Brasil deu um salto e atingiu uma expectativa de vida ao nascer de 50,1 anos em 1950, contra 45,7 anos da média global. Pela primeira vez o Brasil teve anos médios de vida acima do padrão internacional. No ano 2000, a expectativa de vida ao nascer do Brasil atingiu 70,1 anos, enquanto a média mundial chegou a 66,3 anos. Os ganhos foram espetaculares no século XX e continuaram no século XXI (Alves, 2022). Segundo o autor:

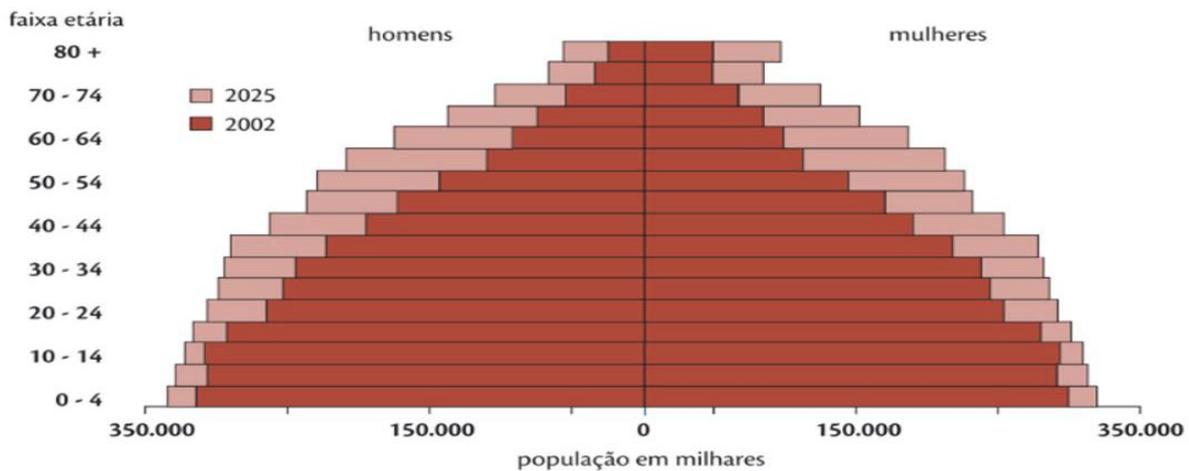
Em 2019, a expectativa de vida ao nascer no Brasil alcançou 75,3 anos e no mundo 72,8 anos. Contudo, a covid-19 provocou um retrocesso e o tempo médio de vida diminuiu nos primeiros dois anos da pandemia, ficando em 72,8 anos no Brasil e 71 anos no mundo. Mas as projeções da ONU indicam que a retomada do aumento da expectativa de vida já começou em 2022 e os números de 2023 já serão maiores do que os de 2019. As perspectivas são promissoras para as próximas décadas. Para 2100 – se não houver novas pandemias, novas guerras e eventos climáticos catastróficos – as estimativas são de expectativa de vida ao nascer de 82,1 anos no mundo e 88,2 anos no Brasil (Alves, 2022, on-line).

De acordo com as palavras de Lima (2020, p. 20-21), “estamos caminhando para um mundo mais envelhecido” e a transição demográfica é um processo de mudança da população de um estágio inicial caracterizado por alta fecundidade e mortalidade com preponderância de jovens para um estágio diferente, caracterizado por baixa fecundidade e mortalidade com preponderância de idosos. Todavia, existe uma outra maneira de aferir quantitativamente o envelhecimento da população, esse medidor é o índice de Envelhecimento (IE) que de acordo com Alves (2022, p. 61), “mede a relação entre a população idosa e a população jovem de 0 a 14 anos de idade”.

Conforme afirma WHO (2005), a composição etária de um país – o número proporcional de crianças, jovens, adultos e idosos – é um elemento importante a ser considerado pelos governantes, pois o envelhecimento de uma população encontra-se na redução no número de crianças e jovens e um aumento na proporção de pessoas com 60 anos ou mais.

No Gráfico 1, observa-se que à medida que as populações envelhecem, a pirâmide populacional no formato triangular vai sendo substituída por um formato mais cilíndrico.

Gráfico 1 - Pirâmide da população mundial 2002 e 2025.



Fonte: WHO, 2005.

Nas projeções ditas por Alves (2022), tivemos nas décadas seguintes, a queda das taxas de fecundidade e o estreitamento da base piramidal da população, assim o percentual de idosos aumentou progressivamente e ocorrendo uma aceleração no século XXI. Para entender melhor essa afirmativa anterior o autor explica que:

Um IE menor do que 100 significa uma população jovem e um IE igual ou maior do que 100 significa uma população idosa. Sendo assim, considerando os idosos de 60 anos e mais, o mundo terá uma estrutura etária envelhecida em 2050, quando o IE chegará a 101 idosos para cada 100 jovens. Considerando os idosos de 65 anos e mais, o mundo terá uma estrutura etária envelhecida mais para a frente, em 2073, quando o IE chegará a 100,3 idosos para cada 100 jovens. No caso dos idosos da “quarta idade”, o IE chegará ao máximo de 46,4 pessoas de 80 anos e mais para cada 100 jovens de 0 a 14 anos. Em 2100, o mundo terá 162 idosos de 60 anos e mais para cada 100 jovens de 0 a 14 anos de idade (Alves, 2022, p. 61-62).

Durante a Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 2020 foi declarado um plano para a Década do Envelhecimento Saudável 2020-2030, com o objetivo principal de criar estratégia para alcançar e apoiar ações de construção de uma sociedade para todas as idades. As projeções apontam que ao final da década, o número de pessoas com 60 anos ou mais será 34% maior, passando de 1 bilhão em 2019 para 1,4 bilhões. Em 2050, a população global de pessoas idosas terá mais do que dobrado, alcançando a marca de 2,1 bilhões de pessoas (OPAS/OMS Brasil, on-line).

Nas palavras de Berzins e Borges (2012), o fenômeno mundial do envelhecimento teve início no século XX e prosseguirá no século XXI e inicialmente, foi notável entre os países desenvolvidos, porém, recente ele surge como um grande desafio para os países em desenvolvimento, visto que 80% do contingente de pessoas idosas no mundo estará nesses países. As autoras seguem afirmando que:

A perspectiva de envelhecimento populacional modifica a participação dos grupos na vida econômica, ou seja, se interfere na economia do País, modifica em cadeia as várias relações sociais e políticas (Berzins; Borges, 2012, p. 24).

Para Lima (2020), durante décadas o Brasil foi considerado um país jovem, com concentração na faixa etária entre zero e 14 anos. Hoje é considerado um país em processo de envelhecimento e como alguns estudiosos descrevem, é um “país de cabelos brancos”, visto que o Brasil estará entre os seis países mais populosos do mundo e poderá ser um dos países com a maior população de centenários no mundo.

Segundo dados do IBGE (2021), entre 2012 e 2021 a população brasileira com 60 anos ou mais passou de 11,3% para 14,7%. Em números absolutos, esse grupo etário passou de 22,3 milhões para 31,2 milhões, crescendo 39,8% no período. As regiões onde estão concentradas as pessoas com 60 anos ou mais estão no Sudeste (16,6%) e no Sul (16,2%), em contrapartida, apenas 9,9% dos residentes no Norte são idosos. É preciso dar destaque a esses índices relacionados à região Norte, visto que essa pesquisa está sendo realizada no mesmo lócus geográfico.

Em comparação a 2012, a população idosa cresceu em todas as regiões e entre os Estados com maior concentração de idosos são Rio de Janeiro (19,1%) e Rio Grande do Sul (18,6%), enquanto Roraima tem a menor participação desse grupo etário em sua população (7,7%). Novamente a região Norte aparece com os menores índices relacionados ao envelhecimento.

No Gráfico 2, visualiza-se a distribuição populacional por grupo de idade e sexo: homens (à esquerda) e mulheres (à direita). Na base temos os mais jovens e no topo os mais velhos. Percebe-se o alargamento no topo e o estreitamento da base, ocasionados pelo envelhecimento da população brasileira que aumentou em 2021, comparado a 2012. Nota-se, também, que nos grupos de idade a partir dos 60 anos, o número de mulheres supera o de homens.

Gráfico 2 - Pirâmide etária no Brasil.



Fonte: IBGE EDUCA (2021). Pirâmide etária

Observando os índices da população feminina, de acordo com Lima, (2020), as mulheres têm maior sobrevivência em relação aos homens, porém apresentam um risco maior de vulnerabilidade após os 80 anos. As mulheres geralmente possuem renda menor que a dos homens e, quando viúvas, baixas probabilidades de um segundo casamento, se vivem sozinhas, as chances de necessitar de um cuidador aumentam. As políticas públicas direcionadas para a proteção dessa demanda feminina precisam ser implantadas.

A transição demográfica no Brasil traz repercussões distintas devido a sua diversidade regional e, principalmente, a social, por meio dos diferentes níveis de renda e educação da população. Essas diferenças sociais levam a desigualdades demográficas, geradas pelo próprio desenvolvimento econômico e social. Portanto, a transição pode trazer consequências sociais diversas, tanto na redução, na manutenção ou até na reprodução das desigualdades sociais. Desse modo, os segmentos vinculados à extrema pobreza e à carência educacional ainda mostram altos níveis de fecundidade, o que reflete na transição demográfica e na reprodução das diferenças sociais (Kregelin, 2010 *apud* Berzins; Borges, 2012, p. 27).

A nível mundial e no Brasil, o perfil demográfico está modificando as pirâmides etárias e, diante dessa mudança ocorre uma redução proporcional da população jovem a um aumento na proporção de pessoas idosas, assim, o envelhecimento demográfico brasileiro causa impacto em diversos setores, entre eles, o setor econômico. Embora esses impactos se tornem ora negativos ora positivos, podemos afirmar que a expectativa de vida pode ser considerada um ganho expressivo, diante dos cenários de pobreza e desigualdade social.

O notório crescimento da população idosa no mundo garantiu um novo olhar para essa faixa etária como algo pensado e revisto por meio das leis e políticas públicas que pudessem atender a essa emergente demanda.

Embasado neste pensamento que Alves (2022), diz que o envelhecimento populacional pode trazer novas oportunidades e contribuir com o bem-estar geral se forem adotadas políticas públicas adequadas. Os governos, as famílias e a iniciativa privada precisam ter sabedoria para superar as externalidades negativas e aproveitar as poucas, mas fundamentais, oportunidades do fenômeno do envelhecimento populacional que dominará o cenário demográfico do século XXI.

O Brasil, segundo IBGE (2010) possuía uma população de 190.755.799 habitantes e no mesmo período a população de idosos era de 20.588.981, e que esses valores correspondem aproximadamente a 10,79% da população brasileira. O estado do Amapá e o município de Macapá, em 2010, tinham a população de idoso, respectivamente, 14.661 hab. e 8.962 hab., conforme se observa na Tabela 1.

Tabela 1 - População idosa no Brasil, Amapá e Macapá.

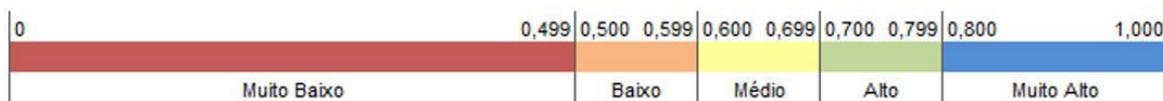
FAIXA ETÁRIA	BRASIL	AMAPÁ	MACAPÁ
60 a 69 anos	11.356.076	20.074	11.781
70 anos ou mais	9.232.815	14.661	8.962
Total	20.588.891	34.735	20.743

Fonte: Elaborada pela autora com dados do IBGE (2010).

A OMS lançou no início da década de 1990 um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com objetivo de verificar o nível de desenvolvimento de um país utilizando-se de indicadores de desempenho. Assim, os aspectos econômicos e sociais passaram a ser direcionados à qualidade de vida e às condições essenciais da sociedade, opondo-se às antigas mensurações em que a esfera econômica do indivíduo se sobressaía frente aos aspectos sociais inerentes a ele. Portanto, o caráter social passou a ter peso fundamental na definição desse mensurador de desenvolvimento humano. Encomendado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o IDH combina três componentes básicos do desenvolvimento humano: a longevidade, a educação e a renda (Dalberto; Ervilha; Gomes, 2015).

Já o IDHM é o índice de desenvolvimento humano municipal que segue o mesmo objetivo e os componentes básicos do IDH, acima mencionado, só que voltado para a realidade dos municípios, suas especificidades e desafios regionais. O IDHM possui três componentes: IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda. Neste caso, o índice mensurado varia de 0 a 1 e quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano (Tabela 2).

Tabela 2 - Índices do IDHM.



Fonte: Atlas socioeconômico Rio Grande do Sul (2022).

O município de Macapá, em 2010 (Tabela 3) aparece na posição 940^o entre os 5.568 municípios brasileiros, com IDHM renda (0,723), IDHM educação (0,663) e IDHM longevidade (0,820), pelo resultado geral (0,733) o município de Macapá encontra-se com IDHM Alto, segundo pode ser comprovado na Tabela 2.

Tabela 3 - IDHM do Município de Macapá.

Ranking IDHM 2010	Município	IDHM 2010	IDHM Renda 2010	IDHM Longevidade 2010	IDHM Educação 2010
940 °	Macapá (AP)	0,733	0,723	0,820	0,663

Fonte: PNUD/Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

As dimensões do IDH definidas pelo Atlas socioeconômico Rio Grande do Sul (2022), são: renda que é o padrão de vida medido pela Renda Nacional Bruta per capita; a Saúde/Longevidade que é a vida saudável e longa medida pela expectativa de vida e a Educação que é o acesso ao conhecimento medido pela média de anos de educação de adultos e expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da promulgação da Carta Magna em 1988, no Brasil, as ações governamentais tinham cunho caritativo e de proteção às pessoas idosas, pois, não existiam leis específicas para essa população que representava na época, o menor índice no topo da pirâmide etária.

A partir da Constituição Federal de 1988 é que as pessoas idosas conquistaram seus direitos sociais, sendo amparadas, protegidas e promovendo o seu acesso e garantia a serviços e benefícios por meio das políticas públicas.

Outro registro importante na Constituição foi o surgimento da lei que instituiu o Plano Plurianual para que gestores federais, estaduais e municipais elaborassem um planejamento baseado em diretrizes, objetivos e metas garantindo neste documento oficial a implantação de políticas públicas à população.

Ademais, algumas políticas públicas precisam ser redirecionadas e outras precisam ser criadas e implementadas, visto que a população de idosos é uma questão de saúde pública e precisa estar em consonância com a realidade atual. É neste sentido que se percebe a importância das políticas públicas efetivas, a fim de proporcionar às pessoas idosas, o respeito pela sua condição, o acolhimento, a prevenção e a sua participação política pelos direitos sociais e humanos.

Conclui-se que além das formulações das políticas públicas nesta nova realidade pedirem urgência do poder público, também, percebeu-se que apesar do Estatuto da Pessoa Idosa garantir a preferência na formulação e na execução de políticas sociais públicas específicas, na prática, as ações prioritárias do poder público se contrapõe ao dispositivo legal.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. E. D. **Demografia e economia nos 200 anos da independência do Brasil e cenários para o século XXI**. Rio de Janeiro: ENS, 2022.

BERZINS, M. V.; BORGES, M. C. **Políticas públicas para um país que envelhece**. São Paulo: Martinari, 2012.

DARDENGO, C. F. R.; MAFRA, S. C. T. **Os conceitos de velhice e envelhecimento ao longo do tempo: contradição ou adaptação?** Revista de Ciências Humanas, v. 18, n. 2, jul./dez. 2018.

DEBERT, G. G. Velho, terceira idade, idoso ou aposentado? Sobre diversos entendimentos acerca da velhice. **Revista Coletiva**, n. 5, jul./ago./set. 2011.

DIAS, E. N.; PAIS-RIBEIRO, J. L. **Evolução das políticas públicas à pessoa idosa no Brasil**. Enfermagem Brasil, v.6, p. 413-420, 2018.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. [S.]: Atlas, 2012.

FERNANDES, M. T. de O.; SOARES, S. M. O desenvolvimento de políticas públicas de atenção ao idoso no Brasil. **Rev. Esc. Enferm USP**, p. 1494-1502, 2012. Disponível em: ee.usp.br/reeusp/. Acesso em: 21 ago. 2022.

FERREIRA, A. P.; TEIXEIRA, S. M. Direitos da pessoa idosa: desafios à sua efetivação na sociedade brasileira. **Argumentum**, Vitória, v. 6, n.1, p. 160-173, jan./jun. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pirâmide etária**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **População cresce, mas número de pessoas com menos de 30 anos cai 5,4% de 2012 a 2021**. | Agência de Notícias (ibge.gov.br) . Acesso em: 7 jul. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/ap/macapa.html>. Acesso em: 7 ago. 2022. KHOURY, H. **Desenvolvendo competências pessoais para viver bem a velhice**. Barueri, SP: Novo Século, 2017.

LIMA, L. **Breve histórico dos direitos dos idosos no Brasil e no mundo**. [S.l:s.n], 2019. Disponível em: <https://jus.com.br>. Acesso em: 9 jul. 2021.

LIMA, T. G. **Fundamentos em gerontologia e epidemiologia**. São Paulo: Senac, 2020.

LIMA, L. L.; D'AZCENSI, L. **Políticas públicas, gestão urbana e desenvolvimento local**. Porto Alegre: Metamorfose, 2018.

NERI, A. L. Conceitos e teorias sobre envelhecimento. *In*: MALLOY-DINIZ, L. F.; FUENTES, D.; COSENZA, R. M. (org.) **Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p.22-26.

ONU. Organização das Nações Unidas. **ONU News: perspectivas globais reportagens humanas**. [S.l.]: 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Relatório mundial de envelhecimento e saúde**. [S.l.]: OMS, 2015. Disponível em: <http://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/oms-envelhecimento-2015-port.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECCHI, L., COELHO, F. de S., PIRES, V. **Políticas públicas: conceitos, casos práticos, questões de concursos**. 3. ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2019.

SCHNEIDER, R. H; IRIGARAY, T. Q. **O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais**. Estudos de Psicologia. Campinas: out./dez. 2008.

VERAS, R. P.; OLIVEIRA, M. **Envelhecer no Brasil: a construção de um modelo de cuidado**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 23, n. 6, pp. 1929-1936, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.04722018>. Acesso em: 20 ago. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**; Tradução Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

Organizadores

Ivaldo da Silva Sousa

Doutor em Educação, mestre em Ciência da Educação e mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Pós-graduando em Fotografia; pós-graduado em Psicopedagogia; especialista em Educação; pós-graduado em Metodologia do Ensino de Arte, História e Literatura Afrodescendente, Tutoria EAD e Docência do Ensino Superior, Produção Cultural, Arte e Entretenimento. É produtor cultural, graduado em Artes Plásticas, parecerista da Revista Científica da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e consultor em Cultura e Artesanato pelo SEBRAE-AP. Vencedor do concurso de cartaz (imagem visual) do 10º Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil/UNIFAP em 1997, premiado no 2º Salão de Artes Plásticas - SESC (1997) (imagem/gravura/xilogravura). Realizou o Curso de Cinema no Domínio das Imagens e o Curso de Fotografia - FUJIFILM (1998). Participou do I Seminário de Artes Visuais - Educação e Cultura Visual (2008), do evento Cinema em Discussão, e do Evento Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, além de ter sido integrante da I Bienal da Arte Natural do Amapá (imagem/gravura/escultura) (1999). É autor de diversos livros, incluindo livros científicos, poesias, organizador de antologias e coletâneas de artigos científicos, além de várias obras autorais.

Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa

Doutoranda em Ciências da Educação, mestre em Ciências da Educação e mestre em Planejamento e Políticas Públicas (Profissional) - MPPPP pela Universidade Estadual do Ceará. Possui especialização em Educação Especial e Gestão Escolar: Direção, Orientação e Supervisão. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina e formada pelo Instituto de Educação do Amapá no curso de Magistério, além de ter cursos

livres na área de Educação Especial. Autora do livro O Lúdico como Recurso Didático de Aprendizagem e organizadora de diversas coletâneas, entre elas: Antologia Poética: Poesias, Contos e Crônicas (Org.), Ciência & Pesquisa: Coletânea de Artigos Científicos (2017), Educação, Pesquisa e Ciência: Coletânea de Artigos Científicos (2018), Artigos Científicos: Coletânea (2018), Movimento Literário Afrologia Tucuju: Historicidade, Religiosidade, Autoestima e Subjetividade do Negro (2018), Caminhando pela Ciência: Artigos Científicos (2019), Mundo da Ciência: Artigos Científicos (2019) e Coletânea Nacional de Artigos (2020). Autora de muitos outros livros.

Aldinei Borges de Almeida

Mestre em Planejamento e Políticas Públicas (Profissional) - UECE (2023); Pós-graduação em Docência do Ensino Superior - Faculdade de Tecnologia do Amapá (CETE) (2005); Pós-graduação em Segurança Pública - Academia de Polícia Militar da Paraíba (APM-PB) (2009); Pós-graduação em Fisiologia do Exercício – Grupos Especiais - Universidade Veiga de Almeida (2013); Pós-graduação em Altos Estudos em Segurança Pública - E.A.P. (2019); Pós-graduação em Política e Gestão em Segurança Pública e Cidadania - Escola de Administração Pública do Amapá (2014); Bacharel em Ciências de Defesa Social e Bacharel em Direito - Centro de Ensino (CEAP) (2012); Licenciado e Bacharel em Educação Física - Academia de Polícia Militar do Ceará (APM-CE) (2004). Oficial Superior da Polícia Militar do Amapá, no posto de Coronel, desde 01/02/1999.

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

Mestra em Educação pela PUC-GO. Especialista em Linguística Portuguesa - UNIFAP; Especialista em Neuropsicologia - FAMAP; Especialista em Revisão

de Textos - FAMAP. Professora efetiva do Governo do Estado do Amapá (GEA).

Josiette de Nazaré Silva da Costa

Mestra em Planejamento e Políticas Públicas (Profissional) - UECE (2023); Pós-graduação em Neuropsicologia - IPOG (2021); Avaliação Psicológica - DALMASS (2020); Psicologia Infantil e Ludoterapia - FACEL (2017); Psicopedagogia - IBEPEX (2002). Graduada em Psicologia - Seama (2011) e Pedagogia - UNIFAP (1996). Servidora pública federal desde 04/10/1988, atuando como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Simone Pelaes Maciel Nunes

Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPPP) - UECE (2019); Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior – Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP) (2006); Especialista em Direito Processual Civil com Capacitação para o Magistério Superior - Faculdade Damásio (2016); Bacharel em Direito - Faculdade de Macapá (FAMA) (2012); Licenciatura Plena em Pedagogia - Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) (2005). Concursada desde 1993, atualmente atua como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Índice Remissivo

A

ações 17, 24, 26, 34, 36, 37, 47, 52, 53, 55, 63, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 83, 90, 91, 93, 94, 109, 115, 118, 120, 121, 129, 136, 137, 144, 149, 160, 165, 167, 168, 169, 170, 175, 181, 182, 194, 200, 202, 207, 210, 211

alunos 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 45, 48, 51, 52, 63, 72, 73, 76, 77, 78, 84, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 118, 120, 121, 137, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 170, 173, 174, 175, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194

ambiente 16, 57, 61, 62, 63, 65, 69, 81, 91, 92, 103, 104, 105, 109, 112, 118, 120, 129, 145, 147, 173, 179, 180, 181, 183, 185, 188, 189, 190, 193, 194, 196, 197, 204

aprendizagem 21, 25, 29, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 45, 50, 55, 58, 59, 61, 63, 64, 72, 76, 91, 92, 94, 95, 98, 99, 100, 105, 110, 112, 115, 118, 119, 166, 173, 181

arte 32, 34, 85, 103, 104, 105, 108, 110

avaliação 15, 28, 31

B

bullying 61, 62, 63, 64, 65

C

capoeira 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114

comandantes 123, 124, 125, 128, 136

conhecimento 27, 34, 38, 39, 50, 51, 53, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 76, 81, 83, 84, 90, 91, 92, 96, 108, 110, 111, 112, 122, 135, 149, 161, 164, 171, 173, 187, 195, 210

corporeidade 103, 110

currículo 15, 48, 51, 52, 57, 69, 73, 75, 77, 79, 83, 84, 113, 121, 136, 195

D

didático 23, 87, 88, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101
direitos 30, 35, 36, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 49, 57, 58
diversidade 16, 33, 45, 47, 50, 53, 55, 61, 67, 68, 71, 73,
77, 78, 85, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 142,
143, 159, 179, 209

E

educação 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27,
28, 30, 31
educacionais 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
28, 30, 31, 33, 34, 35, 43, 47, 48, 53, 54, 57, 58, 64,
67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 83, 85, 93, 105,
160, 167, 168, 170, 172, 180, 182, 194
educacional 16, 18, 19, 22, 25, 29, 34, 35, 44, 46, 48,
52, 53, 57, 58, 66, 68, 70, 73, 79, 103, 104, 105, 108,
109, 110, 111, 112, 117, 122, 159, 161, 166, 170,
171, 173, 174, 177, 197, 209
educativas 32
ensino 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 34,
35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42
escola 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
28, 29, 33, 35, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55,
58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 69, 73, 75, 76, 77, 78, 79,
80, 81, 82, 83, 84, 91, 92, 93, 94, 101, 105, 109, 110,
111, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122
escolar 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30,
31, 35, 36, 42, 44, 45, 48, 50, 52, 57, 58, 59, 61, 62,
63, 64, 65, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 83, 84, 85, 86,
91, 92, 94, 99, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 112,
117, 118, 119, 120, 122, 158, 159, 160, 161, 162,
163, 164, 165, 168, 172, 174, 175, 177
escolas 16, 19, 25, 26, 36, 37, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 54, 57, 58, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76,
78, 79, 81, 83, 89, 91, 95, 96, 103, 104, 105, 108,
109, 111, 118, 119, 120, 122, 158, 160, 161, 162,
163, 164, 165, 174, 182, 183, 188, 191, 192, 193,
194, 196
especiais 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,
27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36
evasão 59, 76, 117, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164,
165, 166, 168, 172, 174, 175, 177
experiência 37, 39, 47, 49, 63, 64, 76, 103, 105, 149,

164, 173, 186

F

femininas 55, 123, 129, 133

G

gênero 55, 56, 57, 98, 122, 123, 125, 129, 130, 131,
135, 138, 139

gestão 15, 16, 23, 25, 26, 30, 35, 47, 58, 67, 68, 69, 71,
72, 84

H

humanos 35, 41, 56, 57, 115, 117, 118, 119, 122

I

idosa 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207,
208, 209, 211

implementação 15, 16, 17, 23, 32, 40, 41, 67, 68, 72,
73, 74, 79, 99, 109, 136, 175, 200

inclusão 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31

inclusiva 15, 16, 17, 21, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 35, 36,
55, 169

intolerância 61

invisibilidade 141, 143, 145, 146, 148, 156

J

jovens 45, 46, 54, 94, 121, 158, 160, 161, 163, 164, 165,
166, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 179,
180, 190, 194

L

leis 17, 21, 26, 32, 35, 36, 40, 67, 68, 69, 70, 72, 73,
76, 77
livro 41, 62, 63, 65, 87, 88, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 100,
101

M

metodologias 15
militares 123, 124, 125, 127, 128, 129, 131, 132, 133,
134, 135, 136, 137, 138
mulher 43, 44, 49, 54, 55, 56, 57, 58, 69, 106, 125,
128, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 142,
143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153,
154, 155, 156, 157
mulheres 43, 44, 50, 53, 54, 55, 56, 57

N

necessidades 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 42

P

pedagógica 54, 58, 59, 75, 87, 88, 91, 92, 95, 96, 98,
99, 101, 105, 110, 111, 112, 119, 173, 180, 183,
192
pedagógicas 21, 23, 24, 26, 29, 33, 39, 46, 47, 52,
67, 68, 73, 76, 77, 84, 91, 95, 103, 104, 111, 166,
172
pessoa 21, 30, 38, 41, 64, 90, 93, 104, 116, 117, 118,
119, 120, 121, 179, 185, 186, 189, 194, 198, 200,
201, 202, 203, 204, 205, 211
política 18, 20, 23, 29, 33, 35, 46, 47, 48, 50, 51, 52,
59, 69, 71, 72, 77, 87, 88, 90, 95, 99
políticas 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 30
prática 22, 23, 26, 27, 28, 33, 41, 46, 52, 53, 54, 55,
57, 58, 59, 64, 65, 69, 70, 73, 83, 85, 86, 87, 88,
90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103,
105, 108, 109, 111, 112, 118, 119, 120, 129, 131,
150, 149, 171, 172, 177, 181, 182, 185, 186, 187,
60
processo 16, 20, 21, 23, 24, 25, 33, 34, 36, 37, 38, 39,
40, 44, 45, 47, 50, 52, 53, 56, 61, 63, 70, 72, 74,

77, 91, 92, 93, 96, 105, 108, 110, 111, 112, 115,
118, 121, 125, 127, 129, 131, 134, 141, 142, 143,
144, 145, 148, 150, 154, 159, 164, 165, 166, 175,
176, 181, 182, 184, 191, 200, 204, 205, 206, 208
projetos 22, 23, 25, 26, 29, 46, 61, 67, 68, 69, 72, 73,
74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 117, 118, 167, 168,
172, 181, 182, 190
pública 20, 33, 35, 46, 47, 49, 65, 69, 71, 75, 87, 88,
90, 95, 99, 101
públicas 15, 16, 17, 19, 22, 23, 30

R

relações 47, 51, 56, 57, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 79, 89,
105, 110, 121, 122, 123, 125, 129, 130, 131
respeito 16, 27, 48, 49, 50, 55, 57, 61, 77, 96, 104,
108, 110, 112, 116, 118, 119, 121, 130, 135, 163,
164, 172, 173, 179, 182, 183, 184, 190, 195, 201,
205, 206, 211
ribeirinha 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 60
ribeirinhas 43, 44, 45, 50, 51, 55, 57, 58

S

salvaguarda 103
sistema 6
superior 18, 20, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42

V

violência 22, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 115, 116,
117, 118, 119, 120, 121, 122



AYA EDITORA
2024

