Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente (ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

Anais

VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL
O Estado e as políticas educacionais no tempo presente
X SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE ANPAE
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-MG

Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional

8 a 10 de junho 2016

Apoio:

PROGRAMAÇÃO

08/06/2016 – Quarta-feira	
14:00 h – 17:30 h	Credenciamento **Local:** Saguão do Anfiteatro do Bloco 3Q - Campus Santa Mônica
19:15 h – 22:00 h	**19h00 - Solenidade de Abertura** **19h30 - Conferência de abertura** Políticas e gestão da educação superior: tendências internacionais Profa. Dra. Maria Luísa Machado Cerdeira – Universidade de Lisboa – FORGES **Moderadora:** Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva **Local:** Anfiteatro Bloco 5S - Campus Santa Mônica
09/06/2016 – Quinta-feira	
9:00 h – 12:00 h	**Mesa redonda-painel 1** O poder local e a construção do sistema nacional de educação: do PNE aos PMEs Prof. Dr. João Ferreira Profa. Dra. Elisa Bartolozzi **Moderadora:** Profa. Dra. Maria Vieira da Silva **Local:** Anfiteatro Bloco 5R "A e B" - Campus Santa Mônica **Mesa redonda-painel 2** Formação, carreira e valorização dos profissionais da educação na perspectiva da construção do sistema nacional de educação Profa. Dra. Angela Maria Martins Profa. Dra. Helena L. C. de Freitas **Moderadora:** Profa. Dra. Karina Klinke

	Local: Anfiteatro Bloco 5R "C e D" - Campus Santa Mônica
14:00 h – 17:30 h	Apresentação das sessões de comunicação
18:00 h – 19:00 h	Exposição de pôsteres
10/06/2015 – Sexta-feira	
9:00 h – 12:00 h	**Mesa redonda-painel 3** Planos educacionais e gestão da educação: caminhos e perspectivas para as políticas de educação na atualidade Profa. Dra. Gercina Novaes Profa. Dra. Lisete Arelaro **Moderadora:** Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva **Local:** Anfiteatro Bloco 5R "A e B" - Campus Santa Mônica **Mesa redonda-painel 4** Desafios na configuração do regime de colaboração nas políticas de educação na atualidade Profa. Dra. Simone Alves Cassini Prof. Dr. Pedro Ganzeli **Moderador:** Dr. Jorge Nassim Vieira Najjar **Local:** Anfiteatro Bloco 5R "C e D" - Campus Santa Mônica
14:00 h – 17:30 h	Apresentação das sessões de comunicação

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira Da Silva (Coordenador Geral)

Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva (coordenadora adjunta)

Elisângela Vieira Dionizio (Secretária)

MEMBROS DA COMISSÃO ORGANIZADORA

Antônio Cláudio Moreira Costa

Cecília Carolina Simeão De Freitas

Clarissa Betanho Inácio

Cleide Francisca De Souza Tano

Daniel Gonçalves Cury

Elisângela Vieira Dionízio

Gabriel Humberto Muñoz Palafox

Janaina Junqueira Valaci Cruvinel

Karina Klinke

Laís Alice Oliveira Santos

Lara Luisa Silva Gomes Franco

Lívia Andrade Ferreira

Lyvia Fernanda Leal

Maria Vieira Silva

Náiade Cristina De Oliveira Mizael

Roberta Miranda Silva

Rochele Karine Marques Garibaldi

Rosilene Gonçalves Costa Rodrigues

Sarita Medina Da Silva

Simone Souza Resende Mundim

COLABORADORES

Clésio Feliciano De Souza

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Flávia Ribeiro Santana

Raiane Sousa Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Claudia Balieiro Lodi – USP- Campus de Ribeirão Preto

Bianca Cristina Correa – USP – Campus de Ribeirão Preto

Cesar Tello - Universidad Nacional de Tres de Febrero

Dulcéria Tartuci – UFG - Campus de Catalão

Fernanda Duarte Araújo Silva – FACIP/UFU

Gabriel Humberto Munoz Palafoxi – FAEFI/UFU

Idalice Ribeiro Silva Lima - UFTM

Karina Klinke - FACIP/UFU

Lázara Cristina da Silva – Presidente – UFU

Leonice Matilde Richter - FACIP/UFU

Lúcia de Fátima Valente - FACIP/UFU

Luciana Carvalho - UNIUBE

Mara Rúbia Almeida - FACED/UFU

Marcelo Soares Pereira da Silva - FACED/UFU

Maria Célia Borges - FACIP/UFU

Maria Vieira da Silva - FACED/UFU

Marilda Garcia Bruno - UFGD

Marilene Ribeiro Resende - IFTM

Myriam Feldfeber – Universidad de Buenos Aires

Nesdete Mesquita Correa - UFMT

Pedro Ganzeli - Unicamp

Raquel Elizabeth Saes Quiles - UFMS

Rogéria Moreira Rezende Isobe - UFTM

Rosângela Gavioli Prieto – USP – São Paulo

Sarita Medina Silva - FACED/UFU

Sérgio Pereira da Silva – UFG - Campus de Catalão.

Teise de Oliveira Guaranha Garcia – USP- Campus de Ribeirão Preto

Úrsula Adelaide de Lélis - Unimontes

Valéria Moreira Rezende - FACIP/UFU

Vania Vieira Estrela - Universidade Federal Fluminense

Vilma Aparecida de Souza - FACIP/UFU

Wender Faleiro da Silva – UFG - Campus de Catalão

COMISSÃO TÉCNICA

Daniel Gonçalves Cury

Elisângela Vieira Dionízio

Rochele Karine Marques Garibaldi

SUMÁRIO

EIXO 1 - PLANOS DE EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS 20

RESUMOS EXPANDIDOS 21

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO EIXO ARTICULADOR ENTRE A INCLUSÃO E A PRÁTICA DOCENTE 21

A CONTRIBUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES DE BAIXA RENDA. 24

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS CADERNOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) 27

A DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO: FACE, ANÁLISES E OLHARES. 30

A IMPLEMENTAÇÃO DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL NA CARREIRA DOS SERVIDORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: EFEITOS DO SUBSÍDIO? 32

A META 12 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO VIGENTE E SUAS ESTRATÉGIAS: REFLETINDO SOBRE AÇÕES VOLTADAS PARA A QUALIDADE DA OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 35

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: PUBLICAÇÕES NO BANCO DE TESES DA CAPES DE 2009 A 2012 38

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO 1999-2012 41

AS IDENTIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UBERABA-MG, DE 2006 A 2016 43

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: A QUALIDADE ENTRE A EXIGÊNCIA LEGAL E A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA 47

DESENHOS E DESENHOS DE CONSELHOS MUNICIPAIS 50

DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: INTERFERÊNCIAS NO FAZER DOCENTE E NO TEMPO DAS INFÂNCIAS 53

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/GESTORES ESCOLARES: EM FOCO O PNEGEB NO TOCANTINS 57

O MÉTODO EXISTENCIAL FENOMENOLÓGICO DE PESQUISA: FUNDAMENTOS QUE DESVELAM O SER-GESTOR-ESCOLAR 60

O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE CONCRETIZAÇÃO DE SUAS METAS 63

O PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE ANÍSIO TEIXEIRA NA AGENDA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL 66

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES. 69

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM UBERLÂNDIA: UM ESPAÇO POLÍTICO DE VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DEMOCRÁTICAS 72

O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A GESTÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA 74

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROGRAMA MULHERES MIL 76

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ELABORAÇÃO, IMPLANTAÇÃO, MONITORAMENTO E GESTÃO 78

POLÍTICA DE GESTÃO DAS ESCOLAS DE ESTADUAIS PAULISTAS (1996 A 2013) : ESTRUTURA ORGANIZACIONAL PEDAGÓGICA 81

PRIMEIRAS ANÁLISES DO PROCESSO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO EM NÍVEL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA IMPLEMENTAÇAO DOS PARÂMETROS DE QUALIDADE 84

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTENDIMENTOS PRESENTES EM PUBLICAÇÕES DO INEP 88

REFLEXÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DO TRABALHO E SAÚDE DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 91

RESIDÊNCIA EDUCACIONAL: NOVA DIRETRIZ PARA OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA 95

RETENÇÃO E EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: AÇÕES PROPOSITIVAS 99

ROTINAS EM TURMAS DE 1º ANO: O ESPAÇO-TEMPO DE APRENDER NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 103

TRABALHOS COMPLETOS 107

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO EIXO ARTICULADOR ENTRE A INCLUSÃO E A PRÁTICA DOCENTE 107

A CONTRIBUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES DE BAIXA RENDA. 116

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS CADERNOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) 124

A IMPLEMENTAÇÃO DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL NA CARREIRA DOS SERVIDORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: *EFEITOS DO SUBSÍDIO*? 135

A META 12 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO VIGENTE E SUAS ESTRATÉGIAS: REFLETINDO SOBRE AÇÕES VOLTADAS PARA A QUALIDADE DA OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 150

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: PUBLICAÇÕES NO BANCO DE TESES DA CAPES DE 2009 A 2012 160

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO 1999-2012 169

AS IDENTIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UBERABA/MG, DE 2006 A 2016 185

DESENHOS E DESENHOS DE CONSELHOS MUNICIPAIS 199

DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: INTERFERÊNCIAS NO FAZER DOCENTE E NO TEMPO DAS INFÂNCIAS 215

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/GESTORES ESCOLARES: EM FOCO O PNEGEB NO TOCANTINS 231

O MÉTODO EXISTENCIAL FENOMENOLÓGICO DE PESQUISA: FUNDAMENTOS QUE DESVELAM O SER-GESTOR-ESCOLAR 245

O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE CONCRETIZAÇÃO DE SUAS METAS 260

O PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE ANÍSIO TEIXEIRA NA AGENDA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL 272

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES. 287

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM UBERLÂNDIA: UM ESPAÇO POLÍTICO DE VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DEMOCRÁTICAS 302

O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A GESTÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA 312

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROGRAMA MULHERES MIL 318

POLÍTICA DE GESTÃO DAS ESCOLAS DE ESTADUAIS PAULISTAS (1996 A 2013) : ESTRUTURA ORGANIZACIONAL PEDAGÓGICA 327

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTENDIMENTOS PRESENTES EM PUBLICAÇÕES DO INEP 341

REFLEXÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DO TRABALHO INTENSIFICAÇÃO E SAÚDE DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 351

RESIDÊNCIA EDUCACIONAL: NOVA DIRETRIZ PARA OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA 362

ROTINAS EM TURMAS DE 1º ANO: O ESPAÇO-TEMPO DE APRENDER NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 377

EIXO II - PERSPECTIVAS TEÓRICAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NA GESTÃO DE SISTEMAS-REDES E INSTITUIÇÕES ESCOLARES 390

RESUMOS EXPANDIDOS 391

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO ENTENDIMENTO DOS SUPERVISORES DE UMA DIRETORIA ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO 391

A GESTÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DAS ATIVIDADES DE PESQUISA NO ENSINO MÉDIO: DISPOSITIVOS LEGAIS....394

A POLÍTICA DO PAR E PDE-ESCOLA: EM FOCO A AUTONOMIA ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO....398

AS RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O MERCADO DE TRABALHO 401

AUTONOMIA NA GESTÃO ESCOLAR: UM PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO A CONQUISTAR....404

EVASÃO E PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO ADOTADAS POR INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 408

FÓRUM DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: ESCOLA ESTADUAL FÁBIO EDUARDO RAMOS ESQUÍVEL-DIADEMA/SP....412

NATUREZA ECONÔMICA E POLÍTICA DA REFORMA EDUCATIVA 2013 NO MÉXICO....415

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA POLÍTICA PÚBLICA NEOLIBERAL....419

PARCEIROS PRIVADOS IDENTIFICADOS NOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DAS REDES ESTADUAIS DE GOIÁS E MATO GROSSO DO SUL NO ANO DE 2015....423

POLÍTICA DE GESTÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA LEI 11.892/2008....427

UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/SP. 430

TRABALHOS COMPLETOS 432

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO ENTENDIMENTO DOS SUPERVISORES DE UMA DIRETORIA ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO 432

A GESTÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DAS ATIVIDADES DE PESQUISA NO ENSINO MÉDIO: DISPOSITIVOS LEGAIS....440

A POLÍTICA DO PAR E PDE-ESCOLA: EM FOCO A AUTONOMIA ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO....456

AS RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O MERCADO DE TRABALHO 466

AUTONOMIA NA GESTÃO ESCOLAR: UM PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO A CONQUISTAR....471

EVASÃO E PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO ADOTADAS POR INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 487

FÓRUM DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: ESCOLA ESTADUAL FÁBIO EDUARDO RAMOS ESQUÍVEL-DIADEMA/SP....501

NATUREZA ECONÔMICA E POLÍTICA DA REFORMA EDUCATIVA 2013 NO MÉXICO 511

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA POLÍTICA PÚBLICA NEOLIBERAL 525

PARCEIROS PRIVADOS IDENTIFICADOS NOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DAS REDES ESTADUAIS DE GOIÁS E MATO GROSSO DO SUL NO ANO DE 2015 535

POLÍTICA DE GESTÃO E TRAJETÓRIA NORMATIVA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS 544

UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/SP. 560

EIXO III - POLÍTICAS DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO 565

RESUMOS EXPANDIDOS 566

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CONTEÚDO DE QUÍMICA: REFLEXÕES SOBRE O DOCUMENTO PRELIMINAR 566

A PROVA BRASIL COMO DISPOSITIVOS DE CONTROLE SOBRE O CURRÍCULO: O IMPERATIVO DA “AVALIOCRACIA” 569

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O ESTREITAMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA 572

AVALIAÇÃO EXTERNA E O DISCURSO DA QUALIDADE: INFLUÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR 574

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DEBATE NECESSÁRIO 577

CURRICULO: UMA ABORDAGEM MAIS PRÓXIMA. 579

ENADE E CURRÍCULOS DOS CURSOS DE ENSINO SUPERIORES: UM ALINHAMENTO POSSÍVEL? 583

ESTUDO EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO 585

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: REFLETINDO OS PROCESSOS AVALIATIVOS DE APRENDIZAGEM 588

LIMITES E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO SISTÊMICA EM MINAS GERAIS NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL 591

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) E SEU PROTAGONISMO NO CENÁRIO EDUCACIONAL 594

O OLHAR DOS JOVENS SOBRE O ENSINO MÉDIO E SUAS PERSPECTIVAS DE FUTURO 598

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA ANALISE SOBRE A TEMÁTICA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 602

PROVINHA BRASIL DE MATEMÁTICA E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERCEPÇÕES E VISÕES 604

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REPERCUSSÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO TRABALHO ESCOLAR 607

UMA REFLEXÃO DAS EXPRESSÕES EXAME, NACIONAL E ENSINO MÉTIO CONTIDAS NA SIGLA ENEM, BEM COMO SUA BASE LEGAL 610

TRABALHOS COMPLETOS 613

A PROVA BRASIL COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE SOBRE O CURRÍCULO: O IMPERATIVO DA "AVALIOCRACIA" 613

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O ESTREITAMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA 627

AVALIAÇÃO EXTERNA E O DISCURSO DA QUALIDADE: INFLUÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR 636

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DEBATE NECESSÁRIO 650

CURRICULO: UMA ABORDAGEM MAIS PRÓXIMA 661

ENADE E CURRÍCULOS DOS CURSOS DE ENSINO SUPERIORES: UM ALINHAMENTO POSSÍVEL? 669

ESTUDO EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO 676

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: REFLETINDO OS PROCESSOS AVALIATIVOS DE APRENDIZAGEM 686

LIMITES E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO SISTÊMICA EM MINAS GERAIS NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL 697

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) E SEU PROTAGONISMO NO CENÁRIO EDUCACIONAL 712

O OLHAR DOS JOVENS SOBRE O ENSINO MÉDIO E SUAS PERSPECTIVAS DE FUTURO 724

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA ANALISE SOBRE A TEMÁTICA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 741

PROVINHA BRASIL DE MATEMÁTICA E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERCEPÇÕES E VISÕES 752

UMA REFLEXÃO DAS EXPRESSÕES EXAME, NACIONAL E ENSINO MÉDIO CONTIDAS NA SIGLA ENEM, BEM COMO A SUA BASE LEGAL 763

EIXO IV - FORMAÇÃO, CARREIRA E PISO SALARIAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS E PRÁTICAS 779

RESUMOS EXPANDIDOS 780

A EXPERIÊNCIA DE TUTORIA NO COLÉGIO ANGLO UBERLÂNDIA 780

ANÁLISE DE PLANOS DE CARREIRA EM MUNICÍPOS DA MICRORREGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO: EM BUSCA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA 783

A VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS DIMENSÕES SUBJETIVAS E OBJETIVAS 787

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA 791

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: COMO ANDAS? 795

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA A PEDAGOGIA DE PROJETOS: AUTONOMIA REGULADA 798

FORMAÇÃO E CARREIRA DOS TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE POLÍTICA E PRÁTICA 801

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO: DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO DOCENTE 804

PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES DE ÁREA ACERCA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA 807

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA? 809

POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICA 813

POLÍTICAS E CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS 816

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RANÇOS E AVANÇOS 819

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA 822

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO GOVERNO LULA 825

TRABALHOS COMPLETOS 829

ANÁLISE DE PLANOS DE CARREIRA EM MUNICÍPOS DA MICRORREGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO: EM BUSCA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA 829

A VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS DIMENSÕES SUBJETIVAS E OBJETIVAS 840

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA 856

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ONDE ANDAS? 867

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA A PEDAGOGIA DE PROJETOS: AUTONOMIA REGULADA 882

FORMAÇÃO E CARREIRA DOS TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE POLÍTICA E PRÁTICA 898

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO: DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO DOCENTE 908

PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES DE ÁREA ACERCA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA 923

POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICA 933

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RANÇOS E AVANÇOS 945

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA 960

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO GOVERNO LULA 973

EIXO V - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, RELAÇÕES FEDERATIVAS, REGIME DE COLABORAÇÃO 987

RESUMOS EXPANDIDOS 988

CONFLITOS FEDERATIVOS NA ATUAÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: O CASO DA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 2501-5 988

DIREITO A EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO FEDERATIVA E O LUGAR DO FINANCIAMENTO NO APARATO JURÍDICO 992

O PAR (2007-2011) E A ASSISTÊNCIA FINANCEIRA NA DIMENSÃO INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO NORTE 995

TRABALHOS COMPLETOS 998

CONFLITOS FEDERATIVOS NA ATUAÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: O CASO DA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 2501-5 998

DIREITO A EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO FEDERATIVA E O LUGAR DO FINANCIAMENTO NO APARATO JURÍDICO. 1012

O PAR (2007-2011) E A ASSISTÊNCIA FINANCEIRA NA DIMENSÃO INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO NORTE 1029

EIXO VI - POLÍTICAS DE INCLUSÃO, DIVERSIDADE, GÊNERO E DIREITOS HUMANOS 1044

RESUMOS EXPANDIDOS 1045

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS – TILS: NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ITUIUTABA, MG. 1045

A VISÃO DE ALUNOS/AS DO ENSINO BÁSICO SOBRE INDIVÍDUOS TRANS. 1048

AS LEIS 10639/2008 E 11645/2008 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA 1052

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES....1054

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O RACISMO ESTRUTURADO EM SALA DE AULA. NOVAS OU VELHAS FORMAS DE EXCLUSÃO? 1056

ASSESSORIA A REIMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E A DULTOS NO MUNICÍPIO DE TEÓFILO OTONI,A PARTIR DA ÓTICA DO ENVELHECIMENTO. .1059

CIÊNCIA E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA 1063

EDUCAÇÃO E FAMILIA: A DIVERSIDADE DE OLHARES - ENTRE O SOCIAL E O REAL 1067

ESTUDO DE CASO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO....1069

EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL INCLUSIVA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, ENCONTROS E RUPTURAS....1072

FAMÍLIAS COM PESSOAS DEFICIENTES, NARRATIVAS DE SEU COTIDIANO EM BUSCA PELA CONSOLIDAÇÃO DE SEUS DIREITOS - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UBLERLÂNDIA-MG. 1075

GESTAO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO 1078

IMPASSES E DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1082

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008: ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDIGENA NAS ESCOLAS PÚBLICAS....1085

IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2004: PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO DE AÇÕES DE PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO- RACIAL NA EDUCAÇÃO....1088

IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS FORMOSA 1091

JUDICIALIZAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS....1093

LIVROS DE OCORRÊNCIAS ESCOLARES: INCIDÊNCIAS E RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO 1096

NARRATIVAS POR UMA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO EM AMBIENTES HOSPITALARES 1099

O DIREITO EDUCACIONAL NAS DECLARAÇÕES MUNDIAIS DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (JOMTIEN, DAKAR E INCHEON) 1103

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E OS DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL 1106

PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA 1109

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL 1111

POLÍTICA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES 1113

POLÍTICAS DE CULTURA: ESPAÇO, PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO NEGRA 1116

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DE MINAS GERAIS 1119

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR 1123

POLÍTICAS E CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS 1127

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR 1130

POR UMA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO EM AMBIENTES HOSPITALARES 1134

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTRUINDO UM TRABALHO INCLUSIVO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU 1138

REFLEXÕES ACERCA DOS FORMADORES DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 1142

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA 1146

TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 1150

TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS NAS FORMULAÇÕES DE POLITICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 1152

TRABALHOS COMPLETOS 1155

A VISÃO DE ALUNOS E ALUNAS DO ENSINO BÁSICO SOBRE INDIVÍDUOS *TRANS.* 1155

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 1165

AS POLITICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O RACISMO ESTRUTURADO EM SALA DE AULA: NOVAS OU VELHAS FORMAS DE EXCLUSÃO? 1172

ASSESSORIA A REIMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE TEÓFILO OTONI,A PARTIR DA ÓTICA DO ENVELHECIMENTO. . 1187

CIÊNCIA E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA 1197

EDUCAÇÃO E FAMILIA: A DIVERSIDADE DE OLHARES - ENTRE O SOCIAL E O REAL 1212

ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS REFLEXÕES. 1220

ESTUDO DE CASO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 1232

EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL INCLUSIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA, DE EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, RUPTURAS E ENCONTROS 1241

FAMÍLIAS COM PESSOAS DEFICIENTES, NARRATIVAS DE SEU COTIDIANO EM BUSCA PELA CONSOLIDAÇÃO DE SEUS DIREITOS - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UBLERLÂNDIA-MG. 1251

IMPASSES E DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1260

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008: ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS PÚBLICAS 1269

IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2004: PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO DE AÇÕES DE PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO 1279

JUDICIALIZAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS 1288

LIVROS DE OCORRÊNCIAS ESCOLARES: INCIDÊNCIAS E RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO 1298

NARRATIVAS POR UMA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO EM AMBIENTES HOSPITALARES 1314

O DIREITO EDUCACIONAL NAS DECLARAÇÕES MUNDIAIS DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (JOMTIEN, DAKAR E INCHEON) 1328

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E OS DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL 1343

POLÍTICA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES 1358

POLÍTICAS DE CULTURA: ESPAÇO, PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO NEGRA 1373

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DE MINAS GERAIS 1388

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR 1396

POLÍTICAS E CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS 1411

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTRUINDO UM TRABALHO INCLUSIVO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU 1423

REFLEXÕES ACERCA DOS FORMADORES DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 1433

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA 1442

TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS NAS FORMULAÇÕES DE POLITICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 1456

EIXO VII - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: TRILHAS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS 1470

RESUMOS EXPANDIDOS 1471

A EDUCAÇÃO BÁSICA E OBRIGATÓRIA DAS CRIANÇAS A PARTIR DOS 4 ANOS DE IDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: IMPORTÂNCIAS E DESAFIOS DA SUA IMPLEMENTAÇÃO 1471

A EDUCAÇÃO NA ESTRATÉGIA DO NOVO MODELO DE DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO NO SÉCULO XXI 1474

A POLÍTICA DO PDE/ PLANO DE METAS: REDES E CICLO DE POLÍTICAS COMO PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS 1476

DIREITO E OBRIGATORIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DE GESTORAS E PROFESSORAS 1479

EDUCAÇÃO BÁSICA NOS DOCUMENTOS-RELATÓRIOS DA/NA DÉCADA DE 1990 1482

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CIDADANIA SOCIOAMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS PARA PROJETOS DE AÇÃO FORMATIVA DE ECOEDUCADORES 1484

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL CONTEXTO BRASILEÑO. 1488

PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO FEDERAL (1988 A 1996): PRECEITOS NORMATIVOS 1490

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DOCUMENTOS OFICIAIS DE UBERLÂNDIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1493

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS NA DETERMINAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1497

UMA INCURSÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR EM UMA MÍDIA IMPRESSA NÃO ESPECIALIZADA 1501

TRABALHOS COMPLETOS 1504

A EDUCAÇÃO BÁSICA E OBRIGATÓRIA DAS CRIANÇAS A PARTIR DOS 4 ANOS DE IDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: IMPORTÂNCIAS E DESAFIOS DA SUA IMPLEMENTAÇÃO 1504

A EDUCAÇÃO NA ESTRATÉGIA DO NOVO MODELO DE DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO NO SÉCULO XXI 1518

A POLÍTICA DO PDE/ PLANO DE METAS: REDES E CICLO DE POLÍTICAS COMO PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS 1532

DIREITO E OBRIGATORIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DE GESTORAS E PROFESSORAS 1547

EDUCAÇÃO BÁSICA NOS DOCUMENTOS-RELATÓRIOS DA/NA DÉCADA DE 1990 1565

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CIDADANIA SOCIOAMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS PARA PROJETOS DE AÇÃO FORMATIVA DE ECOEDUCADORES 1577

LETRAMENTO E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA 1588

PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO FEDERAL (1988 A 1996): PRECEITOS NORMATIVOS E PRINCÍPIOS GERAIS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS 1600

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DOCUMENTOS OFICIAIS DE UBERLÂNDIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1614

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS NA DETERMINAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1629

UMA INCURSÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR EM UMA MÍDIA IMPRESSA NÃO ESPECIALIZADA 1643

EIXO 1 - PLANOS DE EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS

RESUMOS EXPANDIDOS

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO EIXO ARTICULADOR ENTRE A INCLUSÃO E A PRÁTICA DOCENTE

Kamyla Andressa de Carvalho
Mariane Gomes Pereira

Introdução

O presente estudo é resultado de uma investigação realizada na pós-graduação lato sensu em Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Este teve como objetivo analisar a atuação do coordenador pedagógico no processo de orientação das ações pedagógicas do professor de alunos com deficiência no ensino regular. Além disso, também buscou de forma específica o levantamento das atribuições do coordenador pedagógico e as ações de orientação sobre práticas pedagógicas para com o professor que recebe alunos com deficiência em sala regular de ensino, identificando qual o papel do coordenador pedagógico no que se refere às questões pedagógicas inclusivas de apoio e orientação aos professores.

Sendo assim, o foco da pesquisa está voltado para o conhecimento e análise das principais intervenções dos coordenadores junto aos professores que trabalham o aprendizado de crianças com deficiência visando buscar subsídios teórico-metodológicos que possam contribuir para a melhoria da prática pedagógica que atenda a política de inclusão escolar. Para isto, realizou-se um estudo com viés qualitativo com base nos pressupostos de Chizzotti (2008) com levantamento bibliográfico e analise de dissertações, leis, decretos e também teóricos que abordam a temática inclusão e gestão democrática, sendo eles: Saviani (1989), Paro (1998), Beyer (2006), Oliveira; Moraes e Dourado (2006), Glat (2007) e Montoan (2008)

Metodologia e Análises

No processo educacional inclusivo, as escolas de ensino regular devem desenvolver não apenas uma nova política educacional ligada a uma prática inclusiva, mas cabe a ela o desenvolvimento de novas estratégias priorizando os direitos humanos, e principalmente, ao direito de todos os educandos em ser favorecidos e beneficiados com um ensino de qualidade que se reflitam na vida dos alunos preparando-os para a vida adulta. Para Saviani (1989) a escola teve ter a postura de não segregar e sim de acolher, o papel do coordenador pedagógico deve contribuir na organização escolar direcionando os professores e os demais funcionários e alunos para uma visão transformadora. Assim sendo, o coordenador escolar tem que apresentar comprometimento com as propostas da educação inclusiva.

A demanda para o atendimento de alunos com necessidades especiais foi aumentando com o tempo e a escola se viu com uma responsabilidade crescente. Para Beyer (2006), essa visão de uma escola acolhedora tem como desafio atender todos os alunos, porém que seja capaz de propiciar o aprendizado levando em consideração as diferenças de cada criança.

A partir da Constituição Federal de 1988 estabeleceu aberturas para a educação brasileira: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares. Considerando a complexidade do tema, primeiramente procuramos destacar o que vem a ser inclusão. Assim, inclusão, possui diversas modalidades e para se ter clareza a esse respeito, buscamos na legislação de ensino brasileiro como é definido e como ficam garantidos os direitos dos alunos com deficiência.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB, nº 2 de 11/09 de 2011 informa no Art. 5º que:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL,2011, p 79).

Dessa forma, inclusão escolar significa respeitar e aceitar as diferenças e trabalhar de forma com que os alunos se sintam parte do ambiente escolar.

Segundo Montoan (1997, p. 120) “a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas com deficiência torne-se uma consequência natural de todo um básico”.

Nesse sentido, a inclusão significa inserir na sala de aula quem sofre de qualquer tipo de deficiência, seja ela qual for, física, mental, auditiva ou visual. Deficiências estas com todos seus níveis de: múltipla, motora, superdotação, distúrbios de aprendizagem e uma séria de outras debilidades existentes, que um professor possa enfrentar no seu dia a dia, em sala de aula. O autor Glat (2007) cita que:

> A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão,e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais. (p.16)

Assim o coordenador deve agir como aquele que promove mudanças atitudinais com todos os participantes do ambiente escolar. É um grande desafio em se pensar na formação continuada do professor, pois o papel do coordenador é de análise e reflexão sobre a prática na interpretação da realidade e nos limites de atuação das rotinas e dimensões do trabalho diante das diferenças que vão surgindo a cada dia as quais precisam ser aceitas como indivíduos. Afinal, para quem é a escola?

Conclusões

A presente pesquisa propôs em refletir sobre as atribuições do coordenador pedagógico e suas ações de orientação sobre práticas pedagógicas, no auxílio aos professores que recebem alunos com deficiência em sala regular de ensino, no qual foi possível verificar através de outros pesquisadores, os subsídios teórico-metodológicos que contribuem para a melhoria dessa prática no atendimento à inclusão escolar.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Lúcia Gusson. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In: **O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade.** São Paulo: Editora Loyola. 2010.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2011.Seção 1E. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em 29 out. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.M

GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração de pessoas com deficiência: c**ontribuição para reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1989

A CONTRIBUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES DE BAIXA RENDA.

Solange Batista de Souza

INTRODUÇÃO

As transformações de ordem socioeconômica e cultural que estão ocorrendo na sociedade desde o fim do século XX vêm provocando uma série de impactos na vida da população, sobretudo dos jovens. Tais mudanças têm feito com que o ingresso ao ensino superior - perante um cenário carregado de paradoxos - adquiram um caráter difuso e múltiplo, que introduz novos desafios na vida dos estudantes de uma maneira geral.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior em 2010, o número de matrículas nos cursos de graduação de 2001 a 2010 cresceu em 110,1%, perfazendo um total de 6.379.299 alunos matriculados, mais que o dobro em relação ao número de matriculados em 2001. É inegável o aumento do acesso ao ensino superior nos últimos anos, entretanto, Corrochano (2013) considera que é necessário compreender as origens, as experiências vivenciadas, e os projetos de vida dos jovens universitários para que se possa construir uma educação superior que amplie as expectativas dos estudantes.

O aumento na busca por uma formação de nível superior tem ocorrido por vários motivos, entre os principais está a implementação de políticas públicas de acesso ao ensino Superior (FIES, PROUNI, SISU). Há ainda outras modalidades de ensino no cenário contemporâneo, como por exemplo, os cursos tecnológicos de curta duração, e o ensino à distância, os quais representam 14,6% do total de matrículas.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho consiste em analisar como os jovens vêm construindo suas representações sociais a partir das novas configurações assumidas pelo ensino superior, especificamente no município de Viçosa, cidade universitária situada na zona na mata mineira, onde se localiza a unidade polo da Universidade Federal de Viçosa (UFV), destacada no cenário nacional e internacional pela qualidade do ensino oferecido. A cidade também comporta demais instituições de ensino superior, como a Faculdade de Viçosa (FDV), a Universidade de Viçosa (UNIVIÇOSA), e a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), recebendo todos os anos um grande contingente de estudantes de outras regiões e também do exterior.

É perante um cenário de incertezas e dúvidas vivenciadas pelos jovens que se pretende identificar os elementos das representações sociais possibilitadas pelo acesso ao diploma de nível superior.

Para a verificação da hipótese, foram elaborados quatro objetivos específicos, os quais são:

- Investigar qual a importância do ensino superior na vida dos jovens.
- Analisar quais são as expectativas dos alunos em relação ao ingresso ao ensino superior.
- Entender como os jovens avaliam as políticas públicas vigentes de acesso ao ensino superior (PROUNI, FIES e SISU).

METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza de natureza qualitativa e quantitativa, e foi realizado por meio da aplicação de questionários, com a participação de 50 jovens de ambos os sexos, oriundos de camadas populares, com idade entre 18 e 37 anos, estudantes do terceiro ano do ensino-médio de uma escola da rede estadual de ensino.

A escolha da escola em questão ocorreu polo fato de que esta se localiza em um bairro de classe média baixa da cidade, e recebe alunos de bairros periféricos e provenientes de famílias de baixa renda, característica essencial para se desenvolver esta pesquisa.

A partir das considerações iniciais, seguem algumas análises mais consistentes sobre os fundamentais eixos temáticos em qual este estudo se estende – os jovens e a formação acadêmica – para apresentarmos, ao final, os resultados obtidos através dos dados processados com o auxílio do software Excel.

PRINCIPAIS ANÁLISES

Observa-se que, quando questionados sobre a contribuição das políticas públicas de acesso ao ensino superior, 80% dos alunos responderam acreditar que programas como o PROUNI, FIES e SISU têm contribuído muito para a ascensão do jovem ao curso superior. Outros 16% dos entrevistados afirmaram que as políticas públicas não têm contribuído, pois, segundo eles nem sempre a quantidade de vagas ofertadas para o ensino superior é suficiente em relação ao número de alunos que pretendem entrar para a universidade, conforme apontado pelos depoimentos abaixo:

"Não tem contribuído muito, acredito que o governo federal juntamente com outros governos deveria investir mais, abrindo mais bolsas para o ingresso dos estudantes na universidade" Pedro 18 anos.*

"Creio que não estão facilitando o processo do jovem á universidade, pois temos que concorrer com alunos de escolas particulares, e muitas vezes, não temos como tirar nota melhor que eles" Nara 19 anos.*

Desse modo, percebe-se que os problemas que afetam a realidade dos alunos de escola pública e de baixa renda vão além de conquistar uma vaga na universidade, conforme descreve Assis (2011):

> "nesse momento de encerramento do ensino básico, a maioria desses egressos, jovens com idade entre 17 e 24 anos e, em grande parte, oriundos das camadas populares, precisa enfrentar os problemas trazidos pela necessidade de decidir sobre os caminhos a seguir no futuro" (ASSIS, 2011, p.380).

Por meio das respostas dos entrevistados uma grande preocupação com a permanência na universidade, pois, segundo os jovens pesquisados, a dificuldade não consiste apenas em conseguir ingressar em um curso superior, é necessário conseguir manter-se durante o curso, o que muitas vezes interfere na decisão dos jovens de baixa renda, pois mesmo que há a pretensão de obter uma formação universitária, a necessidade de trabalhar para se sustentar e também muitas vezes para contribuir para o orçamento familiar pode ser superior.

"Eu preciso trabalhar para poder ajudar, minha família, e com isso não tenho como fazer um curso agora, pois preciso trabalhar, daqui uns anos talvez eu consiga." Bruna 18 anos.*

Na tentativa de compreender o que representa para os estudantes a obtenção de um diploma de nível superior, de acordo com as suas projeções profissionais, foi elaborado um gráfico para demonstrar o que esses jovens esperam após a concluir o curso superior. Para 40% dos jovens a conquista do diploma significa melhores condições de vida, outros 25% acreditam que há a garantia de emprego aos portadores do diploma, e para quase 25% dos pesquisados o curso superior está relacionado á realização pessoal, seguido de uma minoria que relaciona o curso superior com o fato de "aprender cada dia mais".

CONCLUSÕES

Ao analisar os resultados desta pesquisa, conclui-se que vários fatores influenciam o acesso ou não dos indivíduos ao ensino superior. Este estudo evidenciou ainda que, as escolhas dos alunos, em sua grande maioria, estão relacionadas a possibilidade de melhor colocação no mercado de trabalho, apontando para a necessidade de reflexão sobre o que almejam para o futuro os jovens e quais são as suas reais possibilidades.

A análise predominante na literatura referente aos jovens contemporâneos aponta ainda para dificuldades encontradas para ingressar no curso superior. Desse modo, a realidade dos jovens brasileiros de camadas populares faz necessária a reformulação das políticas públicas e dos programas voltados para o acesso á universidade, sobretudo não apenas na garantia de uma vaga no ensino superior, mas também na permanência dos jovens na universidade, facilitando dessa forma para a construção de um projeto de vida com fundamento na educação, fator essencial para uma trajetória profissional bem realizada.

Referências Bibliográficas

ASSIS, D. A. R.; GERKEN, P. H. S. **Escolhas de vida pós-ensino médio e representações sociais da universidade pública.** Psicologia em Revista, v. 17, n. 3, p. 378-395, Belo Horizonte**:** 2011.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**, INEP/MEC, 2010.

CORROCHANO, M. C. **Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior.** Revista Avaliação. V. 18, n. 1, p. 23-44. Sorocaba: 2013.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS CADERNOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Anderson Oramisio Santos[1]
Guilherme Saramago de Oliveira[2]
Kelma Gomes Mendonça Ghelli[3]

Resumo

Esse estudo visa abordar as políticas públicas de formação continuada de professores que ministram aulas de matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental na educação básica no âmbito do PNAIC. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico apoiado em teóricos que debruçam sobre o tema e documental. Constatou-se que a formação propiciou um maior aprofundamento de questões que podem embasar a prática docente em matemática, tendo em vista seus desdobramentos e implicações no complexo educacional.

Introdução

Para a maximização da qualidade do ensino, o Governo Federal tem criado programas de formação permanente ou continuada, tanto presencial como na modalidade a distância, proporcionando a atualização de conteúdos, metodologias, métodos e práticas pedagógicas, segundo a realidade social e suas exigências da legislação vigente, oportunidade em que também o professor pode identificar as próprias falhas ou lacunas e realçar seus potenciais. Nesse estudo iremos nos debruçar sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - formação continuada de professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).

Este estudo, tem o objetivo de pesquisar como se deu a formação continuada de professores que ministram aulas de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental e as contribuições a prática pedagógica em Matemática no âmbito do Programa Nacional de Alfabetização da na Idade Certa – PNAIC.

Nesta perspectiva investigamos a concepção de formação continuada expressa no PNAIC, a partir do estudo teórico e de análise documental, a fim de provocar reflexões, problematizações e novas objetivações e incitações de estudos que poderão vir a contribuir para sustentar a pesquisa e aprimorá-la.

As políticas públicas de formação continuada de professores no âmbito do PNAIC

[1] Especialista em Educação. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.
[2] Doutor em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Professor Titular na Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: gsoliveira@gmail.com
[3] Especialista em Educação. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora de Pesquisa, Pós-Graduação – Extensão e Professora Titular na FUCAMP – Fundação Carmelitana Mário Palméiro. gmghelli@netvip.com.br

Desde o ano de 2003 está sendo desenvolvido pelo MEC/ Secretaria de Educação Básica (SEB) diretrizes, ações e processo de implantação da política de formação continuada, e logo tornou público a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005). O MEC, sempre apresentou diversos outros programas de formação continuada para professores alfabetizadores: Programa Parâmetros em Ação; Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA); Pró Letramento; Programa de Apoio a Leitura e Escrita (Praler), e mais recente o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

Em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, foi implantado tendo, por objetivo, assegurar a alfabetização de crianças, oferecendo aos docentes a formação continuada, oferecendo-lhes materiais técnicos e pedagógicos, com incentivos financeiros e assistência técnica e pedagógica.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um programa do MEC, que se configura como um compromisso assumido entre o governo federal, estadual e municipal que pretende alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Sobre o Pacto Nacional é preciso registrar que é destinado à formação continuada de professores alfabetizadores, que são professores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e professores de classes multisseriadas, do último censo escolar de 2012, da rede pública.

Desse contexto de formação de professores da educação básica, no âmbito do PNAIC - Matemática, a partir de uma política pública de formação continuada do governo federal, as entidades governamentais que aderem ao Pacto assumem o compromisso de alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática, além de realizar avaliações anuais aos alunos que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental, aplicadas pelo INEP e prestarem apoio aos Estados e Municípios que também aderiram ao Pacto.

Considerações Finais

A formação continuada no PNAIC é um desdobramento das políticas públicas de educação e, em seu sentido amplo da formação do ser social na qual a gênese está no trabalho, que no decorrer da história da humanidade e das complexificações do ser social se modifica até chegar à forma abstrata no Capital.

Para que haja realmente melhorias na qualidade da educação e que todos os alunos sejam alfabetizados até a idade de oito anos conforme propõem o PNAIC, é necessário pensar a educação como um todo, com a atuação de diversos sujeitos (diretor, pedagogo, professores, família, alunos, funcionários, formadores de professores, além de alguns especialistas da área da saúde) e instituições (secretarias municipais e estaduais, MEC e universidades) e não apenas acreditar que a prática docente dos professores alfabetizadores deve ser sempre alvo de mudanças e melhorias. É importante ressaltar que a escola como umas das instituições responsável pela formação de cidadãos críticos e reflexivos está inserida na sociedade, e por isso passa por transformações que necessariamente perpassam a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, exigindo deles atitudes reflexivas e ações frente às situações do dia a dia.

Referências bibliográficas

BRASIL/MEC - PNAIC - **Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa**. Abril de 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&...>. Acesso em 13 de maio de 2016.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B.L.S.; PASSOS, C. L. B. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autentica 2009. (Coleção tendências em Educação Matemática).

SOUZA, G. Alves. Uma seqüencia didática como contribuição para as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Porto Velho, Rondônia, 2014.

A DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO: FACE, ANÁLISES E OLHARES.

Rosa Jussara Bonfim Silva[3]

Introdução

A sociedade contemporânea está atravessando um período de grandes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, que resultam num processo de reestruturação do campo educativo.

Pensar em política educacional, é pensar holisticamente, é perceber a relevância da continuidade das ações educacionais. De maneira que, o impacto dessa reestruturação materializa-se por intermédio de processos contínuos, que não podem ser interrompidos pelo simples fator de governança.

A educação brasileira requer uma maior responsabilidade dos seus agentes, conforme nos aponta a Constituição Federal (1988) em seu artigo 6º, ao colocar a educação como direito social, ou seja, equipara-se ao direito a saúde, moradia, e todos outros direitos que são inerentes a condição humana.

Assim, gerir bem a educação é, por natureza, um processo social e não individual. As habilidades humanas somente crescem, se uma geração ensina à seguinte aquilo que aprendeu, para que a segunda geração possa dedicar-se à expansão do conhecimento existente e à aquisição de novas habilidades, em vez de redescobrir e reaprender aquilo que a geração anterior já dominou.

Objetivo

O presente trabalho tem como foco principal, analisar retoricamente e criticamente as políticas públicas para a educação brasileira e as consequências de suas abruptas interrupções.

Metodologia

O estudo procura situar no objeto de informação na análise de conteúdo, utilizando como âncora a autora Bardin (2006), que organiza a análise em uma tríade: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados/ inferência/ interpretação.

A análise de conteúdo desta pesquisa abordará uma proposta da análise de conteúdo que oscilará entre a investigação científica da evolução das políticas públicas educacionais implantadas no Brasil e a subjetividade por traz de suas interrupções.

Principais Análises

Neste ensaio teórico, será analisada a historicidade das políticas públicas voltadas para a educação brasileira à luz da Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases

[3] Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Coordenadora do Curso de Pedagogia – EaD da Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. E-mail: rosa.jsilva@catolica.edu.br

da Educação Nacional (1996), Plano Nacional de Educação (2015), e contará em seu corpo textual as contribuições dos educadores Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro. Além de ter em um de seus pilares teórico a obra: O MEC Pós-Constituição (2016).

Em suma, tem-se como propósito maior analisar quais fatores favorece a descontinuidade das políticas públicas de educação no Brasil.

Conclusões

Espera-se que este ensaio teórico contribua para uma análise crítica das políticas públicas voltadas para a educação do Brasil, utilizando uma abordagem analítica e reflexiva, aventurando-se em demonstrar que a educação brasileira necessita urgentemente de um pacto contínuo que não esteja aliado a siglas partidárias, mas sim a formação plena de todos os cidadãos, sem distinção.

Referências Bibliográficas

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº. 9394**, de 20/12/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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

CUNHA, Célio (Coord.) et al. **O MEC Pós-Constituição**. Brasília: Liber Livro, 2016.

A IMPLEMENTAÇÃO DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL NA CARREIRA DOS SERVIDORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: EFEITOS DO SUBSÍDIO?

Clayton Lúcio Coelho
Rosimar de Fátima Oliveira

Introdução

Este estudo se inscreve na temática relativa à política de carreira e remuneração do magistério e propõe análise sobre as alterações ocorridas no plano de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG). A carreira dos professores da educação básica será enfatizada a partir de 2008, quando da promulgação da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), também conhecida como Lei do Piso.

Dentro do contexto de aprovação da Lei do Piso, a primeira alteração mais incisiva no plano de carreira estadual se deu a partir de 2010, com aprovação da Lei estadual nº 18.975/2010 (MINAS GERAIS, 2010), ao instituir o subsídio como forma de pagamento e, posteriormente, em 2011, com a Lei estadual nº 19.837/2011 (MINAS GERAIS, 2011), quando foi realizado além de ajustes decorrentes do reposicionamento de servidores na carreira, o parcelamento, até 2015, do pagamento do Piso salarial via subsídio. Essas alterações tiveram o seu ciclo finalizado em 2012, com a regulamentação da jornada de trabalho docente, pela Lei estadual nº 20.592/2012 (MINAS GERAIS, 2012), em que um terço da jornada de 24 (vinte e quatro) horas semanais seria destinado ao tempo extraclasse.

Dessa forma, a partir desse conjunto normativo, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) considerou ter implementado nos planos de carreira de sua rede de ensino os dispositivos previstos na Lei do Piso, bem como as orientações gerais da educação nacional difundidas pelo governo federal.

Objetivo

Propõe-se com este estudo compreender os efeitos do subsídio na carreira e remuneração dos professores da educação básica da REE/MG, a partir da promulgação da Lei do Piso.

Metodologia

Segundo Gatti e André (2010) e Pires (2014), a abordagem metodológica de cunho qualitativo se mostra mais adequada à compreensão do processo de implementação do subsídio na carreira docente, tendo em vista os seus procedimentos adotados e a natureza dos dados abrangidos pelo plano de carreira estadual. O levantamento bibliográfico e a pesquisa documental também se fizeram presentes, complementadas com a aplicação de entrevistas semiestruturada com atores envolvidos no processo. A técnica utilizada para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011).

A organização da análise seguiu as etapas sugeridas por Bardin (2011), iniciando com a i) pré-análise, onde se deu a seleção do material pesquisado; seguida pela ii) exploração ou codificação do material, com o levantamento de termos específicos, frases e temas; sendo, portanto, finalizado com o iii) tratamento dos resultados, pela inferência e a interpretação do material. Nesta primeira fase procedeu-se à leitura e indexação do material documental correspondente a cada órgão envolvido – Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), SEE/MG e Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG).

A referência temporal utilizada para a coleta de documentos de natureza legislativa da ALMG, e mesmo do informativo da SEE/MG e do Sind-UTE/MG, se deu a partir de 2004 com a instituição da carreira dos profissionais da educação básica, pela da Lei estadual nº 15.293/2004 (MINAS GERAIS, 2004). Desse marco institucional, foram organizados os demais textos numa sequência temporal, até o ano de 2014/2015.

A segunda fase, também conhecida pela exploração do material, é a responsável pela codificação em que as unidades de registro e de contexto foram levantadas. Leis, Emendas Constitucionais e Decretos prevaleceram na análise com a finalidade de caracterizar a estrutura da carreira e a sua forma de remuneração. Já a alusão aos efeitos e da percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram buscadas através das emendas parlamentares propostas, do discurso em plenário dos Deputados presentes nos anais e atas, além dos artigos de opinião publicados pela direção sindical, bem como do próprio conteúdo das entrevistas realizadas.

Conclusões

A conclusão é a de que, mais do que uma simples adequação à norma federal sobre política de carreira e remuneração do magistério, o Governo de Minas Gerais com a implantação do subsídio na carreira docente, alterou e promoveu mudanças expressivas não só na forma de pagamento, mas na sua estrutura com a redução nos percentuais de progressão e promoção; além das perdas de vantagens, benefícios e gratificações amplamente contempladas na carreira anterior de vencimento básico, dado pela Lei estadual nº 15.293/2004 (MINAS GERAIS, 2004). Acrescenta-se a isso o reposicionamento de servidores com maior tempo de serviço para a nova tabela salarial do subsídio no início da carreira, o que levou a inúmeras incorreções salariais e a um inevitável processo de desvalorização da educação, pois servidores com tempo de serviço distintos ficaram posicionados no mesmo grau da carreira do subsídio.

Referências bibliográficas

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

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art.6º do Ato das Disposições Constitucionais Provisórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em 25 jun. 2014.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010, pp. 29-38.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=consolidado#texto>. Acesso em 25 jun. 2013.

_____. **Lei nº 18.975, de 29 de junho de 2010**. Fixa o Subsídio das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=18975&comp=&ano=2010&texto=consolidado#texto>. Acesso em 25 jun. 2013.

_____. **Lei nº 19.837, de 02 de dezembro de 2011**. Promove alterações na política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades da Educação Básica e das carreiras do pessoal civil da Polícia Militar e dá outras providências. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=19837&comp=&ano=2011&texto=consolidado#texto>. Acesso em 25 jun. 2013.

_____. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012**. Alteram as Leis n°s 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=2059 2&comp=&ano=2012&aba=js_textoOriginal#texto>. Acesso em 25 jun. 2013.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad.: Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, pp. 43-94.

A META 12 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO VIGENTE E SUAS ESTRATÉGIAS: REFLETINDO SOBRE AÇÕES VOLTADAS PARA A QUALIDADE DA OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Daniel Gonçalves Cury
Flavia Maria da Silva Santana

Introdução

O Plano Nacional de Educação vigente no Brasil foi aprovado no texto da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Consta em seu texto que sua vigência é de dez anos, a contar da data de publicação, e que seus itens são construídos com a intencionalidade de cumprir a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214 (BRASIL, 1988).

O texto do Plano Nacional de Educação (PNE) é regido por dez diretrizes consoantes com o texto constitucional e contém, visando contemplá-las, 20 metas, sendo que em cada uma delas contém diferentes estratégias a elas vinculadas, considerando a vigência deste plano no Brasil, ou seja, à partir do ano de 2014 e com prazo final definido para finalização no ano de 2024 (BRASIL, 2014).

As metas do PNE que versam especificamente sobre a Educação Superior são as de número 12, 13 e 14. A meta 12 refere-se a elevação percentual tanto das taxas brutas quanto das taxas líquidas de matrículas no ensino superior, com enfoque na qualidade da oferta, que deverá ser assegurada e na expansão de novas matrículas no segmento de educação superior pública (BRASIL, 2014).

O texto da meta 13, também referente a qualidade da educação superior, estabelece como objetivos “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores” (BRASIL, 2014).

Já a meta 14, embora se refira a formação em nível de pós-graduação stricto sensu, não faz alusão a qualidade da educação superior. Seu texto apresenta o objetivo de elevação gradual na taxa de matrículas nessa esfera da pós-graduação, visando atingir titulação anual de sessenta mil mestres e de vinte e cinco mil doutores (BRASIL, 2014).

Dentre as metas supracitadas, para este trabalho utilizaremos apenas aquela que se relaciona diretamente com a qualidade na oferta da educação no Ensino superior, a saber, a metas 12. Entendemos que a meta 13 também se refere a qualidade da educação superior, porem em aspectos vinculados a formação do corpo docente e que a meta 14 também pode relacionar-se a este tema, bem como outras metas e estratégias do PNE, porém sem ser específica a ele. Por isso, a título de recorte, trabalharemos com a meta 12, que faz alusão direta ao tema.

Objetivo

O objetivo da presente investigação foi o de analisar as ações vigentes, tanto novas como existentes antes de 2014, que remetam a meta 12 do Plano Nacional de Educação

(BRASIL, 2014), identificando e descrevendo Programas e ações e relacionando-as com as estratégias presentes nessa estratégia, no sentido de cumpri-la.

Metodologia

Para atingir o objetivo desta pesquisa, recorremos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, com delineamento qualitativo. A análise e exposição dos dados encontrados se deram por meio do método descritivo, no qual apresentamos os Programas e as Ações encontradas, relacionando-as aos seus aspectos considerados equivalentes do texto da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, especificamente em sua meta 12.

Principais Análises

A meta 12, que trata do acesso e da qualidade da Educação Superior, contem no corpo de seu texto 21 (vinte e uma) estratégias, referentes ao ensino superior, nos seguintes aspectos: estrutura física e recursos humanos (estratégia 12.1); ofertas na rede federal (estratégia 12.2); fluxo (estratégia 12.3); formação de professores para a educação básica (estratégia 12.4); fomento a diversidade, inclusão e assistência de estudantes (estratégia 12.5); financiamento estudantil (estratégia 12.6); extensão universitária (estratégia 12.7); estágios (estratégia 12.8); ações afirmativas (estratégia 12.9); acessibilidade (estratégia 12.10); estudos e pesquisas (estratégia 12.11); mobilidade estudantil e docente (estratégia 12.12); atendimento as populações do campo, quilombolas e indígenas (estratégia 12.13); formação em ciências e matemática (estratégia 12.14); acervo digital de referências (estratégia 12.15); processos seletivos nacionais e regionais (estratégia 12.16); preenchimento de vagas ociosas (estratégia 12.17); ensino superior por redes estaduais e municipais (estratégia 12.18); autorização de cursos e instituições (estratégia 12.19); extensão do FIES e do PROUNI (estratégia 12.20); fortalecimento dos laboratórios multiprofissionais (estratégia 12.21).

Foram encontradas ações que contemplam todas essas estratégias, algumas vinculadas ao MEC e outras vinculadas a CAPES. Dentre elas, destacamos: o REUNI, como ação voltada ao cumprimento das estratégias 12.1, 12.2, 12.3 e 12.4; o Programa Pró-Equipamentos, como ação vinculada a estratégia 12.1; o Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, que contempla a estratégia 12.2; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA), que se relaciona com a estratégia 12.4; o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que se relaciona com a estratégia 12.5; o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que está ligado a estratégia 12.6; o Programa de Extensão Universitária (ProExt), que se relaciona com a estratégia 12.7; o Programa de Educação Tutorial – PET, que se relaciona com as estratégias 12.7 e 12.8; a Lei de cotas, que se relaciona as estratégias 12.9 e 12.13; o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que se vincula as estratégias 12.10 e 12.15.

Para a estratégia 12.11, foram encontrados alguns programas, dentre eles três que se relacionam a estratégia 12.14, a saber: Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Engenharias; Programa de Apoio à Mobilidade Discente em Pós-graduação em Ciências do Mar – Pró Amazônia Azul e Programa de Nanobiotecnologia. Outras duas ações se relacionam a estratégia 12.11: Programa de Formação de Recursos Humanos em TV Digital e Credenciamento de Fundações de apoio

a projetos de pesquisa, ensino, extensão e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico.

Ressaltamos também, por fim, a existência de programas como o Ciências sem Fronteiras, referente a estratégia 12.12, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que contemplam a estratégia 12.16, do Sisu Vagas Remanescentes, referente a estratégia 12.17 e ao SINAES – Sistema de Avaliação da Educação Superior, relacionado a estratégia 12.19, dentre outras.

Conclusões

Após a análise das ações vigentes, concluímos existir pelo menos uma que se vincule a cada uma das estratégias da meta 12, além daquelas que se inter-relacionam, ou seja, que contemplam mais de uma estratégia. Além disso, algumas dessas ações são novas e outras, embora pertinentes a análise do PNE em sua meta 12, são anteriores à sua vigência.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 15 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei n 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em 12 de maio de 2016.

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: PUBLICAÇÕES NO BANCO DE TESES DA CAPES DE 2009 A 2012

Aline Gabriela Anacleto do Nascimento
Simone Franco Benelli

O presente trabalho, parte inicial de um esforço maior de pesquisas individuais desenvolvidas pelas autoras, membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais-GREPPE seção Ribeirão Preto, traz resultados iniciais de levantamento de trabalhos de dissertação de mestrado acadêmico e profissional, e teses de doutorado, publicados no banco de teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no período de 2009 a 2012 que tratam sobre a gestão escolar na educação básica.

As autoras buscam analisar o trabalho do diretor escolar e para tanto, faz-se necessário olhar criteriosamente sobre o cenário no qual este profissional desenvolve o seu trabalho. O tema administração gerencial foi pesquisado, porque se julga a importância que o movimento traz em sua ação, a lógica mercantil em suas relações e da alteração que sofreram as atividades desenvolvidas pelo ocupante da função/cargo de diretor escolar, passando pela mudança do Estado burocrático para um Estado cada vez mais gerencial (PARO, 2015). Ao proceder a pesquisa com os descritores diretor e gestor pensou-se em abordar todos os estudos que tratam deste profissional, de forma que não se deixasse escapar qualquer um destes, visto que o termo utilizado tem relação para alguns autores de trabalhos com a perspectiva teórica que adotam e para outros, as palavras são sinônimos.

O objetivo do levantamento é a verificação do movimento de pesquisa que tem sido realizado sobre o assunto, de forma que os trabalhos já citados das autoras possam avançar no que tange ao conhecimento acumulado sobre o tema de pesquisa das mesmas.

Cabe ressaltar que o período histórico selecionado se deu em função da demanda específica das pesquisas, bem como por haver trabalhos que tratam da produção teórica sobre o assunto em períodos anteriores, a título de exemplo Maia (2008), Martins et al (2010). A pesquisa apresenta os resultados até 2012, pois o mesmo é o ano no qual as autoras conseguiram realizar as categorizações e organizações dos trabalhos até o momento. Importa mencionar que o exercício de investigação continua por parte das autoras.

Buscou-se por meio destes textos, apresentar inicialmente como está a produção teórica, examinando os trabalhos deste período, cujos temas são organizados de forma a facilitar a compreensão de um panorama.

Optou-se pela adoção da metodologia de cunho bibliográfico documental, por meio da análise de conteúdo, utilizando como aporte teórico Bardin (1977). Foi realizada uma busca na base de dados banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, entre dissertações de mestrados profissionais e acadêmicos, e teses de doutorados.

Localizaram-se 149 pesquisas no período selecionado. O descritor diretor (a) teve 79 registros; o segundo descritor, gestor, contou com 75 registros e, finalmente, para administração gerencial foram localizadas apenas 7 pesquisas dentro da área educação.

Ressalta-se que doze obras aparecem repetidas nos descritores gestor e diretor, tendo sido contabilizadas apenas uma vez no total geral.

Embora apenas sete obras tenham sido identificadas como resultado do descritor administração gerencial, ao proceder a leitura dos trabalhos, é possível perceber que outras sete também se relacionam a esse termo, dialogando ou mesmo problematizando sobre a administração escolar como semelhante àquela praticada na empresa, trazendo a perspectiva da administração gerencial. Nas obras sobre o descritor gestor encontrou-se sete trabalhos que tratam diretamente da administração gerencial, seja pelo uso de instrumentos gerenciais nas escolas públicas (análise do plano estratégico escolar, sistema nacional de avaliação), pela análise da conjuntura política e das alterações que esta causa no trabalho do diretor, pela avaliação de projetos e ações que visam a eficácia, eficiência e qualidade do ensino, ou pela aplicação de primícias da nova gestão pública, que buscam melhorar a ação do gestor. A título de exemplo: DALCORSO (2011), DANTAS (2011), COSTA (2012), FERREIRA (2012), COELHO (2011).

Vale evidenciar que no descritor diretor apenas duas das obras encontradas abordam a administração gerencial, e numa perspectiva crítica, uma dialogando sobre o público e o privado na educação básica (BRITO, 2011) e outra discorrendo sobre os modelos de escolha de dirigentes e as incidências dos mesmos sobre a gestão escolar (MENDES, 2012).

A partir de tais destaques verificados por meio do levantamento dos descritores, infere-se que o termo gestor nas obras encontradas, está em maior proximidade com a concepção de administração gerencial que o termo diretor.

Em última instância cabe ressaltar que embora este não constitua um estado da arte sobre administração escolar, busca-se um esforço de compreensão do movimento que tem sido feito de pesquisa sobre o tema, dentro do período supracitado.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRITO, K. K. C. **O Público e o Privado na Educação Básica: o Programa Escola que Vale em Barcarena**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

COELHO, A. S. **Gestão e Inovação: Novas Tendências em Gestão Escolar a partir das Teorias de Gestão da Inovação**. 2011. 179 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COSTA, W. A. O. **A Escola Pública frente ás Reformas Educacionais: Desafios da Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de São Luís do Maranhão**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2012.

DALCORSO, C. **O Planejamento Estratégico: um Instrumento para o Gestor da Escola Pública**. 2011. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.

DANTAS, L**. Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: Implicações da Parceria Público-Privada (2005- 2008)**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

FERREIRA, P. V. G. **Estudo Comparado da Ação Gestora na Apropriação dos Resultados do PROALFA: análise de dois casos de sucesso em Governador Valadares**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

MAIA. G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Porto Alegre, jan./abr. 2008, v. 24, n. 1, p. 31-50.

MARTINS, A. M. (Org.). **Estado da Arte: gestão, autonomia da escola pública e órgãos colegiados** (2000-2008). Brasília, DF: Líber Ed., 2010.

MENDES, C. S. **COMO OS MODELOS DE ESCOLHA DE DIRIGENTES INCIDEM NA GESTÃO ESCOLAR?** 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2012.

PARO, V.H., **Diretor Escolar: Educador ou Gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO 1999-2012

Ana Cláudia Jacinto Peixoto de Medeiros

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida entre 2010 e 2012 que se insere na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão em Educação do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, a qual possui como temática central: "As Políticas de Inclusão Digital das Escolas Públicas Municipais em Uberlândia". A partir de uma contextualização histórica dos sistemas informatizados e do fenômeno da inclusão digital no âmbito da educação básica brasileira, a finalidade da presente pesquisa é descrever e analisar as políticas públicas de inclusão digital formuladas e implementadas na rede pública municipal de ensino de Uberlândia - RPME/UDI, no período 1999-2012. A escolha do tema e a vontade da realizar este trabalho foram motivadas, em grande parte, pela reflexão político-pedagógica surgida durante a identificação de dificuldades e contradições percebidas ao longo da trajetória profissional da pesquisadora no campo da educação digital na educação básica.

Objetivos

Para tanto, os objetivos deste trabalho foram: a) descrever e analisar criticamente o processo histórico de surgimento e difusão dos sistemas informatizados e sua relação com a educação como possibilidade de promoção das políticas públicas de "inclusão digital"; b) analisar o percurso histórico das políticas de inclusão digital no âmbito da educação, prescritas e desenvolvidas no Brasil e; c) descrever e analisar as políticas de inclusão digital, prescritas e instituídas no município de Uberlândia à luz do estudo da documentação oficial e das percepções de professores laboratoristas que atuam ou atuaram nas unidades escolares da RPME/UDI e dos gestores do projeto de inclusão digital deste município.

Metodologia

Para realização da pesquisa qualitativa aqui proposta foram utilizadas a investigação bibliográfica e documental, a técnica de questionário quanti-qualitativo aplicada a 72 professores laboratoristas de informática PLI´s que compõem o quadro docente da RPME/UDI os quais responderam de um universo de 99 PLI´s. Assim como também foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada com 6 PLI´s escolhidos em função do tempo de atuação na referida rede de ensino e mais dois representantes dos gestores do Núcleo de Tecnologia e Educação que atuaram como gestores durante a implementação das principais políticas de educação digital implementadas nas escolas municipais entre 1999 e 2012.

Principais Análises

No primeiro capítulo da dissertação, é realizada uma análise sobre a origem e difusão dos sistemas informatizados, ressaltando o contexto em que estes sistemas surgiram e influenciaram a relação ser humano/conhecimento/tecnologia, a ponto de demandar a necessidade da criação de políticas de inclusão digital. No segundo capítulo, são analisados criticamente os conceitos de inclusão e exclusão digital, seguido da contextualização histórica das políticas públicas de inclusão digital no mundo e no Brasil globalizados, dentro da qual são destacados os dispositivos legais criados para garantir sua implementação institucional. No terceiro capítulo, além de descrever como as políticas de inclusão digital foram concebidas e desenvolvidas na RPME/UDI no período de 1999-2012, são descritas e analisadas as percepções dos gestores e dos professores laboratoristas de informática - PLI's que vivenciaram a implementação de tais políticas.

Conclusões

Dentre os resultados encontrados, foi possível perceber que a possibilidade de promover transformações significativas na formação de professores e alunos no trato das políticas de inclusão e educação digital da RPME/UDI, aponta para a necessidade de ampliar e aprofundar o debate sobre a realidade e as possibilidades de utilização das TIC´s na educação, no contexto da construção de um projeto político pedagógico capaz de contribuir com a formação ampliada dos alunos. Debate este que deve ser assumido e promovido democraticamente com urgência entre os gestores, políticos, comunidade e demais profissionais da educação.

AS IDENTIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UBERABA-MG, DE 2006 A 2016

Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira[4]
Maria Célia Borges[5]

Introdução

A pesquisa pretende levantar o panorama acerca da formação continuada das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG de 2006 a 2016, relacionando as políticas públicas de formação e a constituição da identidade docente. Investigaremos em que medida os programas de formação continuada, interferem na constituição dessas identidades e de que maneira as professoras estabelecem relações com os seus saberes e os saberes que constituem o currículo da formação continuada de professores nos Programas do Governo Federal PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC-Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Fato relevante foi nos depararmos com diversas investidas na formação dessas professoras como forma de modificar as suas práticas, presente nos Planos Municipais de Educação de Uberaba de 1993 até 2016 e no Plano Decenal Municipal de Educação, de 2015-2024. Sabe-se que o Brasil seguiu diretrizes com o objetivo de universalizar o acesso ao ensino fundamental, elencando estratégias para garantir a permanência dos alunos. Estudos e pesquisas recentes evidenciam a preocupação com o tema formação continuada de professores, especialmente das professoras alfabetizadoras, com vistas à obtenção de bons resultados nas metas elencadas nas políticas públicas. Algumas ações como o ingresso no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade e a alfabetização até os 8 (oito) anos ilustram iniciativas do Ministério da Educação em busca de consolidação das metas propostas. NÓVOA (2009) ressalta que "agora parece ter voltado o tempo dos professores" aponta que os professores se tornaram elementos insubstituíveis nos processos de promoção das aprendizagens, dos desafios impostos pelas novas reconfigurações sociais, políticas, econômicas, culturais, de modo a se apropriarem de novas metodologias, de novos saberes e práticas em tempo em que a educação vive de incertezas e muitas perplexidades. Trata de dar novos contornos ao currículo dos programas de formação de professores, de maneira a se pensar de outro modo o espaço da escola, por meio de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas, aproximando cultura e pedagogia, reduzindo a distância entre os saberes docentes e a formação profissional (TARDIF, 2002).

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender quais os impactos do Pro Letramento e PNAIC- Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, no processo de

[4] Mestranda – Universidade Federal do Triângulo Mineiro -UFTM.
[5] Professora Orientadora – Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

formação continuada das professoras alfabetizadoras e entender em que medida incidiram na prática pedagógica e explicitar os saberes e práticas que norteiam o fazer pedagógico.

Metodologia

A trajetória metodológica da presente pesquisa, iniciará com a realização de uma pesquisa bibliográfica que se atentará ao estudo da formação de professores, de modo a compreender como se configurou a política de formação de professores. Será utilizada a análise de documentos oficiais, sendo os Planos Municipais de Educação de Uberaba de 1993 a 2016 e o Plano Decenal de 2015-2024. O segundo momento da pesquisa será a aplicação de um questionário semiestruturado e entrevista com o objetivo de evidenciar como se constituíram os processos de construção de identidades de 15 professoras, com atuação mínima de cinco anos no exercício da docência, e que tenham participado dos cursos do Pro-LETRAMENTO. A construção teórico/metodológico desta pesquisa busca respaldo na Teoria das Representações Sociais, proposto por Moscovici (1978 e 2003), Jodelet (2001) e a escolha, por esse referencial, justifica-se pelo fato deste possibilitar o acesso às crenças, ideias, desejos e valores que os sujeitos constroem acerca de um determinado objeto social, neste caso, as identidades das professoras alfabetizadoras.

Principais Análises e Conclusão

Há de se fazer uma análise dos impactos dos programas federais e municipais de formação continuada para a alfabetização, procurando evidenciar suas (re) configurações nas identidades profissionais das professoras alfabetizadoras (LAVILLE E DIONNE,1999). Segundo Moscovici (2003), as pessoas buscam diferentes formas de explicar a realidade que os cerca, por isso, constroem representações sociais que têm a finalidade de tornar familiar algo não-familiar, pois na diversidade cultural em que vivemos tentamos dar significados aos objetos. Concluindo, pretendemos compreender em que medida as políticas de formação continuada no período de 2006 a 2016 interfiram na construção/ constituição da identidade docente das professoras alfabetizadoras. Temos como hipótese que a formação continuada dos professores pelos Programas Governamentais objetivam formar professores para atender as demandas e exigências das avaliações de larga escola, que atualmente configuram-se no âmbito das políticas públicas como base da qualidade educacional.

Referências Bibliográficas

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Revisão técnica e adaptação da obra Lara Mara Siman. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1993.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos da identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica,1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes,2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.Identidade e saberes da docência. In:_____ **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 4ªed.São Paulo: Cortez,2005(Saberes da Docência).
BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa.** Brasília, 2006.

_____. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: relatório do programa.** Brasília, 2004.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Cadernos da Escola Cidadã**, JUL./2000.

_____. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Memorial da Gestão da Educação Municipal**-Período 2009-2012.Uberaba(MG),2012.

_____. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Decenal Municipal de Educação** (2006-2015). Uberaba (MG),2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Decenal Municipal de Educação**, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (1993-1996).** Uberaba (MG), 1994.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (1996-2000)**. Uberaba (MG), 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (2001-2004)**. Uberaba (MG), 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (2005-2008)**. Uberaba (MG), 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (2009-2012)**. Uberaba (MG), 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (2013-2016).** Uberaba (MG), 2014.

_____. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano de Gestão da Educação Municipal (2013-2016).** Uberaba (MG),2013.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: A QUALIDADE ENTRE A EXIGÊNCIA LEGAL E A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

Jeovandir Campos do Prado (UFU/PPGED/CAPES)
Wander Luís Matias (UFU)
Antonio Bosco de Lima (UFU/FAPEMIG/CNPq)

Introdução

Tratar de Conselhos é substancialmente problematizar a democracia e a participação direta. A constituição federal de 1988 foi ímpar ao destacar que nossa organização social e política diz respeito a princípios democráticos: "Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos, ou diretamente, nos termos desta Constituição", parágrafo único do artigo 1º (BRASIL, 2012). Mas não basta que o plano legal institua modalidade de participação, é necessário que determinado povo tenha em suas raízes configurações políticas, sociais e culturais que levem às determinações participativas, que os conduzam a querer participar. No Brasil não ocorreu adensamento de culturas participativas massivas. Para Holanda (1981) a democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal entendido, ou seja, um arranjo por cima, daqueles que tinham o poder decisório e quando das reivindicações, tratá-las dentro da ordem. Revolta e rebeliões sempre foram tratada assim, à bala e depois com benesses.

Participar é, portanto uma construção social que implica em lesões políticas e culturais. Muitos estudos têm apontado que a participação implica em querer fazer parte de alguma coisa, compreender como funciona e se operacionaliza tal coisa, falar e ser ouvido em relação a esta coisa e finalmente ter... ver resultados na configuração da coisa. (BORDENAVE, 1992; MOTTA, 1987).

A configuração dos Conselhos de Educação (CE's) no Brasil não é recente. São instituídos desde o Brasil colônia, entretanto não se configuram no plano prático como/com uma perspectiva prática e popular. Sua perspectiva de descentralização ocorre justamente – no plano legal – durante o período da ditadura militar. A lei n.º 5.692, de 1971 irá referenciá-los como institutos descentrados, coadjuvantes na educação municipal. Entretanto eles somente irão ser criados em poucos municípios localizados em uma região com uma concepção de educação mais fortalecida e organizada, a Região Sul do Brasil. Retornam à cena somente no final da década de 1980, desta vez com uma perspectiva democrático-participativa quando se configura movimentos sociais e populares que buscaram a redemocratização do país e como forma de instituição de controle social.

Entretanto, os CME's sofrem uma reordenação nos anos meados de 1990, de instrumentos de legalidade social organizativa voltado para uma qualidade social e participativa passam a ser responsabilizados enquanto órgãos de anuência e de espaço legitimador e referenciador das políticas ditas neoliberais, que congregavam em si a exclusão social via prestação de serviços desqualificados, precarizados e sucateados, caso da educação, mas também dos outros sociais como a saúde, a segurança, o transporte público.

Os conselhos se constituem desta forma, em espelhos da constituição social e política, adotando-se aqui uma perspectiva da construção participativa no Brasil, das

relações econômicas, políticas e sociais, características que podem ser apreendidas de forma a se configurar uma essência dos mesmos: tem número reduzido de participantes; os conselheiros geralmente são indicados e não eleitos; seu presidente geralmente é o próprio secretário de educação; não decidem grandes questões, pois se tornam mais ouvintes, consultados do que deliberativos; são ocupados em questões marginais e periféricas, pois a Secretaria Municipal de Educação - SMED é quem define sobre os rumos das políticas municipais de educação.

E claro que isto se configura nos Conselhos Municipais de Educação que tiveram sua existência efetiva, pois não se situam no caso dos conselhos da educação que tem existência obrigatória (caso do Conselho Nacional de Educação - CNE, do Conselho Estadual de Educação - CEE, do Conselho de Alimentação Escolar - CAE e do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Conselho do FUNDEB). Destaque-se que os municípios que constituíram seus CME's nos anos de 1990 tinham uma perspectiva mais democrática de educação, enquanto que a maioria criou os CAE e os Conselhos do FUNDEF – posteriormente transformados em Conselhos do FUNDEB – pois estes eram de cunho obrigatório.

Feitas estas breves considerações, veremos como estão situados os Conselhos Municipais de Educação no estado de Minas Gerais, a partir do Art. 8º da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação e que trata sobre a exigência, no Plano Nacional de Educação (PNE), que estados, Distritos Federal e os municípios se adéqüem, no prazo de um ano, seus respectivos planos (estaduais e municipais). Antes disso, esclarecemos que trabalho em tela faz parte da pesquisa de cunho nacional intitulada *O Conselho Municipal de Educação no Brasil e a qualidade socialmente referenciada do ensino*, financiada pelo CNPq e desenvolvida no âmbito de quatro estados brasileiros (MT, MS, GO e MG).

Objetivo

O trabalho organizado a partir de uma pesquisa aplicada a servidores municipais da educação (secretários de educação e servidores das secretarias municipais de educação) de duas grandes regiões do Estado de Minas Gerais: Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba e Vale do Jequitinhonha. Tem como objetivo central analisar a configuração dos Conselhos Municipais de Educação (CME's) destas regiões no que diz respeito à influência dos Conselhos na questão da qualidade política e social da educação e das possibilidades de atuação democrático-participativa destes Conselhos nas políticas educacionais municipais.

Metodologia

Para chegarmos à reflexão e apresentação que realizamos neste espaço fizemos uma aplicação de questionários diretamente à secretários de educação e servidores que estivessem atuando junto às secretarias municipais de educação das cidades que compõem as regiões apresentadas, após a devolutiva fizemos o adensamento de dados e os problematizamos a partir de referências (primárias e secundárias) que tratam dos CME's.

Análises e conclusões

Na enquete apresentada, a relação da função do secretário municipal de educação com o CME parece não estar muito clara. Há uma dificuldade de distinção entre o caráter e a função do Conselho. Quanto ao caráter, como alega Bordignon (2008), talvez até seja compreensível pela forma como os Conselhos foram se constituindo, predominantemente, consultivos e deliberativos ao longo do processo histórico. Em sentido oposto, como órgão representativo da sociedade, a função do Conselho tem a ver com a instituição de práticas participativas e de controle social como escopo principal.

Nessa direção, os resultados indicam pouca aderência e poder organizativo dos CME's às questões que envolvem o campo decisório, no âmbito municipal, das políticas educacionais. Outros fatores, referentes aos CME, fortalecem os laços antidemocráticos, localizados quanto à forma como são organizados, como são compostos, e as suas funções/finalidades.

Referências Bibliográficas

BORDENAVE, JUAN-DIAS. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BORDIGNON, G. **Perfil dos conselhos municipais de educação 2007**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. In: FISCHMANN, R. (Org.). **Escola brasileira**: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

DESENHOS E DESENHOS DE CONSELHOS MUNICIPAIS

Virgínia Coeli Bueno de Queiroz
Rosimar de Fátima Oliveira

O estudo discute elementos mais comuns do desenho institucional dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs). Adotou-se, como estratégia metodológica, revisar trabalhos relevantes, conforme fundamentos teóricos da abordagem teórica do Neoinstitucionalismo.

Os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) não constituem invenções recentes. Todavia, no caso brasileiro, apesar da instituição desses órgãos datar de longa data, a atuação desses colegiados tem acompanhado o processo de redemocratização da sociedade, refletindo "...as dimensões contraditórias de que se revestem nossas experiências democráticas recentes" (TATAGIBA, 2005, p. 209).

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), instituiu-se novo ordenamento jurídico outorgando autonomia relativa aos municípios, elevando-os, a um só tempo, à condição de entes autônomos federados. No âmbito da educação, os dispositivos constitucionais de 1988 só foram regulamentados em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), "cujo texto não apenas ratificou a organização sistêmica já praticada em larga medida em algumas regiões do país, como normatizou a condição de sistemas autônomos, atribuída aos Municípios" (CASTRO, SOUZA, 2012, p.3 e 4).

Verificou-se, a partir da nova LDB, a criação, em larga medida de CMEs, que, juntamente com outras instituições políticas, abriram novas arenas públicas de deliberação[6] no âmbito do município. Apesar de esses colegiados terem sido instituídos como instituições participativas permanentes (VERMEULE, 2011), definidas legalmente, com representação do Estado e da sociedade civil, na definição de políticas educacionais, constata-se, ainda hoje, baixa capacidade propositiva e deliberativa nesses órgãos quanto à formulação da política de educação municipal. (OLIVEIRA, 2008)

O estudo em questão considera que o desenho institucional reflete os parâmetros de atuação e os contornos básicos da identidade política dos CMEs. A abordagem do Neoinstitucionalismo toma o desenho institucional como resultado de um planejamento intencional, a partir de um contexto. Segundo Alexander (2005) o desenho provoca interações entre os atores, o que culmina na produção de outros desenhos. Nessa perspectiva, o desenho institucional passa a ser tanto sujeito como objeto. Amplia-se, assim, a possibilidade analítica das instituições, as quais passam a ser tomadas tanto como variável independente, ao produzir determinados resultados, quanto variável dependente, por sofrer pressões externas (IMMERGUT, 1992).

[6] Cury faz distinção entre deliberação e decisão, como momentos distintos. A deliberação, segundo o autor, é um processo que antecede a decisão e o "decidir reduz as muitas vontades a uma única vontade, fruto consensual pós-dissenso, que acaba por vincular todos a um ato normativo final, no qual todos se viram participantes" (CURY, 2004, p. 16)
Cumpre salientar, também, que Dryzek (2004), ao discutir a legitimidade e economia na democracia deliberativa, retoma a clássica formulação de Joshua Cohen, na qual ressalta que "os resultados são legítimos na medida em que recebam o assentimento refletido por meio da participação em uma deliberação autêntica da parte de todos aqueles sujeitos à decisão em questão" (DRYZEK, 2004, p.41)

Todavia, as áreas de estudo mencionadas cumprem a sua importância na análise dos CMEs. Explica-se, por exemplo, por meio da abordagem histórica, cuja variável é o tempo, que as heranças importam e repercutem na atualidade. Diante disso, recuperar a história dos CMEs é fundamental na compreensão da sua identidade, e remete a alguns questionamentos, tais como: por que a escolha de um conselho com vinte membros e não com sessenta membros? Qual trajetória histórica faz com que instituições sejam tão diferentes? Quais mudanças históricas ocasionaram a instituição dos conselhos municipais de educação tal qual se apresentam hoje? (ALEXANDER, 2005)

A Economia ou o Institucionalismo Radical, por sua vez, remete à relevância das escolhas racionais, revelando que as instituições foram criadas e, portanto, são produtos. Em se tratando de conselhos, a vertente do institucionalismo radical propicia a análise de diferentes escolhas institucionais e dos seus atores, na perspectiva da redução de custos de transação. Nesse enfoque, cumpre analisar o número de participantes e a definição de formas de ação, o que leva a padronização de determinados tipos de comportamento. Alguns pontos suscitam questionamentos, tais como: quanto custa, afinal, eu expor o meu pensamento e argumentar por determinada causa? Qual é o custo da minha participação, como conselheiro? Qual é o custo para a instituição de assumir autoria na pauta da política educacional do município?

Quanto à Sociologia, a contribuição ampla refere-se à inserção da cultura no estudo das instituições, chamando a atenção às regras, valores, símbolos, hábitos e rituais incorporados por tais colegiados. Vale lembrar, aqui, que a linguagem é também uma instituição que estrutura comportamentos.

Por sua vez, com base nas teorias marxistas, Immergut (1992) situa as instituições como esferas de solução de conflitos, retomando a ideia de que formatos institucionais foram construídos historicamente. Postula que não há como tratar de instituições políticas sem considerar a ideia de poder. E, então, argumenta que, mesmo que as regras não sejam definidoras dos resultados, elas definem a arena de disputa e é a partir delas que os atores vão construir suas estratégias de ação.

Diante do exposto, reafirma-se a importância da abordagem teórica do Neoinstitucionalismo no estudo em questão. Os resultados indicaram problemas e desafios nos desenhos dos CMEs, o que tem dificultado o papel desses órgãos na política educacional do município, conforme preconizado nos textos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Apontou-se o desenho institucional como uma variável importante, porém, insuficiente na análise dos conselhos.

Palavras-chave: desenho institucional – poder decisório – conselhos municipais de educação.

Referências Bibliográficas

ALEXANDER, E. R. **Institutional Transformation and Planning: From Institutionalization Theory to Institutional Design, 2005**. Disponível em: <http://plt.sagepub.com/content/4/3/209>. Acesso em 11 de junho de 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 de out., 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394>.htm. Acesso em novembro de 2012.

CASTRO, Dora Fonseca de; Souza, Donaldo Bello de. **Gestão Democrática da Educação em Portugal e no Brasil sob Enfoque Comparado:** Possibilidades e Limites na Esfera Local IN: ANPAE, Zaragoza, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html. Acesso em junho de 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Regime de Colaboração no Ordenamento Jurídico da Educação Escolar Brasileira In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de capacitação de Conselhos Municipais de Educação (Pró-Conselho)**. Brasília, 2004 (Cadernos de Referência).

DRYZEK, John S. Legitimidade e Economia na Democracia Deliberativa. IN: COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos Nobre (org.). **Participação e Deliberação Teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ed. 34, 2004, p. 41-62.

IMMERGUT, Ellen. **Health Politics: Interests and Institutions in Western Europe.** Cambridge University Press, 1992. P. 18-28.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de. **O Conselho Municipal de Educação no Brasil: práticas políticas e deliberação pública em Nova Iguaçu**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, Donaldo Bello de; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. CMEs no estado do Rio de Janeiro: sobre a autonomia concedida e a submissão herdada. In: **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil: criação, implantação e funcionamento institucional e sociopolítico**, São Paulo: Edições Loyola, p. 149-164, 2013.

TATAGIBA, Luciana. Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil. In: DAGNINO, Evelina (org.) **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 47-103.

VERMEULE, Adrian. Intermittent institutions. **Politics, Philosophy & Economics.** 11 (1) 5-25, 2012.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: INTERFERÊNCIAS NO FAZER DOCENTE E NO TEMPO DAS INFÂNCIAS

Mariane Éllen da Silva
Myrtes Dias da Cunha

Introdução

O processo de alfabetização apresenta-se como assunto prioritário no contexto educacional atual; trata-se de uma das prioridades do governo federal em âmbito nacional, tendo em vista que no ano de 2012 foi implementado pelo governo, em parceria com as universidades públicas brasileiras, secretarias de educação e municípios, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC é uma política pública nacional voltada para a formação de professores alfabetizadores que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e também nas classes multisseriadas.

Realizar um estudo sobre o PNAIC nos oportuniza compreender as perspectivas e possíveis impasses desse programa, especialmente no que diz respeito ao processo das práticas docentes e também sobre as concepções de criança que tal programa carrega a partir do ensino e aprendizado da leitura e escrita, especialmente, do 1º ano do ensino fundamental.

Nos cadernos de formação do PNAIC é sugerido um caminho metodológico para se alfabetizar até os 8 anos de idade. Cada componente curricular tem conhecimentos, capacidades e habilidades a serem introduzidos, aprofundados e consolidados durante o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) que são chamados de "direitos de aprendizagem". Nesse sentido, nos preocupamos em investigar o que está sendo direcionado para os professores ensinarem e para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental aprenderem, tendo em vista que esse programa estabelece ações e "direitos de aprendizagem" para o ensino e aprendizado da leitura e escrita que precisamos discutir seu verdadeiro sentido, pois poderá impactar, significativamente, no tempo da infância, especialmente para as crianças do 1º ano.

Objetivo

Nosso objetivo se caracteriza em compreender como os processos de leitura e escrita são conduzidos a partir dos direitos de aprendizagem em língua portuguesa no PNAIC e como tal proposição concebe a criança e influencia no tempo da infância e no fazer pedagógico.

Metodologia

De acordo com os propósitos desse estudo qualitativo, optamos pela pesquisa documental por considerarmos essa modalidade como possibilidade para ampliar nosso olhar frente às diferentes faces do objeto a ser investigado e por colocar em destaque a

pesquisa documental, uma vez que para a discussão metodológica é "pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais" (LÜDKE e ANDRÉ, 2013: 44).

Um percurso metodológico condizente a esta pesquisa se estruturou pela análise de documentos (leis, cadernos da formação do PNAIC – Unidades 1, 2 e 4 do Ano 1) e também por uma ampla busca, coleta e leitura de trabalhos acadêmicos que explorassem a temática em questão. Nesse trabalho, as análises foram realizadas a partir do Caderno 1 ano 1. A opção por realizar uma leitura sobre como a criança é apresentada no material do 1º ano do Ensino Fundamental e como seu aprendizado da leitura e escrita é abordado pelo PNAIC, constitui-se coerentemente com o propósito de aprofundar os conhecimentos a respeito dessa temática, confrontando ideias a partir de leituras criticamente articuladas pelo nosso objetivo na pesquisa e pelos questionamentos decorrentes, conectando e formulando informações, a partir dos textos pesquisados.

Principais Análises

No empreendimento de compreender como o PNAIC orienta o ensino e aprendizado da leitura e escrita e como a criança é vista nesse processo, identificamos que esse Programa sinaliza, dentre outras ações, os "Direitos de aprendizagem" para as crianças no cotidiano escolar. Os direitos de aprendizagem voltam-se para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes que são contemplados no ciclo da alfabetização. Nesse trabalho, voltaremos nossas análises e olhar para as aprendizagens do componente curricular da Língua Portuguesa a partir dos seus cinco eixos (leitura; produção de textos escritos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA).

Para cada eixo, o PNAIC apresenta, portanto, quadros de direitos de aprendizagem, que delimitam conhecimentos, capacidades e atitudes a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas com as crianças, no decorrer do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, os quais contemplariam o que se espera que o professor ensine e estabelece o que as crianças têm o direito de aprender, de modo geral e específico em cada ano do ciclo de alfabetização. Diante disso, o PNAIC afirma que "para garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever, faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas". (BRASIL, 2012a, p.05).

Verificamos que essa organização a qual apresenta um caminho metodológico que, para garantir os direitos das crianças de adquirir certas capacidades, conhecimentos e atitudes no processo de alfabetização até os 8 anos de idade, estipula um tempo cronológico e linear para os aprendizados das mesmas, torna o conhecimento e a aprendizagem como processo linear, cumulativo, gradual e fragmentado, inclusive a própria linguagem.

Nessa perspectiva, a língua foi fragmentada ao se criar os eixos para otimização e operacionalização dos processos de alfabetização e letramento em tempos demarcados, tempo que introduz, aprofunda e consolida as aprendizagens para garantir o pacto nacional pela alfabetização na idade certa.

A proposta do PNAIC para a língua escrita "restringe os elos de sentidos, ao enfatizar a significação, o idêntico da pronúncia, da forma. E evita o movimento provisório e inacabado da escolha das letras, das palavras, impossibilitando a experiência de leitor e escritor por parte das crianças". (RESENDE, 2015, p. 112). Sendo assim, o pressuposto de

língua no arcabouço do PNAIC é de uma "[...]concepção puramente mecanicista da necessidade no domínio da língua" que se sustenta por uma visão de mundo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995. p. 109 apud RESENDE, 2015, p.114).

Constatamos que a proposta do PNAIC disponibiliza aos professores uma matriz curricular que organiza os tempos escolares, dosando a aprendizagem das crianças de modo a introduzir, aprofundar e consolidar em cada uma delas as capacidades, os conhecimentos referentes ao componente curricular da língua portuguesa. Nesse sentido, o formato desse Programa é totalmente prescritivo, de uma pedagogia que instrui e que normatiza a linguagem, o qual busca desenvolver o ensino visando uma aprendizagem controlada e marcada por níveis de conhecimento de acordo com a idade da criança. Diante desse cenário, podemos inferir que existe uma concepção de aluno ideal, de criança modelo que transitará no ciclo de alfabetização, perfazendo seu caminho de aprendizagem ano após ano, garantindo seu direito de aprender a partir do conteúdo que foi determinado.

Conclusões

O Programa utiliza-se um discurso que não se diz fechado, mas apresenta-se acabado quando por meio de um currículo estático universaliza os tempos de aprendizagem de todas as crianças, quando não aborda as complexidades da escola e considera o sujeito, seja professor ou aluno, sem incluí-los em um contexto histórico-social, considerando os problemas de aprendizagem ou de formação como meros indicativos de capacidades alheias ao modo de ser e estar no mundo, de produção da cultura e da vida.

Bem sabemos que as crianças possuem, cada uma delas, suas sensações, vivências, aprendizados e que nenhuma concepção de criança é neutra e muito menos universal. Portanto, não serão as possibilidades de acolher um tempo certo para introduzir, aprofundar e consolidar as aprendizagens, certos direitos, que farão com que as crianças se alfabetizem e sejam autônomas nos seus processos de leitura e produção de texto. Por constatar a ênfase de uma prática pedagógica voltada exclusivamente à linguagem oral e escrita, principalmente às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, acreditamos que devemos também alargar o tempo das crianças para outros tempos, tempos de se vivenciar as múltiplas linguagens nessa faixa etária e em toda alfabetização inicial, por que não?!, pois senão corremos o sério risco de produzir uma infância precária, desprovida do tempo para se viver infinitas experiências na infância.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo na Alfabetização: concepções e princípios.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: **abordagens qualitativas**. 2. ed.; Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC.** 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2015.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/GESTORES ESCOLARES: EM FOCO O PNEGEB NO TOCANTINS

Raquel Aparecida Souza
Raquel Almeida Moraes

As discussões referentes às políticas públicas de formação de professores, sobretudo na modalidade da educação distância (EAD) no Brasil, tem sido eixo crescente de estudos e pesquisas na área de ciências da educação, mas no que se refere à formação de gestores escolares, como é o caso de coordenadores pedagógicos, ainda são tímidas as publicações em torno do assunto.

Este trabalho aponta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que está sendo realizada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), que busca compreender as percepções dos egressos do curso de especialização lato sensu em Coordenação Pedagógica do Programa Nacional Escola de Gestores (PNEGEB) a partir da experiência realizada no estado do Tocantins.

A pesquisa toma o PNEGEB como uma das ações da política pública em construção para formação de professores/gestores no Brasil, no intuito de perceber as contribuições da formação continuada na modalidade a distância. Para tanto, tomamos como recorte para essa discussão, perceber as vozes dos egressos e de seus professores sobre o envolvimento e dedicação dos gestores ao curso, tendo em vista compreender as possibilidades de formação.

No Brasil nos últimos anos, a EAD vem sendo reafirmada como uma possibilidade para se resolver problemas da educação como o de expansão de vagas nas universidades, sobretudo, de formação de profissionais da educação. Sabemos que essa modalidade de ensino se revela como uma potencialidade nas políticas educacionais, no entanto, preocupa-nos estudos que apontam que ela, na forma como vem sendo desenvolvida no Brasil, representa uma forte estratégia dos Organismos Internacionais (OIs) para mercantilização da educação superior.

Estudos realizados por pesquisadores como Lima (2006); Oliveira (2009), Dourado (2011), Silva Júnior (2003, 2010), Nogueira (2011), Otranto (2006), Santos (2008), Neves (2008), Brito (2011), Vieira e Moraes (2014) dentre outros, demostram essas características.

Nesse sentido, para compreender as políticas de formação de gestores escolares por meio da EAD, devemos considerar o contexto mais amplo das políticas públicas no Brasil, bem como as transformações estruturais vivenciadas no processo de ressignificação do papel do Estado diante do modelo capitalista vigente, o qual por sua vez, recebe influências de diretrizes internacionais, que exigem mudanças no modo de produção e consequentemente, no modo de formação e qualificação dos profissionais.

Documentos de Organismos Internacionais (OIs) como o Banco Mundial (BM) e a Unesco, apontam e reafirmam a necessidade de reformas educacionais para que a educação possa alcançar os objetivos de formação de indivíduos preparados e competentes para no mercado de trabalho que cada vez mais se torna competitivo. Nesse contexto, para auxiliar o processo formativo dos indivíduos, a EAD é reafirmada como uma grande possibilidade considerando os aspectos de diversificação e acesso à educação.

No entanto, essa é uma perspectiva ideológica, pois como apontam Vieira e Moraes (2014) em estudo sobre programas de formação de professores na modalidade a distância, os OIs até reconhecem a formação profissional como questão central nas reformas educacionais, mas destacam que esse reconhecimento se dá no sentido de que a teoria do capital humano se apresenta como uma ideologia que orienta essa política. Teoria que, segundo Theodor Shutz, os indivíduos que investissem em formação e qualificação por si próprios, ascenderiam na escala social.

Tomando a experiência analisada nessa pesquisa, a formação continuada por meio do curso de especialização em coordenação pedagógica no estado do Tocantins, é preciso compreendê-la num contexto em que a gestão escolar é alvo da necessidade de profissionalização tão exigida pelas diretrizes internacionais, no que refere ao discurso da gestão democrática, da formação em serviço e da educação a distância.

O PNEGEB compõe o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que fora elaborado tendo em vista os compromissos assumidos em busca de ações para a melhoria da educação básica e do fortalecimento da escola pública. No entanto, esses planos fazem parte de uma agenda internacional de compromissos mundiais estabelecidos a partir dos anos de 1990, e o interesse pela educação não se manifesta no sentido da emancipação e construção histórica dos sujeitos.

Nesse sentido, a pesquisa aponta resultados referentes aos estudos bibliográficos e documentais realizados e à aplicação de questionários aos egressos e professores do curso. Como procedimentos, utilizamos a análise documental e de campo. Como resultados preliminares, percebemos pelas vozes dos participantes que a dedicação e envolvimento ao curso tem sido fator relevante para obtenção de resultados positivos na formação e no trabalho dos coordenadores pedagógicos no estado do Tocantins e tem demonstrado que práticas que vão contra as diretrizes e normas internacionais.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para o Programa Nacional Escola de Gestores (PNEGEB)**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia. Ed. UFG; Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2011a.

_____. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 10 fev, 2011b.

LIMA, Kátia Regina de Sousa. Educação a Distância na Reformulação da Educação Superior Brasileira. In: NEVES, Lúcia Maria W. SIQUEIRA, Ângela C. de (Orgs.). **Educação Superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006.

OLIVEIRA, Daniela Motta. de. **Educação a Distância e a formação de professores em nível superior no Brasil.** Anais da ANPED, 32, GT11, 2009.

OTRANTO, Regina Célia. **A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação.** Anais da ANPED, 29, GT11, 2006.

SANTOS, Catarina Almeida. **Expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância.** 2008. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. _____. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas.** Ver. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n.24, p.78-89, set./dez.2003.

_____. Políticas públicas para formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In. SILVA JUNIOR, João dos Reis da. SOUZA, Dileno Dustan Lucas. FLORESTA, Maria das Graças Soares. (Orgs.) **Educação a Distância: diferentes abordagens críticas.** São Paulo. Xamã, 2010.

VIEIRA, Fabia Magali Santos, MORAES, Raquel Almeida. As políticas brasileiras para formação de professores a distância, na sociedade capitalista. **Revista da Faculdade de Educação da UFG.** V.39, n.2. 2014. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/issue/view/1522/showToc. Acesso em 10 setembro, 2014.

O MÉTODO EXISTENCIAL FENOMENOLÓGICO DE PESQUISA: FUNDAMENTOS QUE DESVELAM O SER-GESTOR-ESCOLAR

Alexsandra dos Santos Oliveira[7]
Universidade Federal do Espírito Santo
ale2013oliveira@gmail.com
Hiran Pinel[8]
Universidade Federal do Espírito Santo
hiranpinel@gmail.com

A leitura do mundo do fenômeno investigado, o gestor escolar, advém dos princípios da Teoria Geral da Administração e se manifesta marcado por concepções históricas, políticas e econômicas em sua aparência ontológica. Academicamente, na concepção de autores como Paro (2015), Souza (2008) e Oliveira (2010) o tema possui uma pequena produção acadêmica e se desvela na ausência de um campo investigativo para suas reflexões teórico/práticas. Este artigo visa desvelar o gestor escolar a partir de pressupostos de uma pesquisa existencial-fenomenológica-dialógica, tendo em vista os recortes de um percurso investigativo, cujo o objetivo de pesquisa passou por descrever compreensivamente a experiência de duas gestoras escolares (uma diretora/gestora e uma vice-diretora/gestora) no cotidiano de uma escola pública pertencente a rede municipal de Educação de Cariacica/ES. Na metodologia, buscou-se inspirações no método fenomenológico de pesquisa em Forgheri (2004), Bicudo (2011) e Creswel (2014) para eleger os fundamentos, descrever compreensivamente e hermeneuticamente o fenômeno investigado. Dentre os procedimentos e caminho investigativo estão: entrevistas que foram gravadas e transcritas; o uso indispensável do diário de campo; observação participante; acesso a documentos; descrições das questões éticas da pesquisa preservando a verdadeira identidade das gestoras. A tríade teórica que revela a trama investigativa, nos leva ao encontro com três pensadores: o filósofo Martim Heidegger, o filósofo da Educação Jorge Larossa (2004, 2015) e o Educador Paulo Freire (1986, 1987, 2006, 2011). Pensadores que em comum, fizeram de suas preocupações marcas existenciais na construção do conhecimento do séc. XX e XXI. Em uma analítica de sentido da experiência, as implicações entre pesquisadora e gestoras, procuram fugir de uma postura doutrinária e intelectualizada como imperativo de pesquisa, para abrir-se ao diálogo como um princípio ético, existencial e humano. Fundamentos ontológicos anunciam o ser-gestor-escolar em uma outra configuração ao privilegiar as compreensões hermenêuticas da cotidianidade.

Palavras-chaves: Ser-gestor-escolar. Gestão escolar. Metodologia. Existencialismo. Fenomenologia.

Referências Bibliográficas

[7] Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Educação (março/2016) e professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Cariacica/ES. ale2013oliveira@gmail.com.
[8] Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e orientador. hiranpinel@gmail.com.

BICUDO. Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011.

CRESWELL. John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3ª. Porto Alegre: Penso, 2014.
FREIRE. Paulo. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 24ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do Oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Paulo. SHOR. Ira. **Medo e ousadia o cotidiano do professor.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica**: Fundamentos, Métodos e Pesquisa. São Paulo: Pioneira, 2004.

HEIDEGGER, Martim. **Ser e Tempo**. 3 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Paulo, 2008.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

_____Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2015.

OLIVEIRA. Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: **Política e gestão da educação.** 3ª ed. Belo Horizonte: autentica, 2010.

PARO, Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, Vol:36, p. 763 -778. 2010.

_____**Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

_____**Administração escolar:** introdução crítica. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ **Administração escolar**: introdução crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____**Critica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANDER. Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Políticas públicas e gestão democrática da educação.** Brasília: Liber Livro, 2005.

SOUZA, Angelo Ricardo de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e administração da Educação**, V.24, n.1, p. 51-60, jan/abr. 2008.

O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE CONCRETIZAÇÃO DE SUAS METAS

Lúcia de Fatima Valente
Fernando Henrique dos Santos

Introdução

Como demanda a Constituição Federal de 1988 (Art. 214) o Plano Nacional de Educação (PNE) deve ser elaborado contendo as metas e diretrizes para educação nacional em um prazo de dez anos. O Segundo PNE (Lei 10172/2001) foi elaborado a partir de duras disputas políticas, sofreu nove vetos de caráter financeiro pelo presidente Fernando Henrique Cardoso que se mantiveram durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, tornando as metas e objetivos difíceis de serem alcançados.

Este PNE teve pouca visibilidade, não houve articulação entre os entes federados para sua implementação, ao seu término de vigência possuía poucas avaliações e pouca adesão dos estados e municípios (SOUZA & DUARTE, 2014). Dourado (2009, p. 372-373) justifica essa não articulação dada "a ausência de visão ampla de sistema nacional de educação; não regulamentação do regime de colaboração; os grandes desafios no tocante ao cumprimento das metas". E aponta como importante nessa avaliação a necessidade de se discutir o novo PNE dentro da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010), possibilitando, desta maneira, a consolidação de um projeto de Estado criado a partir das discussões iniciadas nos municípios até sua concretização em cenário nacional.

Diversos trabalhos foram elaborados ao longo do processo do tempo para que o novo PNE fosse criado. Destacam-se entre eles o elaborado pelo poder Legislativo (Projeto de Lei 8.035/2010), as diretrizes do Documento Final da Conae (2010). Suas análises apresentam os principais pontos que o PNE (Lei 13005/2014) precisa atender, para que as demandas educacionais do país sejam supridas.

Diferente do PNE anterior que apresentava em seu corpo 295 metas, o Plano atual apresenta-se com apenas 20 metas e 170 estratégias. De antemão podemos afirmar que os problemas da fragmentação dos objetivos e a falta de foco presentes no PNE anterior foram superados, todavia isso seria uma verdade se esse plano não tivesse sido elaborado sem ser realizado diagnóstico do plano anterior (SAVIANI, 2014). Um bom exemplo disto é a Meta 4.

Assim como as outras metas: 18 - Plano de carreira docente, 19 - Gestão democrática e 20 - Financiamento da Educação. Nenhuma dessas quatro metas possui indicadores que permitam acompanhar o cumprimento destas metas. Para tanto acreditamos que o trabalho não deve ser feito somente por essas entidades (Ministério da Educação; Comissão de Educação da Câmara e Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado; Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação), mas também pelas instâncias deliberativas dos estados e municípios e pela sociedade civil. Se isso não ocorrer, a política de governo em atendimento à população não terá claro diagnóstico da realidade. (SOUZA, 2014)

Objetivo

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo apresentar as vintes metas da lei 13005/2014, identificar os principais desafios do atual Plano Nacional de Educação (PNE), e analisar à luz dos principais referenciais contemporâneos as trilhas a serem percorridas para que o planejamento educacional brasileiro se concretize como política pública que possibilite ao país saídas para a crise educacional.

Metodologia

Pretendendo alcançar os objetivos apresentados nesse trabalho a metodologia adotada é de cunho documental e bibliográfico, buscando analisar, sob diversos olhares, os desafios das vinte metas do Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014). O referencial bibliográfico adotado nessa pesquisa é de múltiplos campos do saber, especialistas em cada uma das áreas a qual o plano se destina; Dourado (2009), Moura (2014), Oliveira e Zanata (2015), Souza e Duarte (2014), Souza (2015), Saviani (2014), entre outros.

Principais Análises

O atual PNE diferencia-se do anterior, este preocupou-se em criar mecanismos de avaliação e acompanhamento, procurando resolver problemas de nosso passado recente. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) já publicou seu primeiro trabalho: “Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base”. (BRASIL, 2015) Documento que apresenta um diagnóstico amplo da situação educacional, algo que deveria ter sido feito antes da lei aprovada. E esse documento contém a angústia inicial desse trabalho e responde ao principal obstáculo para a consolidação do planejamento: o diagnóstico. Este é um documento recém lançado pelo Inep que não possui avaliações acadêmicas sobre as informações presentes.

Nossa história anuncia um obstáculo que precisaremos superar para a concretização de políticas que melhorem o cenário nacional para os próximos anos, o financiamento é a chave para um possível progresso, pois sem a superação deste obstáculo os demais não serão possíveis de ultrapassar. E agregado ao caso do financiamento temos a dificuldade de não possuir, nos dias atuais, mecanismos para que os governantes se responsabilizem pela não execução do Plano Nacional de Educação. A maior defesa dos governantes é a falta de recursos para financiar a educação e que os repasses da União (atualmente cerca de 3% de seus recursos) não são suficientes.

Conclusões

Peter Drucker, com sua célebre frase “O planejamento de longo prazo não lida com decisões futuras, mas com o futuro de decisões presentes” nos provoca olhar atentamente as ações que estamos realizando na atualidade. Nos alerta quanto aos cuidados que precisaremos ter para a elaboração da lei de responsabilidade educacional e principalmente na construção do Sistema Nacional de Educação. Mas para isso há um obstáculo que tanto a pesquisa como a vida têm nos ensinado: poucos conhecem, pouquíssimos participaram da construção dos Planos Municipais de Educação. (SAVIANI, 2014). Mais pessoas precisam estar cientes do PNE aqui em foco ou ele não avançará como desejamos.

Percebemos com esse estudo que os obstáculos do planejamento só serão superados quando a sociedade civil se organizar para conseguir garantir os seus direitos na prática. (OLIVEIRA & ZANATA, 2015) E para isso se faz necessário que outros estudos sejam realizados e publicados para que as pessoas tenham acesso à informação científica. Para isso também é necessário que a universidade que possui grupos de estudos diretamente ligados a cada uma das metas estabelecidas e das não contempladas nesse projeto construam programas de extensão capazes de esclarecer a sociedade sobre seus direitos

educacionais, possibilitando a construção de uma sociedade cada vez mais crítica e autônoma.

Referências Bibliográficas

BRASIL, República Federativa do. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988

_____. **Lei n° 10171 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001

_____. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Conferência Nacional de Educação, o Plano Nacional e a construção do Sistema Nacional de Educação. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 365-376, mai./ago. 2009

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): Avanços e contradições. In.: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014. p. 329-325.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; ZANATA, Eliana Marques. Políticas públicas para a educação inclusiva e o professor especialista: uma visão da legislação na prática. In.: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho [et all] (org.). **Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares**, vol. 2. IV Congresso Brasileiro de Educação. Bauru: FC/UNESP, 2015. p. 281 - 289.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas. Autores Associados. 2014 – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SOUZA, Donaldo Bello de. **Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

_____; DUARTE, Marisa R. T. Planos de educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. In.: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas e práticas.** São Paulo: Loyola. 2014, p. 209-232.

O PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE ANÍSIO TEIXEIRA NA AGENDA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Márcia Helena Amâncio

O estudo é parte da tese, em andamento, situada no campo do planejamento educacional. O objeto de investigação visa levantar elementos acerca da presença do pensamento político e pedagógico de Anísio Teixeira, em defesa da educação democrática, eficiente e libertadora de preconceitos, na agenda do Plano Nacional de Educação 2014-2024 _ (PNE)[9]. Tenho como ponto de partida o entendimento de que a Constituição Federal (CF) de 1988 confere ao direito à educação um caráter social, logo é tarefa do Estado e da sociedade o planejamento de políticas públicas para a sua progressiva efetivação. Seguindo essa direção, o planejamento educacional é o instrumento mais valorizado para garanti-lo. Contudo não se pode deixar de reconhecer que o planejamento de uma política pública é um processo de múltiplas determinações, por vez, complexo, visto que implica assumir compromisso em defesa de princípios para eliminar desigualdades sociais históricas. Sobre essa questão Kkuenzer, Calazans, Garcia (1990, p.13) convergem para a ideia de que "o planejamento num sistema capitalista não é mais a forma de racionalização da reprodução ampliada do capital; fica, portanto, claro que não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas o capitalismo que planeja o planejamento". Além disso, os resultados das investigações de Melo (2013) permitem recordar que no Brasil ainda não há prática institucionalizada de planejamento público, com foco em resultados, em coerência, racionalidade e êxito das políticas de Estado. Todavia, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou o art.214 da CF e o PNE passa de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1986, para uma exigência constitucional, com periodicidade decenal. Aquele documento também reconhece e ampliaa aplicação do produto interno bruto e aeducação obrigatória. Dessa maneira, é no cenário de novas orientações de políticas sociais, mais uma vez com marcas progressistas e conservadoras, que o direito constitucional à educação foi concebido na agenda do atual PNE (CURY,2011).

Diante do objetivo de delinear uma breve relação entre as bases do Plano Nacional de Educação de (1963-1970), defendido por Anísio Teixeira, e a agenda do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o artigo se sustenta em uma descrição sobre a evolução do pensamento anisiano, em particular, em defesa do direito à educação. Por certo, destacar o pensamento de Anísio Teixeira em defesa da escola pública, não é tarefa original. Diante desta constatação e em razão das características deste estudo, ocupei com as argumentações do autor nas obras: Educação não é privilégio (1999); Educação é um direito (2004) e no PNE (1963-1970). Também, dentre os estudiosos ocupados com o reconhecimento de suas contribuições para a educação brasileira, selecionei duas publicações de Nunes (2000;2010); e a dissertação de mestrado de Nobre (2010). Com isso o artigo apresenta os ideais políticos e pedagógicos de Anísio Teixeira para a escola pública brasileira e problematiza a presença destes ideais no atual PNE.

[9] Lei nº 13.005, de 25 junho DE 2014.**v**Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Em primeiro lugar sinaliza escolhas teóricas e posicionamento político de Anísio em defesa educação pública e sem privilégios. Em seguida, apresento sua preocupação com um projeto de educação para o país, comprometido com a realidade interna da nação, em meados do século XX. É apresentada também a atualidade das bases do Plano Nacional de Educação de 1963-1970, defendido por Anísio Teixeira, com os princípios do atual PNE. (2014-2024)

A partir dos elementos discutidos percebo que as contribuições de Anísio se destacam pela lucidez com que foi capaz de reelaborar pressupostos filosóficos e princípios pedagógicos, tornando-os coerentes com as questões emergenciais do país. Certamente não há intenção de uma genealogia de suas ideias em 1962 para o atual PNE, mas acredito que seu parecer "Bases para o Plano", marca a trajetória do planejamento educacional no Brasil. Ressaltar o vigor, as contribuições do I Plano Nacional de Educação podem viabilizar instrumentos institucionais para que o planejamento dos planos plurianuais, as leis de diretrizes orçamentárias e as leis orçamentárias se tornem instrumentos que orientam as mudanças necessárias para educação pública brasileira. Anísio Teixeira nos instiga a comprometer com uma Pátria Educadora e com a luta em favor de uma educação pública democrática, libertadora e sem privilégios para todos os brasileiros.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC,1962.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

_____. Constituição (2009). **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

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

CURY, C. R. J. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 141, n. 144, p. 790-811, set. dez. 2011.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. e GARCIA, W. **Planejamento e Educação no Brasil**, Série "Questões de nossa Época", Cortez Editora (São Paulo), 1990.

MELO, GEYSA MARIA BACELAR PONTES. **Planejamento da política educacional no Brasil: da diversidade conceitual e programática a uma proposta técnica de alinhamento estratégico.** 2013**.** Dissertação (Mestrado) -Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília. 2013

NOBRE. Jose Aguiar**. Anísio Teixeira e os desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil atual**.2012. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

_____. **Anísio Teixeira entre nós**: A defesa da educação como direito de todos. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFJR, 1999.

___. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFJR, 2004.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.

Robson Antônio dos Reis Veiga[10]
Universidade Federal de Uberlândia
E-mail: robsonveiga.rarv@gmail.com

Introdução

O Plano de Ações Articuladas insere-se no conjunto das políticas educacionais implementadas pelo governo Lula nos anos 2003 a 2006, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação que corresponde ao primeiro mandato. Neste contexto, as ações e programas em torno das políticas educacionais implementas pelo governo Lula evidenciam a preocupação do impacto das mesmas na melhoria da qualidade da educação. A busca pela melhoria da educação é um dos objetivos mais proclamados pelo PDE.

A qualidade da educação é um termo complexo e que, no Brasil, desde o início da década de 1990 foi identificado com os interesses do mercado; por outro lado, o debate em torno dessa temática é tencionado pelos críticos que defendem a perspectiva de qualidade social da educação.

Outro aspecto a ser relatado, é que se trata de uma pesquisa de mestrado, em andamento, vinculada ao projeto OBEDUC/PAR - Avaliação do Plano de Ações Articuladas em municípios do Estado do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais - 2007 a 2011.

Objetivo

Analisar o Plano de Ações Articuladas no contexto das políticas públicas do governo Lula sob a ótica da qualidade da educação.

Metodologia

A metodologia aplicada remete a referenciais teóricos e à pesquisa documental. Uma revisão bibliográfica foi utilizada com a finalidade de aprofundar o referencial teórico em torno da temática pesquisada. A pesquisa documental que realizamos incidiu num processo de codificação, interpretação, e de inferências sobre as informações debeladas nos documentos oficiais do Ministério da Educação, nas pesquisas do MEC em parceria com instituições internacionais, nas legislações federais e outras fontes, igualmente relevantes.

No primeiro momento realizamos um levantamento das publicações – artigos, dissertações, teses, capítulos de livros e livros completos – em torno do conceito de qualidade e também das políticas públicas educacionais do governo Lula, enfatizando o PDE e o PAR. No que se refere à temática da qualidade, o levantamento nos permitiu agrupar concepções de qualidade relacionadas à perspectiva da qualidade total e, por outro lado, concepções de qualidade sob a ótica da qualidade social da educação. Deste modo, obtivemos subsídios fundamentais para analisarmos o PAR. Os principais autores utilizados a respeito da temática da qualidade foram: Araújo e Oliveira (2005); Amorim (2011); Cury (2014); Dalben (2008); Dourado, Oliveira e Santos (2007);Freitas

[10] Mestrando em educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

(2007,2012); Gentili (1997); Oliveira (1997); Silva (2009) e outros e a respeito da temática das políticas e do PAR foram (Abrúcio (2007); Fagnani (2011); Ferreira (2009,2012); Marques e Mendes (2007); Oliveira (2009); Saviani (2007); Silva (2002); Um documento fundamental para as nossas análises foi Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), dentre outros.

Principais análises

Analisamos o contexto da implementação de políticas de cunho neoliberal no Brasil, a partir da década de 1990; identificamos os aspectos que tencionaram a implementação de políticas públicas sociais no primeiro mandato no governo de Lula e realizamos algumas aproximações no sentido de apreendermos aspectos da perspectiva da qualidade total e da qualidade social da educação presentes na política pública educacional do governo Lula e, por consequência, de maneira mais pontual no Plano de Ações Articuladas.

Conclusões

As conclusões são preliminares, mas apontam para uma prevalência dos aspectos econômicos, em detrimento de práticas democráticas e sociais. Contudo, verificamos um avanço nas políticas sociais de cunho focalizado. O que ocorre no governo Lula é que uma das mãos foi dada ao setor econômico e a outra para o social.

Referências Bibliográficas

ABRÚCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública Rio de Janeiro Edição Especial Comemorativa,** 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/ pdf/rap/v41nspe/a05v41sp.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/ Decreto/ D6094.htm>. Acesso em: 24 nov. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, 2007d. Disponível em: <http://port al.mec.gov. br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **Qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília: INEP, 2007. (Série Documental). Disponível em: <http:/ /www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/521>. Acesso em: 18 fev. 2015.

FONSECA, Marília e ALBUQUERQUE, Severino Vilar. O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. In: **Dossiê "Estudos sobre implementação de planos e programas para a educação básica"**. Campo Grande: UCDB, 2012. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/321/38>. Acesso em: 26 out.2014.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 100 –Especial, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 jul. 2015.

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

MARQUES, Rosa Maria e MENDES, Áquilas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. **Revista Katálogo**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 15-23, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a03.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

OLIVEIRA, Sônia Maria Borges de. Fundamentos Teórico-Metodológicos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). **Revista Inter-Ação** da Faculdade de Educação da Universidade de Goiás. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=interacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1492>. Acesso em: 18 dez. 2015.

SAVIANI, D.O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100, p.1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em:13set.2011.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM UBERLÂNDIA: UM ESPAÇO POLÍTICO DE VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DEMOCRÁTICAS

Marina Ferreira de Souza Antunes
Olenir Maria Mendes
Jorgetânia da Silva Ferreira

RESUMO

A elaboração de Planos Municipais de Educação tem sido o grande desafio a ser enfrentado pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). O Ministério da Educação – MEC – reconhece esse desafio e ressalta que uma vez transformado em lei, o Plano confere o poder de ultrapassar diferentes gestões, superando a descontinuidade, tão presente na história da educação brasileira. (MEC, 2009). A preocupação em estabelecer normas para a Educação no país vem desde a época do Brasil Colônia, perpassando o Período Imperial e a Primeira República (MONLEVADE, 2002). A necessidade de um Plano Nacional se estabeleceu do ponto de vista legal, desde a constituição de 1934, fruto do "Manifesto dos Pioneiros". Entretanto, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu apenas em 1962, e, não tinha caráter legal, mas tratava-se de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. A ideia de Lei surge em 1967, porém só é concretizada na Constituição de 1988 (DIDONET, 2006). O presente texto tem como objetivo descrever e analisar o processo de construção do Plano Municipal de Educação do município de Uberlândia-MG - PME, em consonância com a previsão do Plano Nacional de Educação - PNE, acerca da importância da elaboração dos Planos Estaduais e Municipais. A partir da experiência por nós vivenciada no momento da elaboração do referido plano. Utilizando da pesquisa bibliográfica e documental o texto objetiva descrever e analisar o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação do município de Uberlândia- MG, em consonância com a previsão do Plano Nacional de Educação. Discute o processo de elaboração dos Planos Nacionais de Educação, contextualizando historicamente. A elaboração de Planos Municipais de Educação tem sido o grande desafio a ser enfrentado pelas políticas educacionais, dessa maneira, o texto apresenta alguns aspectos da elaboração do Plano construído no município de Uberlândia. Construção essa que significa um grande avanço, uma vez que se trata de uma Política de Estado e não uma Política de Governo. A lei municipal 12.209, de 26 de junho de 2015, confere ao PME o poder de ultrapassar diferentes gestões; desta forma, o Plano pode superar uma prática tão presente na educação brasileira: a descontinuidade das políticas púbicas e o recomeçar a história da educação a cada nova gestão, desconsiderando as boas políticas educacionais anteriores. (UBERLÂNDIA, 2015). O texto descreve a forma de elaboração do PME, que resultou de um Congresso Municipal de Educação, convocado com a finalidade de discutir e elaborar uma minuta de documento, que seria enviada ao poder executivo e serviria de base para a elaboração do PME. De acordo com a Lei 12.209 o desafio para o município de Uberlândia foi elaborar um plano que guardasse consonância com o Plano Nacional de Educação e, ao mesmo tempo, garantisse sua identidade e autonomia. Esse Plano foi pensado a partir dos seguintes eixos: I - Sistema Municipal de Ensino; II - Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação; III - Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem; IV - Gestão

Democrática; V - Valorização dos/as Trabalhadores/as da Educação: Formação e Condições de Trabalho; VI - Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social. Participaram desse processo 602 delegados/as, 83 observadores/as e 42 convidados/as, num total de 737 participantes, distribuídos nos seis eixos temáticos. (UBERLÂNDIA, 2015). Após passar pelo legislativo e retornar para ser sancionado em forma de Lei o Plano apresenta as seguintes metas: 1) Implantar o Sistema Municipal de Ensino até 2016; 2) Fomentar a Educação Inclusiva, cidadã e democrática para alunos da zona urbana e rural; 3) Garantir acesso, permanência, conclusão e elevar a qualidade social da educação; 4) Implementar Gestão Democrática da Educação; 5) Garantir a formação continuada em serviço e em rede, e condições de trabalho no processo permanente de valorização dos trabalhadores da educação; 6) Ampliar, progressivamente, o investimento público em educação, e fortalecer os mecanismos e os instrumentos que promovam a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação. (UBERLÂNDIA, 2015). No âmbito do legislativo aconteceram as maiores derrotas das decisões coletivas do Congresso Municipal de Educação, que elaborou a minuta do PME, que foi a retirada da "questão de gênero" de todo o documento, sem a possibilidade de discussão ou aprofundamento no tema e não aprovação do financiamento público apenas para a educação pública. Ressalta-se, portanto, a participação democrática como possibilidade de construção de um plano, apontando os desafios, os limites e polêmicas de uma elaboração coletiva de um Plano Municipal de Educação (SILVA; ANTUNES; MENDES, 2015).

Referências Bibliográficas

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.

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

DIDONET, V. Plano Nacional de Educação. Brasília: Líber Livro, 2006.

MONLEVADE, J. A. Plano Municipal de Educação: Fazer para acontecer. Brasília: Idéa Editora, 2002.

SILVA, J. F.; ANTUNES, M. F. de S.; MENDES, O. M. O Plano nacional de educação: desafios a partir da construção do Plano Municipal de educação de Uberlândia. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 36, p. 29-47, jan./abr. 2015.

UBERLÂNDIA. Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, 26 de jun. 2015.

O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A GESTÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Lara Ribeiro Franco

O presente trabalho resulta de uma pesquisa em andamento que visa refletir sobre o trabalho docente dos profissionais que também atuam na gestão de uma instituição de ensino superior pública. Pretende-se analisar a expansão e a interiorização do ensino superior e as condições de trabalho dos (das) docentes que atuam na gestão; compreender e analisar as condições de trabalho docente no ensino superior, no contexto atual; investigar e analisar as condições de trabalho dos (as) docentes gestores (as) e as implicações na qualidade do trabalho e de vida dos (as) profissionais.

Nessa perspectiva busca responder em que condições os docentes que atuam na gestão da instituição a ser pesquisada desenvolvem a atividade de gestão associada ao ensino, à pesquisa e extensão; Se existe infraestrutura adequada que atenda às necessidades e apoio técnico administrativo para exercer tais atividades; Em que medida a sobrecarga de atividades impacta na qualidade do trabalho e de vida desses (as) profissionais. Para tal finalidade, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir de autores como Gaulejac, V. (2007); Silva Júnior, J. R.; Sguissardi, V.; Silva (2009; 2010); Silva, E. P.; Heloani, J. R.; Piolli, E. (2012), entre outros e análise documental a partir dos planos de trabalho. Posteriormente serão realizadas entrevistas com 12 professores/as gestores/as que atuam na gestão na instituição pesquisada.

Os estudos iniciais revelam que as constantes mudanças na administração privada, tem se refletido no setor público e consequentemente na gestão das instituições de ensino superior. Diante desse contexto, as Universidades públicas e seus gestores são desafiados a lidar com questões como a racionalização de investimentos, cortes de repasses, contenção de despesas, ao mesmo tempo em que precisam ampliar o número de vagas oferecidas e o número de formandos, mantendo a excelência na qualidade do ensino. Tudo isso, sem que haja aumento proporcional no número de docentes e de profissionais que dão suporte técnico. Assim, os/as docentes gestores/as depararam-se com esses e outros desafios diariamente que impactam no trabalho.

Percebe-se que esses/as docentes acumulam as atividades de ensino, pesquisa e extensão com atividades de gerenciamento acadêmico, além de inúmeras questões administrativas. São diversas as dificuldades enfrentadas, dentre elas podemos destacar a falta de infraestrutura básica e o número reduzido de servidores que atuam como suporte técnico. Por se tratar de uma instituição pública de ensino, a gestão democrática se faz presente e esse princípio foi uma conquista da sociedade brasileira, quando da promulgação da Constituição de 1988, entretanto, com a interiorização das universidades, muitas instituições mantêm as reuniões dos seus Conselhos Superiores em suas sedes. Diante disso, docentes gestores precisam locomover-se para participarem das mesmas.

Outro ponto importante a ser destacado é sobre as decisões administrativas que devem ser tomadas pelos(as) gestores(as) de curso e por seus colegiados. Tais problemas não se limitam a questões acadêmicas, precisam ir além. Deliberam sobre assuntos que, considerando os estatutos e regimentos da Universidade, não lhes competem. Esse excesso de trabalho tem causado muitos problemas de saúde aos profissionais da educação, em especial naqueles que acumulam a função da gestão em instituições públicas, sendo

necessário em muitos casos o uso de medicamentos e tratamento médico.

Essa intensificação do trabalho tem causado o adoecimento de muitos docentes que sofrem com estresse e com doenças psicossomáticas. A fim de atender ao produtivismo acadêmico como indicam os vários trabalhos realizados sobre esse tema (SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. R 2009). Outro ponto importante a ser considerado é o que tem sido chamado por alguns autores como Gaulejac (2007) de "ditadura do tempo real". Os meios de comunicação são praticamente instantâneos a informações chegam a todo instante e decisões precisam ser tomadas na mesma velocidade. Nesse sentido o trabalho docente também é influenciado sobremaneira. As demandas chegam continuamente e espera-se que as repostas também sejam encaminhadas na mesma velocidade. Mais um elemento de intensificação do trabalho docente.

Referências Bibliográficas

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Idéias & Letras, 2007.

HELOANI, J. R. M. ; PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. **Revista APASE** (São Paulo), v. 13, p. 30-39, 2012.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.
OLIVEIRA, D. Gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In AGUIAR, Márcia A da S e FERREIRA, Naura S C (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectiva e compromisso.** São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. R. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, E. P.; HELOANI, J. R.; PIOLLI, E. **Autonomia controlada e adoecimento do professor. Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, p. 370-383, 2012.

SILVA, E. ; SILVA JUNIOR, J. R. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR *On-line***, v. esp, p. 223-238, 2010.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P.. Trabalho intensificado nas federais públicas brasileiras. **Universidade e Sociedade,** Brasília, DF, v. 45, p. 9-37, 2010.

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROGRAMA MULHERES MIL

Sônia Ferreira de Jesús

A orientação Pedagógica se constitui em um trabalho significativo principalmente quando é realizado no acompanhamento educacional da clientela escolar no Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Grinspun (2011) discorre sobre o serviço de orientação e diz que a responsabilidade maior é com uma formação cidadã e por isso um compromisso com e para o aluno, não apenas para *orientá-lo* no seu desenvolvimento a partir de suas necessidades, mas para oferecer os meios e possibilidades de uma formação mais segura e ajudá-lo nas dificuldades na/da escola, mas para orientar para a vida (...). (GRINSPUN, 2011, p. 11). Infere-se então que a orientação hoje tem a finalidade de estar comprometida com a construção do conhecimento, a realidade do aluno, a diversidade na educação, valorizando o saber cotidiano, numa ajuda mutua no saber pensar, agir, falar e no ato criativo, objetiva e subjetivamente. O objetivo deste trabalho então elevar ao conhecimento da comunidade educacional sobre a Orientação Pedagógica no Programa Mulheres Mil; assim se constitui em um relato das experiências vivenciadas como pedagoga na função de orientação pedagógica nos cursos mais especificamente com turmas desse Programa. Como metodologia utilizou-se da pesquisa descritiva, através da descrição das atividades realizadas no decorrer do período na função e apontamentos da pesquisa bibliográfica sobre a temática.

Sabe-se que este Programa tem suas peculiaridades, como a promoção da inclusão social e econômica através da formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2011). De acordo com o portal do Ministério da Educação, visa à melhoria do potencial de mão de obra das mulheres, pois atende especificamente este público. Foi implantando inicialmente como projeto Piloto em 12 estados das regiões norte e nordeste do país. Com resultados bons, foi instituído nacionalmente em 2012 e em 2013 passou a integrar o Pronatec; os cursos oferecidos abrangem a formação inicial e continuada e educação profissional técnica de nível médio. A orientação dentro do programa se perfaz como um apoio às mulheres inseridas nos cursos, a maioria com situação financeira menos favorecida apresentando diversos problemas de ordem social. Por isso demanda um acompanhamento de forma a contribuir para seu desenvolvimento integral, ampliando as possibilidades das mesmas de interagir no meio escolar e social, como sujeitas autônomas, críticas e participativas.

O trabalho do O Orientador Pedagógico é diverso e muito gratificante ao falar dos cursos no programa Mulheres Mil. As alunas inseridas nos cursos têm um perfil muito peculiar, são carentes de atenção e gostam muito de ser ouvidas, de falar sobre a vida cotidiana. Muitas delas fazem o curso em busca de socialização. O cuidar e educar são tomados como um princípio, pois, acompanhar diariamente o cotidiano em salas de aula prática é muito significativo, já que a motivação é algo incentivador para os cursos do programa; acompanhar as construções das alunas diariamente se constitui em uma premissa, pois cada desafio vencido nas tarefas é um ganho para cada aluna.

A orientação pedagógica também foi significativa em se tratando do processo de avaliação do docente pelo aluno e avaliação do perfil das ingressantes. As fichas foram construídas no serviço desta orientação, pois não havia instrumentos de avaliação padrão

na época. Este trabalho de avaliações foi prazeroso, posto que ouvir as alunas se configurou num ato dialógico; as alunas sentem-se inseridas quando podem avaliar e opinar sobre o processo. Durante a realização do curso, eram proporcionados também auxílios aos professores, inscrições de alunas, entrega de materiais escolares (kit), e outros; além disso, apoio no andamento das aulas, ajuda com recursos didáticos aos professores e atendimentos dos mais variados (presencial e/ou por telefone para repasse de informações na unidade central da escola). Eram necessárias ações no que tange ao levantamento dos indicadores de evasão e infrequências, divulgação dos cursos junto aos demandantes e apresentação dos cursos à comunidade.

Enfim, são várias atividades abrangendo também a estimulação da participação dos/as professores/as na identificação, no encaminhamento e no acompanhamento das alunas com dificuldades de adaptação, de convívio social e/ou com dificuldade específicas de aprendizagem; a promoção de ações para redução de desmotivação ou falta de interesse durante o processo ensino aprendizagem nos cursos; o acompanhamento, individual ou coletivo do corpo discente vislumbrando a otimização da qualificação pertinente. Neste sentido, ressalta-se o quão é importante foi esse serviço de orientação pedagógica, tendo em vista a necessidade de inserção dessas mulheres participantes dos cursos em diversos setores da economia, através da qualificação profissional. Mesmo que essa inserção ocorra ou ocorreu de maneira informal, por vezes tem valor especial para as mulheres quando as mesmas não possuem o conhecimento de nenhum outro ofício e o Programa possibilita esses saberes relativos a trabalhos onde elas podem executá-los formalmente ou informalmente.

Diante do exposto, acredita-se ser relevante a figura do pedagogo no contexto de realização de cursos Pronatec, principalmente no Programa Mulheres Mil, na função da orientação pedagógica, numa preocupação com a promoção de acompanhamentos das educandos e educadores, pela peculiaridade das turmas atendidas; salienta-se que as alunas necessitam desse apoio educacional, tendo em vista o perfil do alunado. Essa experiência abriu o olhar mais sensibilizado para o fazer pedagógico em outros âmbitos de ensino como esses com turmas de alunas com certa vulnerabilidade social. As escutas dos problemas vivenciados pelas alunas foram fundamentais para compreender como o aprendizado se perfaz, pois muitas alunas convivem com problemas variados nos seus lares. A valorização de suas construções é fundamental para o prosseguimento das mesmas nos cursos.

Palavras-chave: Educação; Pedagogo; Orientação; Mulheres Mil.

Referências Bibliográficas

GRINSPUN, Mírian P.S. Zippin. **A Orientação Educacional:** conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mulheres Mil**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>. Acesso em 01/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação.Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011. **Diário Oficial da União.** Brasília/DF, nº 140, 22 de julho de 2011. Seção 1.p. 38.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ELABORAÇÃO, IMPLANTAÇÃO, MONITORAMENTO E GESTÃO

Mara Fernanda Ignácio Leite[11]
UNESP/Franca.
doutorananda@hotmail.com.

Introdução

O presente resumo se refere ao relato de experiência ligado ao caminho percorrido em relação a elaboração, implantação, monitoramento e gestão do Plano Municipal de Educação. A caminhada envolveu e ainda submerge uma pequena cidade do interior do Estado de São Paulo que buscou por meio de uma comissão, responsável pelo diagnostico, a realização de estudos e consequentemente a elaboração do plano para os próximos dez anos da educação na cidade. O objetivo principal da comissão - e suas atividades - foi a realização do diagnóstico da realidade educacional no município e consequentemente através dos dados levantados traçar os rumos dos próximos anos. Todo o trabalho foi pautado com base nos seguintes ordenamentos jurídicos: Constituição Federal de 1988, Lei nº Lei nº 9394/96 diretrizes e bases da Educação Nacional e Lei nº 13.005/ 2014 Plano Nacional de Educação.

Objetivos e Metodologia

Assim, no sentido de contribuir com o planejamento e alinhamento do plano de Educação (2014), foi organizado o grupo de estudos formado por representantes do departamento municipal de educação, representantes da educação infantil, representantes do quadro de docentes do ensino fundamental, representantes de instituições privadas, representantes de apoio pedagógico, dentre outros - na tentativa de aproximar e apresentar a visão educacional em relação as vintes metas do Plano Nacional de Educação (2014).

Muitas foram as reuniões realizadas, na tentativa de avançar em relação as metas ligadas a educação infantil, ensino fundamental, alfabetização, formação docente, ensino médio, educação especial, contribuições com o ensino superior, valorização dos profissionais da educação, investimentos, recursos, dentre outros; assim, buscou se reflete e tenta definir ou pelo menos discutir o que é, como funcionaria as temáticas e como se operacionalizaria o ensino municipal. Após muitos estudos, levantamentos de dados, diagnósticos, aplicação de questionários, chegou a fase de tornar público os trabalhos - realizando audiência pública e fórum de educação, e por fim, o encaminhamento aos poderes responsáveis para a análise e promulgação da lei municipal.

Principais Análises

Mas, os trabalhos não findaram neste patamar, surgiu com a promulgação da lei municipal, mais responsabilidades. Assim, as preocupações, trabalhos e acompanhamentos

[11] Doutoranda - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - UNESP/Franca. doutorananda@hotmail.com.

das atividades educacionais se acentuaram; e o monitoramento do Plano Municipal de Educação se fez necessário. A cada dia, vivido e vivenciado no âmbito educacional, me faz refletir sobre as consequências, necessidades e responsabilidades que moldam as vintes metas traçadas para o município. Dentre as preocupações, principalmente em relação a implantação e gestão do Plano Municipal de Educação é o compromisso e comprometimento em relação a efetivação da gestão democrática; a necessidade de efetivar os trabalhos dos conselhos de escolas, conselho de alimentação escolar, Conselho Municipal de Educação, dentre as outras formas de participação.

Conclusão

Percebo que ainda existe um caminho longo e árduo, por me deparar em muitos momentos sozinha na luta da valorização do plano e das metas traçadas, principalmente em relação ao reconhecimento dos mesmos pelos diretamente afetados - escolas e comunidade escolar. Nessa perspectiva, além da confecção do Plano Municipal de Educação, o caminho percorrido trouxe para a autora e integrante da comissão a reflexão para possíveis e futuros projetos de continuação e aperfeiçoamento acadêmico; além da preocupação em relação a gestão e monitoramentos das metas almejadas para os próximos dez anos em relação as instituições de ensinos do município e suas consequências na sociedade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988.

_____. LDB**. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:. Acesso em: 08 de maio de 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 201**4. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Pode Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Edição Extra, p. 1. Disponível em: . Acesso em: 08 de maio de 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE).** Planejando a Próxima Década. Alinhando os Planos de Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <pne.mec.gov.br>.

_____. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: pne.mec.gov.br

_____. **O Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientações.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: pne.mec.gov.br

_____. **PNE em Movimento Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação.** Brasília/DF 2016. Disponível em: pne.mec.gov.br

IGARAPAVA. **Lei nº 673 de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação - PME e das outras providencias. Igarapava/SP. 2015. Disponível em: pne.mec.gov.br

POLÍTICA DE GESTÃO DAS ESCOLAS DE ESTADUAIS PAULISTAS (1996 A 2013) : ESTRUTURA ORGANIZACIONAL PEDAGÓGICA

Marta Leandro da Silva
ProfªDrª da UNESP/FCLAR e Pós Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/MG (Área de História de Educação Brasileira _Faced/UFU)[1]
Luana Ferreira Ruteski Faravelli
Graduanda de Pedagogia e da Orientanda do Projeto de Iniciação Científica PIBIC-UNESP

Este artigo refere-se ao plano de atividades de Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica (UNESP-ICSB _ Processo nº 36.313) sob a orientação da Profª Marta Leandro da Silva e vincula-se à Pesquisa de Pós-Doutorado pela UFU/MG e de RDIDP/UNESP e às atividades do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica liderado pela referida docente contemplando as linhas de pesquisas em políticas públicas, direito educacional e história da educação brasileira. Objetiva, neste breve espaço, destacar a política de gestão, especificamente, a estrutura pedagógico-organizacional das escolas técnicas estaduais paulistas no macro contexto das políticas públicas da educação profissional e tecnológica no Brasil. Vale destacar que o Projeto de Pesquisa Docente situa-se no macro contexto de estudos comparativos das políticas institucionais das duas maiores redes de educação profissional pública no Brasil, a saber: a) no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica, objetiva-se identificar e analisar a trajetória de reorganização dos Institutos Federais de Ciências e Tecnologia no contexto das reformas da legislação federal focalizando a atual estrutura organizacional destas instituições; bem como visando identificar o oferecimento da educação profissional e tecnológica pública na região sudeste; b) no âmbito do sistema de ensino estadual paulista _ objetiva-se investigar a estrutura organizacional e as políticas institucionais do Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica Paula Souza _ autarquia responsável pelo oferecimento da educação profissional pública no Estado de São Paulo. Assim considerando, a relevância da educação profissional e tecnológica " pública" no contexto brasileiro objetiva-se fomentar „ enfoque de estudos comparativos entre sistemas de ensino no Brasil (e suas respectivas formas de organização/gestão e políticas curriculares). Com destaque para o desenvolvimento de estudos que identifiquem o „ estado da arte" e possibilitem uma visão panorâmica quanto ao cenário de „ oferecimento da educação profissional e tecnológica no Brasil" focalizando na pesquisa „empírica de base" (documental/normativa e institucional). Neste espaço, objetivou-se destacar a pesquisa documental de base legal/normativa referente à regulamentação da estrutura organizacional e pedagógica das escolas técnicas estaduais paulistas, mediante a análise da Deliberação do Centro Paula Souza (CEETEPS) Nº 003, de 18-7-2013 – que prova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais Paulistas. No âmbito da rede federal de educação profissional destaca-se o estudo da Lei nº 11.892/08, em 29 de dezembro de 2008, institui a rede federal de educação profissional e tecnológica e cria os denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (e sua legislação complementar). Assim, ter-se-á no plano federal a análise da legislação federal conjugada às diretrizes específicas de organização do sistema federal de ensino, especificamente, pela legislação concernente à educação profissional e tecnológica.

Tópicos da estrutura organizacional das ETECs: análise da Deliberação do Centro Paula Souza (CEETEPS) Nº 003, de 18-7-2013.

Nas Etecs do Ceeteps, o projeto pedagógico citado nesta legislação é chamado de Plano Plurianual de Gestão (PPG), que apresenta a proposta de trabalho da Etec constituindo documento norteador da sua ação educacional, com vigência de cinco anos, devendo ser atualizado, complementado ou alterado, se necessário. Além do PPG há o Plano Escolar, que é elaborado anualmente, incorpora-se ao Plano Plurianual de Gestão e deve ser encaminhado à Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza até a segunda quinzena do mês de março de cada ano letivo. Ambos os Planos citados acima e os demais planos de trabalho serão elaborados conforme diretrizes próprias expedidas pela Unidade do Ensino Médio e Técnico do Ceeteps. A estrutura organizacional/gestão das Escolas Técnicas Estaduais, de acordo com o artigo 15 do Capítulo III, do regimento Comum das Etecs do Ceeteps contempla os seguintes funções/atividades e serviços: a) Direção; b) Coordenação Pedagógica; c) Serviços Administrativos; d) Serviços Acadêmicos; e) Serviços de Relações Institucionais. A estrutura organizacional, as atribuições dos responsáveis pelos serviços, bem como suas competências, serão definidas por normas do Conselho Deliberativo do CEETEPS, de acordo com a dimensão, complexidade e proposta pedagógica de cada Etec

CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES:

O desenvolvimento de uma política pública para a educação profissional torna-se necessidade urgente e exige estudo e análise e interpretação e reformulação da legislação de ensino. No Brasil, a reforma da educação profissional se desenvolveu sob a égide da promulgação da LDB nº 9394, em dezembro de 1996,seguida da legislação complementar. Objetivou-se, neste breve espaço, destacar a política de gestão, especificamente, a estrutura pedagógico-organizacional das escolas técnicas estaduais paulistas no macro contexto das políticas públicas da educação profissional e tecnológica no Brasil. Considera-se, essencial, nos âmbitos dos estudos e pesquisas em políticas públicas educacionais a análise da organização/gestão e coordenação pedagógica das instituições públicas responsáveis pelo oferecimento da educação profissional e tecnológica pública em diferentes sistemas e redes de ensino.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**,Brasília,DF, 23 dez. 1996.Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Acesso em 24/06/2012.

BRASIL. Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, abr. 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Acesso em: 24 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, 03 de fevereiro de 2005. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio às disposições do decreto federal 5.154/2004. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 03 fev. 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislatecnico.shtm>. Acesso em: 30 abr. 2010.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispões sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm. Acesso em: 05/06/2013

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Políticas Públicas para a educação profissional e tecnológica:** proposta em discussão. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, abr. 2004.

BRASIL. Portaria nº 1.005/97, de 10 de setembro de 1997. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, a Unidade de Coordenação do Programa – UCP. Disponível em: http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm. Acesso em: 05/06/01.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 1.018/97, de 11 de setembro de 1997. Cria o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. Disponível em: http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm. Acesso em: 05/06/2013.

BRASIL. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97, e dá outras providências. Disponível em: http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislatecnico.shtm. Acesso em: 05/06/2013

SÃO PAULO. CENTRO PAULA SOUZA. Deliberação CEETEPS Nº 003, de 18-7-2013 - Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: www. cps.sp.gov.br Acesso em: 1º de maio de 2016.

PRIMEIRAS ANÁLISES DO PROCESSO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO EM NÍVEL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA IMPLEMENTAÇAO DOS PARÂMETROS DE QUALIDADE

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
Márcia Lopes Reis

Introdução

Os processos de gestão educacional são conhecidos por sua relevância na implementação dos planos e projetos educacionais, além da sua decisiva necessidade na configuração das políticas públicas e seus programas (PARO, 2000; CARVALHO, 2014, entre outros). Este trabalho trata de uma das decorrências contemporâneas desta forma de administração, a saber, aborda os processos incipientes de configuração de gestão do conhecimento (GAIRIN, 2009; SCORSOLINI-COMIN, INOCENTE, MIURA, 2011) implementada por um grupo de docentes e pesquisadores da UNESP/Bauru em um sistema-rede de educação do município de Descalvado (SP).

Tal atuação decorre da parceria de uma docente do departamento de educação da UNESP/Bauru, cuja interação vem ocorrendo desde março de 2014, a partir de convite para o trabalho compartilhado entre universidade e o referido sistema municipal de ensino, com a realização de oficinas para formação continuada, análises, reflexões e desdobramentos prático-teóricos de oficinas sobre o lúdico (KOBAYASHI; DANAGA, 2014). Assim, o grupo se configura a partir das demandas daquele município para conhecer e implementar os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e, posteriormente, a realização de formação dos envolvidos a partir da metodologia de pesquisa-formação, orientada para as necessidades e interesses da equipes escolares e dos pais.

A compreensão e a sistematização desse processo resultaram em uma proposta diferenciada de gestão educacional do conhecimento e se constitui com a formação do grupo cujos participantes empenham esforços teórico-práticos para a mudança naquele sistemas-rede. Desse modo, uma pergunta-chave norteia esse relato: em que medida seria possível a implementação de um projeto de intervenção no sistema-rede daquele município a partir da necessidade de implementação dos parâmetros de qualidade da educação infantil previstos desde a aprovação da LDBEN (9394/96) ao incluir a educação infantil como etapa inicial da educação básica, bem como dos desdobramentos na aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998) e, não menos importante, do Plano Nacional de Educação (2010) reeditado sob a forma da Lei 13.005 (2014) cujas metas contemplam acesso universal e qualidade na educação infantil? Sobretudo, mais recentemente quando se observam a existência dos Indicadores de qualidade (BRASIL, 2009) a serem considerados na avaliação do alcance das metas. Pensando a partir dessas questões, estruturam-se um conjunto de ações na própria universidade, bem como são realizados arranjos organizacionais no sistema-rede de ensino do município.

Objetivo

Identificar fatores estruturantes da prática de gestão educacional relacionada à gestão do conhecimento em relato de experiência do processo de implementação de parceria da UNESP/Bauru e a Secretaria Municipal de Descalvado (SP).

Analisar o próprio modo de compreensão e apropriação do conceito de qualidade quando implementado em parceria da universidade e secretaria municipal.
Realizar, a partir dos dados coletados, registrados e analisados indicadores sobre a qualidade da educação infantil no município de Descalvado, e a partir desses dados, elaborar um programa capacitação profissional com educadores, professores e equipe de apoio, que atendam crianças de 0 a 5 anos e suas famílias para apoiar, acompanhar, avaliar e promover o desenvolvimento infantil por meio do brincar de qualidade (KOBAYASHI, 2013).

Metodologia

Trata-se de um projeto de interação universidade-secretaria municipal de educação cuja escolha metodológica perpassa práticas de pesquisa-ação (BARBIER, 1985, THIOLLENT, 1987, 1996, 2007) bem como, em sua implementação propriamente dita dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil naquele município, foram utilizados os princípios dos Grupos Focais (BORGES e SANTOS, 2009).

Desse modo, a amostra considerada é o município de Descalvado situado no centro do estado de São Paulo, com uma população de 31.053 habitantes, dados de 2010, cuja rede de ensino municipal conta com 5 Centros de Educação Infantil – CEI, que atendem em média de 650 crianças, de idades de 4 meses a 3 anos e 4 Escolas Municipais de Educação Infantil, com média 400 crianças de idades entre 4 anos a 5 anos e 11 meses, nas 9 unidades escolares de Educação infantil. Envolvidos diretamente no projeto, além dos três docentes do Departamento de Educação da UNESP/Bauru, constam a própria Secretaria Municipal da Educação com 5 professores e professores designados para o Núcleo de Atualização Educacional – NAE, sujeitos e os interlocutores desse projeto, a saber, professores da educação infantil. A temporalidade deste relato remonta o ano de 2014 e sua aprovação na modalidade atual – parceria oficializada entre o Prefeito de Descalvado e o Reitor da UNESP, para aplicação dos Indicadores Qualidade (BRAISL, 2009), desde o mês de abril de 2016.

Principais análises

A gestão do conhecimento como decorrência da educacional tem sido parte dos estudos contemporâneos de Administração Escolar (CARVALHO, 2014, SCORSOLINI-COMIN, INOCENTE, MIURA, 2011; PARO, 2000) e está situada na caracterização da sociedade do conhecimento (LOJKINE, 1978), em rede (CASTELLS, 2000), da sociedade digital (NEGROPONTE, 1995), da sociedade informática, como havia definido Schaff (1978) ou, ainda, o contexto da cibercultura que já alcança as idades mais tenras (LEVY, 2000). Cabe lembrar que o próprio conceito de gestão educacional – no qual e com o qual esta análise interage – apresenta certos fatores, historicamente datados, desde a sua concepção como gestão escolar, antes compreendida como administração e supervisão escolar (PARO, 2000).

Nesse sentido, as perguntas sobre a possibilidade de gestão do conhecimento e a gestão educacional são parcialmente respondidas quando se observam, sobretudo a reconstrução de alguns modos de apropriação do próprio conceito de qualidade, bem como os novos arranjos organizacionais que tem sido necessários para a implementação desses parâmetros na rede de ensino daquele município. Os grupos focais apresentaram relevantes resultados em torno do caráter subjetivo do conceito de qualidade e fundamentam a

estruturação de uma interação de conhecimentos sobre as possiblidades de objetivação deste conceito e sua implementação na educação infantil.

Conclusões

Pode-se concluir, ainda que, de modo incipiente, os processos de gestão do conhecimento quando realizada como parte da gestão educacional apresenta novas configurações para ambos. Isso porque, quando destituída da gestão educacional, o conhecimento parece se restringir à produção de novas tecnologias e, bem menos, aos processos de construção de conteúdos, técnicas e recursos. No nível de educação básica, essas conclusões parciais tendem a ser aprofundadas se inseridas no contexto de políticas públicas cuja implementação demanda a continuidade e avaliação contínuas visando o cumprimento das finalidades e metas. Os dados das ações realizadas entre os anos de 2014 e 2015 apresentaram uma mudança significativa na formação das equipes dos CEIs e EMEIs, em relação aos CEIs a avaliação realizada pelo Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância apontaram índices acima dos satisfatórios em relação a outros municípios participantes no programa e avaliados antes das intervenções, os quais ocorreram nesses dois anos.

Referências Bibliográficas

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BORGES, C. Delatorre; SANTOS, M. A. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 74-80, jun. 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. **Projeto de Lei Nº 8.035** de dezembro de 2010, aprova Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020 e dá outras providências.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova Plano Nacional de Educação Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / MED, SEF. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999, vol. 1.
KOBAYASHI, M. C. M.; DANAGA N. H. Pesquisa formação de monitores de creche - Descalvado em contextos lúdicos. **Semana da Educação de Bauru**, Bauru, 2014.

_____. Brincar como linguagem privilegiada no trabalho pedagógico com a criança. In: SOMMEHALDER, A (Org.) **A educação Infantil em perspectiva.** Fundamentos e práticas docentes**.** São Carlos: UAB: UFSCAR, 2013.

LEVY, Pierre**. Cybercultura**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2000;

LOJKINE, J. **A revolução informacional.** São Paulo: Cortez, 1999.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PARO, V. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.
SCORSOLINI-COMIN, F; INOCENTE, D. F; MIURA, I. K. Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento: pautas para a gestão de pessoas. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 12, n. 2, p. 227-240, dez. 2011.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense/Unip, 1995.

_____. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82-103.

_____.**Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____.Prefácio. In: DIONNE, H. **A Pesquisa-ação para o Desenvolvimento Local**. Brasília: Liber Livro, 2007.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTENDIMENTOS PRESENTES EM PUBLICAÇÕES DO INEP

Paulo Celso Costa Gonçalves

Introdução

A noção de qualidade da educação possui diferentes entendimentos. Considera-se, usualmente, que a dificuldade de uma definição precisa decorre do fato de que apontar com precisão o que é qualidade da educação depende, em primeiro lugar, de estabelecer o entendimento mesmo sobre o que e quais são os fins da educação.

Contudo, para além dessa polêmica em torno dos fins da educação, consideramos que no Brasil, quanto ao debate das políticas públicas de educação, podemos identificar pelo menos duas formas de entendimento do que é qualidade da educação que se referem especificamente ao processo de implementação e avaliação das políticas públicas de educação. Assim, de um lado, qualidade se identifica aos resultados, notadamente o rendimento escolar traduzido em demonstração de proficiência alcançada por populações de estudantes e, ao mesmo tempo, rendimento do sistema escolar traduzido em taxas de aprovação. De outro lado, a qualidade da educação se identifica às condições de oferta, notadamente a presença de itens de infraestrutura escolar, de profissionais capacitados, recursos e, mesmo, de ajuste de projetos pedagógicos às circunstâncias locais.

Objetivo

Neste estudo procura-se identificar os entendimentos sobre a noção qualidade da educação nos documentos que servem de referência para a formulação e avaliação de políticas públicas de educação no Brasil nos últimos 10 anos.

Metodologia

Neste estudo foram empregadas fontes documentais. A análise considera duas publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (Inep) que se apresentam como textos para discussão. Uma delas apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação (FERNANDES, 2007) e a outra discute a apresenta uma proposta de entendimento do que vem a ser qualidade da educação (DOURADO et all, 2007).

Fez-se a leitura dos documentos procurando o sentido, o significado e o entendimento sobre a noção qualidade da educação à luz da discussão sobre o tema na literatura educacional.

Principais análises

A qualidade da educação ora é entendida como referenciada nos resultados processo escola, ora como referenciada na medida do adequado atendimento ou na garantia de um certo padrão de condições dessa oferta. No primeiro caso entende-se que a qualidade é evidenciada pelos indicadores de eficiência e rendimento e mais notadamente nos

resultados das avaliações censitárias do rendimento escolar como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (conhecida como Prova Brasil), mecanismo que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além de outras provas que possuem objetivo semelhante e que são realizadas em âmbito regional por ação de algumas Secretarias de Estado da Educação. Nesse sentido, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador criado pelo Inep e lançado em 2007, se tornou o mais evidente meio de afirmação dessa forma de entendimento de qualidade da educação.

No segundo caso, a qualidade da educação bem poderia ser explicitada nos indicadores de oferta e de acesso e participação. Contudo, observa-se que essa não é a forma preferida. Há, em geral, uma tentativa de não centrar em elementos que poderiam traduzir algum tipo de resultado sintético, mas de descrever qualitativamente o contexto geral das condições em que se apresentam nas escolas no sentido de garantir condições para o atendimento dos estudantes em suas necessidades com vistas a alcançar objetivos mais amplos (e não apenas o rendimento escolar). Trata-se de uma forma, portanto, de desviar da estrita avaliação quantitativa. Procura-se, nesse caso, apresentar exemplos, descrevê-los, mostrar aspectos das situações particulares em que ocorreram – os exemplos das escolas que teriam qualidade, mostrando ou enfocando, especialmente, as suas particularidades.

O entendimento da qualidade da educação como reflexo dos indicadores de rendimento pode ser observada especialmente na afirmação do IDEB como indicador de referência para a avaliação das políticas públicas para o nível da Educação Básica no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado em abril 2007. Por outro lado, no mesmo ano, ainda no âmbito do Inep, a qualidade da educação era tratada dentro de uma avaliação mais ampla, que envolve o aspecto sistêmico que determina as condições de oferta do ensino, o funcionamento da escola que se expressa na gestão e organização do trabalho escolar, o trabalho do professor que por sua vez se relaciona com os processos de formação, profissionalização e ação pedagógica e, finalmente, a atuação do estudante que se apresenta como condições para o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

Conclusões

Concluímos que é possível identificar pelo menos duas formas de compreensão da noção de qualidade da educação nas discussões no âmbito do Ministério da Educação nos últimos dez anos. Uma delas apresenta a qualidade como reflexo da medida do rendimento escolar de populações de estudantes e possui um caráter quantitativo. Nesse sentido, a ideia essencial é a obtenção de indicadores que permitam traduzir, em números, níveis ou padrões de qualidade.

A outra corrente procura se afastar desse caráter quantitativo e se propõe a buscar evidências empíricas e descrever as condições que vão garantir as condições consideradas adequadas para uma educação de qualidade.

Referências bibliográficas

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília: Inep, 2007 (Série Documental. Textos para Discussão).

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília: Inep, 2007 (Série Documental. Textos para Discussão).

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações.** 3. ed. Campinas: Alínea, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo.** Brasília: Inep, 2004.

ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.** 2. ed. Brasília: Unesco, OREALC, 2008.

REFLEXÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DO TRABALHO E SAÚDE DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Carolina Brito de Oliveira
Fernanda Aparecida Oliveira Silva
Valéria Moreira Rezende

As questões sobre o trabalho docente no Brasil, a partir das reformas educacionais ocorridas nos anos 90, têm sido objeto de estudos e pesquisas de diversos intelectuais e pesquisadores que produziram uma vasta literatura especializada em nível acadêmico e científico. Tais reformas determinaram um conjunto de medidas que propiciaram transformações dos objetivos, funções e organização do campo escolar, ocorridas nos vários níveis e modalidades do ensino e que alteraram substancialmente o trabalho do professor.

O nível de exigência a que têm sido submetidos os professores expõe a profissão docente como uma das mais cobradas e criticadas da sociedade, como atestam Lüdke e Boing (2007, p. 1.188), "as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais".

Do professor é exigido: qualidade no ensino oferecido, boa formação inicial e continuada e constante atualização na sua área de ensino; saber lidar com turmas numerosas e com diversas especificadas e necessidades trazidas pelos alunos, entre outros. Por outro lado, as ingerências por parte das políticas de responsabilização, o controle e monitoramento do trabalho e da autonomia, a intensificação de tarefas e responsabilidades assumidas, a autor responsabilização pelo fracasso escolar, as longas jornadas de trabalho e falta de valorização e de reconhecimento, o stress emocional decorrente das pressões a que são submetidos os professores, têm levado esta categoria ao adoecimento físico e psíquico. Esses são alguns problemas discutidos por Oliveira (2003, 2004, 2005), Enguita (1991), Tardif e Lessard (2009), Giroux (1997), Assunção e Oliveira (2009), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), entre outros.

Com o objetivo de contribuir para o debate sobre o trabalho docente, o estudo que integra – o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Formação Docente e Práticas Educativas – GEPPOPE – apresenta resultados de pesquisa que procurou analisar as condições de trabalho de professoras, dado o nível de exigência a que são submetidas e as dificuldades e pressões sofridas e em que medida tais fatores são indicadores de sofrimento que interferem nas suas condições de saúde física e psicológica dos professores

A pesquisa, de natureza qualitativa, consiste em um estudo exploratório e descritivo que incide sobre a percepção de professoras quanto às condições de trabalho a que se submetem e sua interferência na saúde. O material empírico selecionado é composto por um conjunto de dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 8 professoras de duas escolas que oferecem o Ensino Fundamental da rede pública municipal do município de Ituiutaba. Esta pesquisa caracterizou-se pela análise de potenciais fatores que interferem no trabalho das professoras entrevistadas levando em conta o tempo de exercício na profissão (14 anos em média) e a faixa etária das professoras (38 anos em média).

O trabalho docente tem se caracterizado cada vez mais como um campo de lutas pela conquista de direitos. Lutas estas que têm sido marcadas pela reivindicação de novas políticas que contemplem as reais necessidades da classe de trabalhadores da educação, em especial no tocante à promoção da saúde e qualidade de vida.

Problematizar questões afetas à profissão docente é uma tentativa de compreender como se apresentam as condições para que os professores desenvolvam suas atividades laborais. Essa é uma questão importante que determina o tipo de ensino a ser ministrado e a consequente aprendizagem dos alunos.

Segundo Oliveira (2004, p.24), as reformas educacionais ocorridas nas três últimas décadas, induziram à reestruturação do trabalho docente com a prevalência de ações e orientações pedagógicas com características empresariais e tratar a educação como uma mercadoria a ser fornecida, visando como toda e qualquer empresa, resultados quantitativos e sujeitos a avaliações e comparações de desempenho de acordo com o produto final obtido.

Em contrapartida, essas mudanças não foram acompanhadas de melhorias nas condições de trabalho desses professores, visto que as mesmas têm modificado fortemente o funcionamento da escola, trazendo novas formas de ensinar e avaliar, o que por sua vez repercutem diretamente no trabalho docente, exigindo uma demanda maior de tempo para as novas organizações, ocasionando a intensificação do trabalho.

Nessa perspectiva o trabalho docente já não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, mas demanda compreender e participar de atividades que se referem ao planejamento, elaboração de projetos, currículos, avaliações internas e externas, reuniões, entre outros, na intenção de rever habilidades e competências levando em conta as exigências do sistema.

O docente se encontra a cada dia mais envolvido em inúmeras situações e atividades e para tanto precisa adaptar-se às novas demandas e a pressões externas que recebe das famílias, dos alunos, pelo seu ambiente de trabalho e principalmente das políticas regulatórias do sistema de ensino. De acordo com Oliveira (2005, p.769): "[...] os professores vêm-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros".

De acordo com Landini (2006), o professor, diante das variadas funções que a assume na escola, tem de responder às exigências que estão além de sua formação. Na maioria dos casos esses profissionais da educação acabam desempenhando funções que não fazem parte do seu trabalho de ensinar, ligadas a obrigações sociais que extrapolam o âmbito da sala de aula.

As condições desfavoráveis de trabalho intensificado e a insatisfação justificam o perfil de morbidade dos professores que ocasionam o que Esteve (1999) define como "mal-estar docente".

Os estudos realizados nesta pesquisa, em consonância com a análise dos dados coletados, evidenciam a necessidade se pensar significativas mudanças nas relações de trabalho dos professores, que passa pela sua valorização, que implica em melhoria salários, plano de carreira, a fim de reestruturar a jornada de trabalho, de modo que o professor não tenha necessidade de dobrar ou triplicar turno para garantir o sustento de sua família e consequentemente evitar o desgaste físico e mental.

As depoentes mencionaram como causa substantiva do desgaste que leva à doenças, a invasão do tempo e do espaço extraescolar, ocasionando a intensificação das

atividades no final dos bimestres e do ano, o número excessivo de alunos por sala e por turno, o fato de trabalharem em mais de uma escola, o volume intenso de trabalhos e responsabilidades que lhes são atribuídos, a falta de participação da família na vida escolar de seus filhos, a falta de trabalho coletivo na escola, falta de materiais e equipamentos para o desenvolvimento das atividades, as condições físicas precárias da escola; o trabalho solitário para atender diversas necessidades dos alunos;

Os problemas de saúde identificados foram: sensação de intenso mal-estar generalizado; problemas vocais e auditivos, stress, dores nas articulações e coluna, intenso cansaço, desânimo, irritabilidade, depressão, tremura, tique nervoso, sedentarismo, esgotamento, problemas gástricos, respiratórios, lapsos de memória.

A investigação confirma a tese sobre os efeitos negativos das precárias condições de trabalho dos professores deixam-nos fragilizados, infelizes e sem perspectivas. Aliado a todos os fatores emocionais os professores ainda são vítimas de diversas enfermidades e transtornos psíquicos.

Referências bibliográficas

ASSUNÇÃO, A. A. Intensificação do trabalho docente e saúde dos professores. **Educ. Soc**., Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC,1999.

GASPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GIROUX, Henry. **A educação de professores e a política da reforma democrática** In:_ Os professores como intelectuais: rumo à Pedagogia Crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 195-212.

LANDINI, S. R. Professor, Trabalho e Saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor. **VI Seminário da Redestrado** - Regulação Educacional e Trabalho Docente-UERJ – Rio de Janeiro – RJ 6 e 7 de 2006.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educ. Soc**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.

_____. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. Campinas, **Educ. Soc.,** vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

_____. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**, São Paulo, Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RESIDÊNCIA EDUCACIONAL: NOVA DIRETRIZ PARA OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Maria Lucia Morrone
Marina Ranieri Cesana
Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede

Esta comunicação em consonância com o eixo temático "Perspectivas teóricas, políticas e práticas na gestão de sistemas-redes e instituições escolares", pressupõe que as escolas, em especial, as da rede pública de ensino, caracterizam-se pela diversidade sócio-cultural e, como *lócus*, onde os saberes profissionais se desenvolvem enquanto reflexão-ação-reflexão, sendo consideradas como ambientes privilegiados de aprendizagem prática integrados às instituições formadoras de professores em cursos de licenciatura. Torna-se necessária uma reflexão sobre a práxis docente, por meio do estágio supervisionado viabilizado como residência educacional, considerando que esta diretriz é fundamental, para que as problemáticas existentes no interior das escolas aprofundem uma análise de suas realidades educacionais, a partir de estudos teóricos desenvolvidos nos cursos de licenciatura. Essa análise poderá resultar em construção de propostas que resultem em mudanças no contexto educacional, preparando o futuro docente para uma ação transformadora no processo ensino/aprendizagem.

A comunicação tem por objetivo indicar os desafios que devem ser superados a uma real integração dos cursos superiores de licenciatura (Universidades, Centros Universitários e Faculdades) com a educação básica, mediante projetos pedagógicos, nos quais devem estar inseridas propostas de ensino interdisciplinares com a finalidade de se ampliar o espaço de construção de identidades e de aprendizagem profissional docente, enquanto instituições formadoras. Pretende-se demonstrar a imprescindível necessidade de se estabelecer e ampliar um elo de reflexão sobre a formação da profissão docente à educação básica por meio de uma nova diretriz dos estágios supervisionados, considerados como Programa de Residência Educacional.

Enquanto metodologia esta comunicação se fundamenta em estudos teóricos, na legislação pertinente ao tema, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Plano Nacional de Educação (2014-2024), assim como, em estudos de caso referentes a históricos projetos de lei sobre Residência Educacional.

O estágio supervisionado está vinculado à prática de ensino prescrita no artigo 65 da LDB/96, na seguinte conformidade "a *formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas*". Esta carga horária foi prevista também nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia[12], com a finalidade de estabelecer uma inserção dos alunos, desse curso, na realidade educacional devendo ser cumprida prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em unidades escolares devidamente credenciadas e reconhecidas.

Essas Diretrizes instituem para os cursos de licenciatura em Pedagogia, carga horária de 3.200 horas de trabalho acadêmico divididos em 2.800 horas de atividades formativas, - aulas, seminários, pesquisas, visitas a centros educacionais e culturais – 300 horas de

[12] Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006.

estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas por meio de participação em iniciação científica, atividade de extensão e monitoria.

Essas Diretrizes, porém, não estipulam o mínimo de anos para duração do curso de Pedagogia, viabilizando a criação de cursos com duração inferior a quatro anos, tempo muito exíguo para uma formação docente contemplar teoria e prática, formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas Nesse sentido, as atividades planejadas para a prática de estágio supervisionado, que tem por finalidade o desenvolvimento de funções profissionais relativas à docência e à gestão educacional, devem partir do pressuposto de que a observação da realidade necessita se fundamentar em premissas teóricas mas isso só será viável com a contextualização e historicização do que for observado. Segundo Selma Garrido e Maria Socorro Lima[13]

> (...) o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão(...)

O Senador Marco Maciel, no ano de 2007, já havia proposto o Projeto de Lei (PLS) 227[14], apresentando uma concepção de modalidade de Estágio Supervisionado ao qual denominou de Residência Educacional, incluindo alteração ao artigo 65 da LDB, acrescentando o parágrafo único, com a seguinte redação:

> Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei.

A inclusão desse parágrafo único teve por objetivo a melhoria na formação dos docentes de Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)[15] enquanto complementação da mesma, após sua formação em cursos de Pedagogia ou outros de licenciatura. No entanto, segundo o que consta em documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE)[16] esse projeto só foi analisado em audiência pública no dia 15/04/2009, pela Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da CNTE e do Ministério da Educação (MEC).

---

[13] www.cead.ufla.br/sisgap/cadSelecao/editais/conteudo_programatico/ Texto_Complementar. acesso 02/07/2014

[14] PLS 227/07.

[15] Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, publicada no Diário Oficial da União de 07 de fevereiro de 2006, que altera a Lei 9.394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Resolução CNE nº 4 de 13 de julho de 2010, no inciso II do artigo organiza o Ensino Fundamental em duas fases: a dos cinco anos iniciais e a dos quatro anos finais.

[16] Apud Agência Senado 15/04/2009.

No Estado de São Paulo, o Programa Residência Educacional foi instituído e viabilizado por meio dos Decretos nº 57.978/12 e 59.150/13, aos cursos de licenciatura, excetuando os de Pedagogia. No entanto, esse programa consolidado e decorrente desses decretos, foi suspenso em novembro de 2014.

A Comissão de Educação, Cultura e Esporte, do Senado, no entanto, em 05/04/16, aprovou o Projeto de Lei 6/2014 (PLS 6/2014) do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES) determinando que a formação docente para a educação básica incluirá a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. O texto aprovado com emendas, terminativo na Comissão, foi encaminhado à Câmara dos Deputados, em 20/04/2016. Até os dias atuais, contudo, não foi concretizado pelas políticas públicas educacionais em âmbito nacional.

Nas considerações finais, defende-se a tese de que o *Programa Residência Educacional* enquanto nova diretriz para o estágio supervisionado deve se articular ao projeto pedagógico interdisciplinar dos cursos de licenciatura com o das escolas de educação básica, propiciando a (re)construção do conhecimento do futuro profissional da educação e a melhoria da qualidade no processo ensino/aprendizagem

Referências Bibliográficas

BRZEINSKI, Iria (org.) et al. *LDB/1996 CONTEMPORÂNEA – CONTRADIÇÕES, TENSÕES, COMPROMISSOS*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.*

_____. Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art 428 da Consolidação das Leis do Trabalho –* aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.Brasília,2008.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 8ª ed. 2013.

_____ Parecer CNE n. 07/ 2007. *Institui o Ensino Fundamental de Nove Anos.* http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=700&Itemid. acesso 02/07/2014

_____ Plano Nacional de Educação 2014-2024 http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. acesso 03/04/2016.

_____. Projeto de Lei do Senado nº 6, de 2014. http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998. acesso 24/04/16

_____. *Quadro comparativo do Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012***.**

http://wwwlegis.senado. Leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/149513.pdf. acesso 29/06/2015.

_____.*residencia-educacional-depende-de-financiamento-e-de-plano-nacional*. http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2009/04/15/ acesso 24/06/2015

_____. Resolução CNE/CP n. 1/2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* licenciatura. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=1088&Itemid=206. acesso 15/07/2015.
_____Resolução CNE/CP n. 5/ 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº. 3/200_6. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura.* Brasília, 2005.

_____ Resolução CNE n. 4/ 2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

GUEDES, Nilson Robson. *Estágio supervisionado em pedagogia*. Campinas, SP: Editora Alínea 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Estágios na formação de professores – possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

RETENÇÃO E EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: AÇÕES PROPOSITIVAS

Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU. geovana.melo@ufu.br
Marisa Lomônaco de Paula Naves
Universidade Federal de Uberlândia – UFU. mlpnaves@ufu.br
Vanessa Teresinha Bueno Campos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU. vbcampos@netsite.com.br

Introdução e Objetivos

O objetivo do trabalho é apresentar reflexões a respeito de elementos constituintes da educação superior no que se refere especificamente aos fenômenos da retenção e evasão. A grande expansão empreendida recentemente pela Universidade Federal de Uberlândia nos conduz ao enfrentamento de um inquietante desafio: os índices de retenção e evasão que ficaram mais evidenciados. Essa é uma situação que nos provoca, pois, se reconhecemos a importância das políticas nacionais de democratização e acesso ao ensino superior, compreendemos também a importância das medidas que promovem o êxito nos estudos e a conclusão dos cursos pelos estudantes. Franco assevera que:

> Evidentemente, o mérito em expandir o ensino superior no país como um instrumento de democratização da educação é algo louvável, principalmente quando reconhecidamente articulado com políticas afirmativas concretas (FRANCO, 2008, p. 54).

Entretanto, para que a educação superior no Brasil se consolide, outras mudanças devem estar associadas ao processo de expansão, uma vez que envolve múltiplos fatores. Dentre eles destacamos a necessidade de aprimoramento da educação básica de qualidade socialmente referenciada. Esse aspecto é complexo, pois evidencia a urgência de aprofundamento na formação inicial e continuada de professores, assim como a ampliação salarial desses profissionais. Contudo, esse fator deverá estar associado também à melhoria das condições de trabalho, tendo minimizada a precarização do magistério, o que requer a associação de políticas fortes de valorização da carreira docente. Outro fator igualmente importante, refere-se à adequação da gestão dos recursos financeiros, aliados à relação de cooperação entre gestores, docentes e comunidade acadêmica em geral para que possam se comprometer com a melhoria dos processos formativos acadêmicos, com a produção e disseminação do conhecimento e da cultura no interior das universidades. Diante desse cenário de mudanças na educação superior, centrado a partir das décadas de 1980 e 1990, recorrentemente se apresentam dilemas, especialmente no que se refere às influências diretas das políticas neoliberais de educação, as quais nos impelem a compreender que

> [...] as análises realizadas sobre a implementação das reformas educativas indicam, de maneira geral, que a intervenção estatal se efetiva a partir de cinco pilares: alteração nos padrões de financiamento da educação pública, adoção de novas formas de gestão, implementação de novos

> mecanismos de avaliação e controle, reorganização curricular, formação e profissionalização do professorado. Além dessas áreas de intervenção e em sintonia com elas, observa-se, como tendências gerais das políticas reformistas, a defesa de adoção de mecanismos de flexibilização e, contraditoriamente, de centralização, especialmente, através da adoção de paradigmas de avaliação e de indução de políticas (DOURADO; CATANI, 1999, p.10).

Frente à esse contexto de mudanças velozes e profundas, inúmeros desafios são apresentados aos gestores das instituições de educação superior, no sentido de desenvolverem ações administrativas, pedagógicas e metodológicas que resistam às imposições das políticas neoliberais. De outro modo, destacamos a importância de políticas institucionais capazes de fortalecer a educação, a formação profissional, a produção e a disseminação do conhecimento, da pesquisa e da extensão no sentido de formar profissionais éticos e comprometidos com a melhoria da sociedade. Sobretudo, políticas que fortaleçam não somente o acesso à educação superior, mas a permanência do estudante, a partir de ações concretas que tenham como finalidade o combate à retenção e evasão. Os fenômenos da retenção e evasão referem-se a um conjunto de determinações histórico-sociais, cujo enfrentamento requer políticas institucionais que envolvem os segmentos da gestão, dos docentes e discentes. Frente ao exposto, o presente estudo foi orientado pelos seguintes questionamentos: Quais os principais fatores relacionados à retenção e evasão? Quais medidas podem ser tomadas pela Universidade para diminuir esses índices?

Metodologia

A investigação, de abordagem qualitativa, permitiu uma diversidade de perspectivas para compreender o objeto de estudo. Os dados foram obtidos a partir de análise bibliográfica e documental, consulta em relatórios estatísticos produzidos pela Pró-Reitoria de Graduação a respeito dos índices de retenção e evasão. A análise foi realizada por curso e por componente curricular. Além disso, foram organizadas rodas de conversa com professores, tendo como foco os seguintes temas: planejamento, metodologias ativas e avaliação da aprendizagem. Os depoimentos foram gravados e transcritos para, posteriormente, serem analisados. Os dados coletados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; PUGLISI e FRANCO, 2005).

Análise

A análise apresenta que a retenção, muitas vezes ocasionada por sucessivas reprovações, é o prolongamento da permanência do estudante na instituição por um tempo maior do que o previsto para a conclusão do curso. Ela compromete a taxa de sucesso acadêmico da Universidade, onera os recursos orçamentários, além de produzir o desalento e a aflição nas pessoas. Além disso, reprovações repetidas estão também relacionadas como fatores de importância na evasão. A análise dos dados demonstra que nos últimos três anos (2013-2015) as taxas e evasão e jubilamentos foram ampliadas, conforme gráfico 1. Esses índices constituem-se em preocupação que levou gestores da Universidade Federal de Uberlândia, especialmente a Pró-Reitoria de Graduação a fazer um estudo para diagnosticar quais cursos, períodos e disciplinas em que os índices de retenção estão mais localizados. Os dados obtidos revelam que as disciplinas com índices mais altos de reprovação estão

ligadas ao cálculo, na área de Exatas e, na área de Humanas, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC tem expressivo índice de retenção, especialmente pela dificuldade dos estudantes em produzir textos acadêmicos. Já a evasão (abandono), principalmente por reprovações sucessivas ou jubilamento, apresentam como principais razões, o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) abaixo de 30 e mais de três reprovações na mesma disciplina – é maior entre as licenciaturas, principalmente em Exatas, representadas pelos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química. Além desses cursos, o problema também ocorre nas chamadas ciências duras, como as Engenharias. A partir do levantamento de dados realizado sobre os componentes curriculares que possuem taxas de retenção mais expressivas, destacam-se: Cálculo Diferencial Integral e disciplinas equivalentes, Geometria Analítica, Introdução à computação, Física Experimental e Teórica, Química Experimental e Teórica, Bioquímica, Estatística, Farmacologia, Português (produção de textos acadêmicos). É preciso evidenciar ainda que, em algumas turmas, há índices de até cem por cento de reprovação. Esses dados apresentam desafios para a gestão universitária, no sentido de buscar alternativas de combate efetivo à esses problemas que afetam frontalmente a qualidade da educação superior. A análise apresenta que, se, de um lado, os estudantes demonstram fragilidades formativas oriundas da educação básica, muitas vezes, centrada em uma formação disciplinarizada, fragmentada e lacunar, de outro, estão os professores, com perfil formativo marcadamente centrado na pesquisa e poucas ferramentas teórico-metodológicas para lograrem êxito na docência. Diante desses desafios, a Pró-Reitoria de Graduação, em parceria com a Diretoria de Assuntos Estudantis elaborou um programa com o intuito de diminuir esses índices. Foi proposto o Programa Institucional da Graduação Assistida – PROSSIGA, que reúne um conjunto de ações articuladas nos seguintes subprogramas: Programa de Combate à Reprovação – PROCOR, Programa de Apoio à Docência – PROAD. Por meio de editais, os subprogramas foram divulgados, havendo assim, o chamado para que os professores participassem. A duração dos projetos é de dez meses.

Conclusões

A análise dos dados evidencia como principais fatores para retenção e evasão: as dificuldades de relacionamento professor-aluno, a desorientação e o desamparo no ingresso e no curso da vida universitária, a falta de hábitos de estudo, a dificuldade de acesso aos professores, aulas desinteressantes, além de práticas avaliativas de abordagem quantitativas e punitivas. Como forma de enfrentamento a esses problemas encontra-se em desenvolvimento o Programa PROSSIGA – Programa Institucional da Graduação Assistida, que consiste em um conjunto de Subprogramas elaborado a partir de ações inter-relacionadas com foco no combate assertivo à retenção e à evasão na UFU.

O estudo contribui para a compreensão da importância de políticas institucionais que tenham como foco o apoio ao ensino de graduação. Para que a retenção e evasão sejam amenizadas é fundamental traçar políticas institucionais que considerem a dimensão da complexidade desses problemas, no sentido de ampliar a capacidade formativa da instituição, tendo em vista construir comunidades de aprendizagem. De um lado, os estudantes devem ser envolvidos ativamente, para que atinjam plenamente sua autonomia intelectual. De outro, os docentes, atores fundamentais para a concretização das políticas de aprofundamento das aprendizagens, devem ter como eixo a formação dos estudantes em contraposição à retenção.

No entanto, a mudança de paradigmas requer esforço coletivo, de modo que toda comunidade acadêmica esteja envolvida em um projeto formativo que tenha por finalidade o desenvolvimento humano, profissional, intelectual e cultural de todas as pessoas envolvidas.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo.** Presses Universitaires de France. Lisboa: Edições 70.

DOURADO L. F.; CATANI, A. M. (Org.). (1999). **Universidade Pública: políticas e identidade institucional.** Campinas/SP: Autores Associados; Goiânia/GO: Ed. da UFG.

FRANCO, A. P. (2008). Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais.** n° 4 - julho–dezembro de 2008. p. 53–63.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. (2005). **Análise de conteúdo**. *2 ed. Brasília: Liber Livro.*

VEIGA, I. P. A. (2007). **Profissão professor** – Até quando? Pleiade, Foz do Iguaçu, v. 1, n.1, p. 29-40, jul./dez.

ROTINAS EM TURMAS DE 1º ANO: O ESPAÇO-TEMPO DE APRENDER NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Mariane Éllen da Silva
Myrtes Dias da Cunha

INTRODUÇÃO

No ano de 2012 foi implementado pelo governo, em parceria com as universidades públicas brasileiras, secretarias de educação e municípios, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC é uma política pública nacional voltada para a formação de professores alfabetizadores que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e também nas classes multisseriadas.

O processo de alfabetização apresenta-se como assunto prioritário no contexto educacional atual, pois trata-se de uma das prioridades do governo federal em âmbito nacional. Realizar um estudo sobre o PNAIC nos oportuniza compreender as perspectivas e possíveis impasses desse programa, especialmente no que diz respeito às rotinas estabelecidas às crianças, tendo em vista o propósito desse programa que é alfabetizar na "idade certa" a partir do ensino e aprendizado da leitura e escrita.

Ao tentarmos apreender a proposta sobre os processos de leitura e escrita estabelecidos às crianças, especialmente as do 1º ano, vimos que não há como fazê-lo se não abordarmos o cotidiano escolar, lugar em que se expressa os tempos e espaços do ensino e da aprendizagem.

OBJETIVO

Nesse sentido, buscamos identificar no material do PNAIC, como esse programa constrói ou preconiza a organização do cotidiano escolar nas turmas de 1º ano do ensino fundamental e também compreender como a organização do espaço-tempo de aprender nessa proposta concebe a criança e suas singularidades.

METODOLOGIA

De acordo com os propósitos desse estudo qualitativo, optamos pela pesquisa documental por considerarmos essa modalidade como possibilidade para ampliar nosso olhar frente às diferentes faces do objeto a ser investigado e por colocar em destaque a pesquisa documental, uma vez que tal metodologia é "pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais" (LÜDKE e ANDRÉ, 2013: 44).

Um percurso metodológico condizente a esta pesquisa se estruturou pela análise de documentos (leis, cadernos da formação do PNAIC – Unidades 1, 2 e 4 do Ano 1) e também por uma ampla busca, coleta e leitura de trabalhos acadêmicos que explorassem a temática em questão. Para tanto, as informações produzidas no âmbito deste trabalho, se centram no Caderno da Unidade 2, Ano 1 do PNAIC, o qual diz respeito ao "Planejamento escolar: Alfabetização e Ensino da língua Portuguesa", tendo em vista que as leituras desse caderno trouxeram contribuições importantes para nossas análises e reflexões, em concordância com os objetivos acima mencionados. No âmbito do PNAIC, nessa unidade se discute

justamente "a importância do planejamento das atividades, da organização do trabalho, da previsão do tempo pedagógico e da construção de rotinas no sentido de promover o atendimento e a formação das crianças em alfabetização." (BRASIL, 2012, p. 05).

PRINCIPAIS ANÁLISES

Os estudos do PNAIC frisam a importância de se planejar o ensino tendo em vista uma perspectiva ampla do processo que será desenvolvido durante o ano letivo (planejamento anual), bem como dos microprocessos que revelam um planejamento mais pontual (exemplo: planejamento semanal, mensal); tais aspectos são justificados tendo em vista que "precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos." (BRASIL, 2012, p. 07).

Outra perspectiva para a qual conduz o material analisado é o planejamento do processo de alfabetização e ensino/aprendizagem da língua portuguesa, voltado exclusivamente para os eixos direcionadores da língua (leitura; produção de textos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética) como orientação estruturante para o planejamento escolar.

É notório que o trabalho pedagógico da linguagem oral e escrita com as crianças precisa ser planejado, discutido, articulado dentro e para fora do espaço da escola. Mas, planejar os processos de alfabetização para as crianças do 1º ano, seria apenas planejar sobre os eixos de ensino da língua, de modo a delimitar tempos e espaços de ensino e aprendizagem enfatizando apenas conhecimentos estritamente técnicos e escolares da língua portuguesa? Como não envolver, ou mencionar em um currículo de 1º ano a vivência com outras linguagens, por exemplo, as linguagens artísticas e corporal? Nessa análise, buscamos problematizar tais questões a fim de produzir leituras acerca dos limites e das possibilidades das proposições contidas no PNAIC, reafirmando a importância da pluralidade de linguagens na vida das crianças e do rompimento com posturas que se fundamentam em dosagens do que ensinar e do que aprender no "tempo certo" que universaliza as práticas pedagógicas e lhes retira as infinitas possibilidades de saberes e fazeres no cotidiano escolar.

Constatamos que o foco da rotina apresentada está voltado para a linguagem oral e escrita e também acolhe vários aspectos que o PNAIC sugere para alfabetizar as crianças, por exemplo: todos os dias os alunos são levados a refletir sobre as unidades menores das palavras por meio dos gêneros textuais; jogos didáticos voltado para a exploração de rimas, sons iniciais e trabalho com escrita das palavras; utilização do livro didático de língua portuguesa e matemática; atividades voltadas para o sistema de escrita alfabética (SEA) para que os alunos pensem constantemente sobre a relação som-grafia.

A maneira como esse exemplo de rotina para o 1º ano do ensino fundamental é apresentado/sugerido nos inquieta sobremaneira pela ausência de características próprias das crianças, nessa faixa etária, em relação ao modo de organização do tempo e espaço escolar. Acreditamos que o planejamento de uma rotina envolve prioridades e opções e que o brincar como atividade inerente à infância, porém na organização indicada pelo Programa é situado no último horário do último dia da semana, fato que não o torna prioridade e sim, uma espécie de compensação, na medida em que as crianças devem realizar primeiro todas as outras atividades previstas para depois brincar.

Analisando especificamente os jogos e as brincadeiras apresentados no Programa, constatamos que estes também se voltam para o eixo da análise linguística: por exemplo, apropriação do sistema de escrita alfabética e a brincadeira das cadeiras para identificar antecessor e sucessor, tornando-se evidente o caráter restrito e eminentemente funcional da brincadeira indicada. O caráter lúdico das brincadeiras e dos jogos didáticos se faz presente em várias práticas pedagógicas apresentadas com o intuito de tornar o aprendizado prazeroso e significativo para as crianças; entretanto, mesmo existindo discussões, indicações e exemplos da utilização de jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem, identificamos aí uma postura questionável de conceber jogos e brincadeiras voltados apenas para o ensino estrito e tecnicizante da língua portuguesa; a partir de tal constatação, observamos que a função do brincar na proposta do PNAIC projeta, assim, uma representação de criança e de infância.

Inquieta-nos, nesse caso, o lugar restrito da infância no processo educativo, tendo em vista que prevalece uma visão adultocêntrica do aprender, valorizando aspectos técnicos da alfabetização em detrimento do reconhecimento da infância como diversidade nos modos de ser, o que se expressa numa necessidade de experimentação com múltiplas linguagens para a concretização do aprendizado escolar das crianças. Delimitar uma rotina para as crianças, em especial para as de 6 anos, requereria contemplar sua singularidade como criança real, produtora de cultura e seus direitos, principalmente o de aprender e ode brincar. A rotina que defendemos visualiza a linguagem oral e escrita, mas, sobretudo, infâncias diversas de sujeitos sociais diferentes. Sujeitos que se constituem no brincar, nas relações sociais e na produção da cultura. Sujeitos que se expressam de forma plural, em suas múltiplas linguagens e dimensões.

CONCLUSÕES

Diante do que analisamos a partir do material produzido para o PNAIC, compreendemos que pensar a própria criança, considerando seus processos singulares, presentes em diferentes culturas e contextos sociais, suas capacidades físicas, cognitivas, estéticas, éticas, expressivas e emocionais, proporcionando-lhe um ambiente rico em interações e situações de desafios, no qual pode ampliar gradativamente a compreensão acerca de si mesma e do mundo continua sendo o desafio para a alfabetização.

O educador e a escola em sua proposta político pedagógica, então, precisam se estruturar em uma prática pedagógica que valorize, em suas rotinas, a imaginação infantil, o brincar, diversos saberes e múltiplas linguagens com o propósito de produzir espaços lúdicos e culturais na aprendizagem das crianças do 1º ano do ensino fundamental.

Por isso é imprescindível garantir na rotina escolar de todas as crianças, tempo e espaço para o brincar; o brincar sendo entendido aqui não como recurso pedagógico, mas sim como prática inerente à infância e que se constitui de múltiplas linguagens. Identificamos, portanto, que por mais que o PNAIC tente combater e criticar práticas educativas repetitivas na alfabetização, apresenta ainda uma rotina tecniscista e tecnicizante, centrada nos eixos estruturantes da língua portuguesa, conduzindo à fragmentação da linguagem e por sua vez a descaracterização do que é peculiar e vivo na infância: o brincar.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: **abordagens qualitativas**. 2. ed.; Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

TRABALHOS COMPLETOS

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO EIXO ARTICULADOR ENTRE A INCLUSÃO E A PRÁTICA DOCENTE

Kamyla Andressa de Carvalho

Mariane Gomes Pereira

Introdução

O presente estudo é resultado de uma investigação realizada na pós-graduação lato sensu em Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Este teve como objetivo analisar a atuação do coordenador pedagógico no processo de orientação das ações pedagógicas do professor de alunos com deficiência no ensino regular. Além disso, também buscou de forma específica o levantamento das atribuições do coordenador pedagógico e as ações de orientação sobre práticas pedagógicas para com o professor que recebe alunos com deficiência em sala regular de ensino, identificando qual o papel do coordenador pedagógico no que se refere às questões pedagógicas inclusivas de apoio e orientação aos professores.

Sendo assim, o foco da pesquisa está voltado para o conhecimento e análise das principais intervenções dos coordenadores junto aos professores que trabalham o aprendizado de crianças com deficiência visando buscar subsídios teórico-metodológicos que possam contribuir para a melhoria da prática pedagógica que atenda a política de inclusão escolar. Para isto, realizou-se um estudo com viés qualitativo com base nos pressupostos de Chizzotti (2008) com levantamento bibliográfico e analise de dissertações, leis, decretos e também teóricos que abordam a temática inclusão e gestão democrática, sendo eles: Saviani (1989), Paro (1998), Beyer (2006), Oliveira; Moraes e Dourado (2006), Glat (2007) e Montoan (2008)

1. Metodologia e Análises

No processo educacional inclusivo, as escolas de ensino regular devem desenvolver não apenas uma nova política educacional ligada a uma prática inclusiva, mas cabe a ela o

desenvolvimento de novas estratégias priorizando os direitos humanos, e principalmente, ao direito de todos os educandos em ser favorecidos e beneficiados com um ensino de qualidade que se reflitam na vida dos alunos preparando-os para a vida adulta. Para Saviani (1989) a escola teve ter a postura de não segregar e sim de acolher, o papel do coordenador pedagógico deve contribuir na organização escolar direcionando os professores e os demais funcionários e alunos para uma visão transformadora. Assim sendo, o coordenador escolar tem que apresentar comprometimento com as propostas da educação inclusiva.

A demanda para o atendimento de alunos com necessidades especiais foi aumentando com o tempo e a escola se viu com uma responsabilidade crescente. Para Beyer (2006), essa visão de uma escola acolhedora tem como desafio atender todos os alunos, porém que seja capaz de propiciar o aprendizado levando em consideração as diferenças de cada criança.

A partir da Constituição Federal de 1988 estabeleceu aberturas para a educação brasileira: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares. Considerando a complexidade do tema, primeiramente procuramos destacar o que vem a ser inclusão. Assim, inclusão, possui diversas modalidades e para se ter clareza a esse respeito, buscamos na legislação de ensino brasileiro como é definido e como ficam garantidos os direitos dos alunos com deficiência.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB, nº 2 de 11/09 de 2011 informa no Art. 5º que:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL,2011, p 79).

Dessa forma, inclusão escolar significa respeitar e aceitar as diferenças e trabalhar de forma com que os alunos se sintam parte do ambiente escolar.

Segundo Montoan (1997, p. 120) "a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas com deficiência torne-se uma consequência natural de todo um básico".

Nesse sentido, a inclusão significa inserir na sala de aula quem sofre de qualquer tipo de deficiência, seja ela qual for, física, mental, auditiva ou visual. Deficiências estas com todos seus níveis de: múltipla, motora, superdotação, distúrbios de aprendizagem e uma séria de outras debilidades existentes, que um professor possa enfrentar no seu dia a dia, em sala de aula. O autor Glat (2007) cita que:

> A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão,e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais. (p.16)

Assim o coordenador deve agir como aquele que promove mudanças atitudinais com todos os participantes do ambiente escolar. É um grande desafio em se pensar na formação continuada do professor, pois o papel do coordenador é de análise e reflexão sobre a prática na interpretação da realidade e nos limites de atuação das rotinas e dimensões do trabalho diante das diferenças que vão surgindo a cada dia as quais precisam ser aceitas como indivíduos. Afinal, para quem é a escola?

2. Detalhando o Histórico da Legislação sobre Inclusão

Como é do conhecimento de todos em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei Nº 9.394 que tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial".

Também afirma que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular". Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 2014 foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação, no período que antecedeu sua aprovação o debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil ganhou fôlego durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas para o país cumprir em dez anos. A principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade de as crianças e jovens com deficiência serem matriculadas em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino.

Com aprovação temos no Art. 8º que: Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei e, no inciso III fica garantido o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Além do PNE, existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto. O " Todos Pela Educação" em agosto de 2014 publicou uma síntese da legislação sobre Educação Inclusiva que serviu de base para a análise que é apresentada a seguir em ordem cronológica.

3. O Coordenador Pedagógico e seu Papel Frente à Inclusão

A demanda para o atendimento de alunos com necessidades especiais foi aumentando com o tempo e a escola se viu com uma responsabilidade crescente. Para Beyer (2006), essa visão de uma escola acolhedora significa:

> O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar,

> porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um. (BEYER 2006, p. 76).

Em seu papel o coordenador escolar deve contribuir na organização escolar direcionando os professores e os demais funcionários e alunos para uma visão transformadora. Assim sendo o coordenador escolar tem que apresentar comprometimento com as propostas da educação inclusiva. Porém, ainda é frequente questionar-se muito sobre o papel do Coordenador Pedagógico e qual sua necessidade?

Segundo o dicionário Aurélio (1997, p. 126) o significado de coordenar é o mesmo que "ligar, ajudar, organizar, arranjar" no termo coordenação "mediar, ligar, articular um trabalho em andamento".

Uma imagem que se tem do coordenador é o que mesmo não tem um campo específico de atuação, pois, esse profissional para dar valor às atividades coletivas na escola precisa estar atento às emergências de toda a escola, tanto de alunos, professores e comunidade e, como as emergências são aleatórias e cotidianas suas experiências no campo pedagógico, ficam um pouco comprometidas.

O começo da atuação profissional do coordenador pedagógico em São Paulo teve início da década de 1950, como supervisor de ensino com a finalidade de supervisionar o diretor e professores dentro das escolas. A criação desse cargo teve como propulsor os Estados Unidos com a união do Presidente Juscelino Kubitschek o pais se submeteu a influências inclusive na educação.

O coordenador, no entendimento geral, precisa ouvir sobre as agressividades de alunos, sobre as dificuldades de aprendizagem de outros, sobre o stress do professor, ao mesmo tempo em que organiza eventos, conversa com pais, deixando assim a comunidade informada sobre o andamento da escola.

Para Lück (2009, p. 95) quando se destaca a função do gestor pedagógico ou coordenador pedagógico pode se analisar da seguinte forma dentro do contexto escolar: "A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos".

É de suma importância a sua contribuição para o trabalho didático-pedagógico juntamente com o professor e aluno, bem como para que seja construído e que haja um acompanhamento do Projeto Político Pedagógico.

No convívio escolar, ainda existe o coletivo como um todo, por exemplo, no horário do recreio, o qual exige uma dinâmica mais de convivência e respeito com todo o indivíduo e, isso também o coordenador precisa estar atento em proporcionar rotinas pedagógicas interligando pessoas a fim de ampliar ambientes de aprendizagem.

4. O Coordenador Pedagógico, o Professor e as Necessidades Educacionais Especializadas

O coordenador pedagógico amplia e firma o seu papel no sistema escolar sendo a figura mais próxima a quem o professor pode recorrer e dividir suas dificuldades e anseios. É um fator crucial o relacionamento entre o coordenador, o professor e toda a escola, bem como com a comunidade para que o trabalho seja bem executado.

O coordenador precisa verificar as barreiras físicas e a socialização como um todo, dentro e fora da sala de aula, pois cada pessoa tem uma necessidade especial diferente e, sendo assim, todos os aspectos precisam ser verificados em seu particular.

O professor deve ser um apoio que ajudará na elaboração de estratégias na superação de discriminações e todo tipo de preconceitos que recaiam sobre os alunos com necessidades especiais especializadas dentro da escola. Em uma inclusão bem-sucedida o professor além de recepcionar este aluno deve trabalhar com sua sala para que possa aceitar e cuidar ajudar este aluno pois todos em conjunto para realizar um trabalho mais concreto e eficaz. Porem essas mudanças requer do educador uma nova visão desses educandos, é necessária que a acolhida se centralize nos princípios éticos, igualitários e solidários. Nessa definição, Martins afirma: “O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, 4130 por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer”. (MARTINS, 2006, p. 44-45). Por sua vez, nem sempre esteve capacitado para cumprir o ato da inclusão, necessitando assim de ajuda de outros profissionais para o suporte referente às questões corriqueiras.

O coordenador pedagógico tem atribuição de reunir o trabalho do professor, dos pais e dos alunos, estabelecendo parcerias que surtam efeito, juntamente necessitando da

força de trabalho do gestor e os devidos profissionais. Precisa ser aquele em que se ache apoio, aquele que instiga o professor no desenvolvimento e crescimento para que aconteça inclusão, enfim sendo uma espécie de instrutor do professor.

Uma assistência didático-pedagógica deve ser prestada aos professores elaborando projetos com os mesmos, na busca de informações pertinentes; ouvindo e fazendo registro das dúvidas dos professores; indicando leituras e promovendo debates, para o devido aperfeiçoamento do processo de aprendizagem e também do ensino aos alunos.

Neste contexto, diversos aspectos devem ser melhorados na expectativa de serem superados sendo primordial para isso ter um planejamento para que tudo ocorra com calma e serenidade por parte do professor ao receber alunos com necessidades especiais, seja ela o tipo de deficiência que for.

A escola ao fazer a matrícula do aluno com deficiência, já precisa assegurar um planejamento com o professor, conforme as palavras de Aguiar (2010):

> A cada matrícula de um novo aluno com deficiência, faz se necessário um planejamento visando a adequar cada situação, o que passa por conteúdo, metodologia, recursos didáticos, avaliação, até o momento de socialização deste com os demais integrantes da escola. (AGUIAR, 2010, p. 144).

Conclusões

A presente pesquisa propôs em refletir sobre as atribuições do coordenador pedagógico e suas ações de orientação sobre práticas pedagógicas, no auxílio aos professores que recebem alunos com deficiência em sala regular de ensino, no qual foi possível verificar através de outros pesquisadores, os subsídios teórico-metodológicos que contribuem para a melhoria dessa prática no atendimento à inclusão escolar.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, L. G. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In: **O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade.** São Paulo: Editora Loyola. 2010.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

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

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERRARI, Antônio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONTES, R. S.; GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino.** Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã. UNIGRANRIO Editora, Rio de Janeiro, p. 13-30, nov., 2006.

GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências.** 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009. v. 1. 143 p.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos et all. **Inclusão: Compartilhando saberes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MONTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuição para reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

Seção 1E. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em 29 out. 2015.

Todos pela Educação. **Histórico da legislação sobre inclusão**. Publicado em 22/08/2014. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/>. *Acesso em 16/12/2015.*

VIANNA, Adriana Beatriz Botto Alves**. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço na educação de jovens e adultos.** Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado).

A CONTRIBUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES DE BAIXA RENDA.

Solange Batista de Souza
Instituto Federal de Goiás
solange.souza@ifg.edu.br

INTRODUÇÃO

As transformações de ordem socioeconômica e cultural que estão ocorrendo na sociedade desde o fim do século XX vêm provocando uma série de impactos na vida da população, sobretudo dos jovens. Tais mudanças têm feito com que o ingresso ao ensino superior - perante um cenário carregado de paradoxos - adquiram um caráter difuso e múltiplo, que introduz novos desafios na vida dos estudantes de uma maneira geral.

Analisar a educação como elemento socialmente representado pelos jovens é indispensável para a compreensão das perspectivas dos jovens, seu comportamento, formas de interação e valores, o que pode colaborar para a elaboração de políticas públicas voltados para o acesso à educação. Desse modo, o estudo da representação social sobre o acesso ao ensino superior contribui para superação de considerações, estereótipos e conceitos sobre os jovens.

Para Corrochano (2004), é recente a participação da sociedade no que se refere aos problemas enfrentados pelos jovens no campo da formação profissional e do trabalho. Segundo a autora:

> "é especialmente no contexto dos anos 1990 que o debate sobre o papel da educação e da qualificação profissional, bem como sobre a inserção de jovens no mercado de trabalho, ganha visibilidade na cena pública brasileira." (CORROCHANO, 2013, p.28).

Segundo Tartuce (2010), a construção da juventude enquanto categoria social e a transição escola-trabalho só adquiriram sentido em meados do século XX, e ainda, de acordo com a autora *"o aparecimento da categoria juventude está relacionado ao surgimento do trabalho moderno"* (TARTUCE, 2010, p.46).

Nesse sentido, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil, a educação passa a ser vista como uma ferramenta estreitamente vinculada ao trabalho, assim sendo, faz-se necessário discorrer sobre políticas de acesso ao ensino superior, uma vez que: *"a associação entre estudo e emprego é também generalizada, sendo o estudo encarado como a condição para, no falar de um jovem, 'ser alguém na vida'"* (CARNEIRO, 2005, p.249).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior em 2010, o número de matrículas nos cursos de graduação de 2001 a 2010 cresceu em 110,1%, perfazendo um total de 6.379.299 alunos matriculados, mais que o dobro em relação ao número de matriculados em 2001. É inegável o aumento do acesso ao ensino superior nos últimos anos, entretanto, Corrochano (2013) considera que é necessário compreender as origens, as experiências vivenciadas, e os projetos de vida dos jovens universitários para que se possa construir uma educação superior que amplie as expectativas dos estudantes.

O aumento na busca por uma formação de nível superior tem ocorrido por vários motivos, entre os principais está a implementação de políticas públicas de acesso ao ensino Superior (FIES, PROUNI, SISU). Há ainda outras modalidades de ensino no cenário contemporâneo, como por exemplo, os cursos tecnológicos de curta duração, e o ensino à distância, os quais representam 14,6% do total de matrículas.

Outro dado demonstrado através do Censo 2010 é sobre a idade de alunos matriculados no ensino superior. Os jovens de cursos presenciais têm em média 26 anos de idade, já os alunos matriculados em cursos à distância, possuem (em média) de 33 anos, o que indica que os sujeitos que já estão inseridos no mercado de trabalho são atraídos por tal modalidade de ensino, o que significa oportunidade de acesso ao ensino superior àqueles que não tiveram quando mais jovens.

Além disso, a ideia de que a responsabilidade total pelo sucesso ou fracasso é atribuída apenas aos sujeitos, junto ao fato de que os empenhos políticos e sociais serem cada vez menos eficazes tem feito com que a juventude, em muitas ocasiões, necessite de orientações que facilitem as suas escolhas e possíveis decisões a serem tomadas. Assim, o jovem se encontra em uma situação paradoxal: ao mesmo tempo em que tem diante de si uma amplitude maior de possibilidades, muitas vezes, se vê diante de limites, não tendo como escolher o que fará no futuro.

Dessa forma, discutir a relação entre formação superior e juventude requer mais do que analisar a questão da escolha profissional e da obtenção de um emprego. Significa contribuir para a formulação de um projeto de vida, carregado de valores sobre o sentido do trabalho como meio de realização pessoal e de participação na transformação do mundo. Assim sendo, permanece a pergunta: por que os jovens pretendem ou não ingressar na universidade? Que sentido tem o ensino superior em seus projetos de vida?

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho consiste em analisar como os jovens vêm construindo suas representações sociais a partir das novas configurações assumidas pelo ensino superior, especificamente no município de Viçosa, cidade universitária situada na zona na mata mineira, onde se localiza a unidade polo da Universidade Federal de Viçosa (UFV), destacada no cenário nacional e internacional pela qualidade do ensino oferecido. A cidade também comporta demais instituições de ensino superior, como a Faculdade de Viçosa (FDV), a Universidade de Viçosa (UNIVIÇOSA), e a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), recebendo todos os anos um grande contingente de estudantes de outras regiões e também do exterior.

É perante um cenário de incertezas e dúvidas vivenciadas pelos jovens que se pretende identificar os elementos das representações sociais possibilitadas pelo acesso ao diploma de nível superior.

Para a verificação da hipótese, foram elaborados quatro objetivos específicos, os quais são:

- Investigar qual a importância do ensino superior na vida dos jovens.
- Analisar quais são as expectativas dos alunos em relação ao ingresso ao ensino superior.
- Entender como os jovens avaliam as políticas públicas vigentes de acesso ao ensino superior (PROUNI, FIES e SISU).

METODOLOGIA

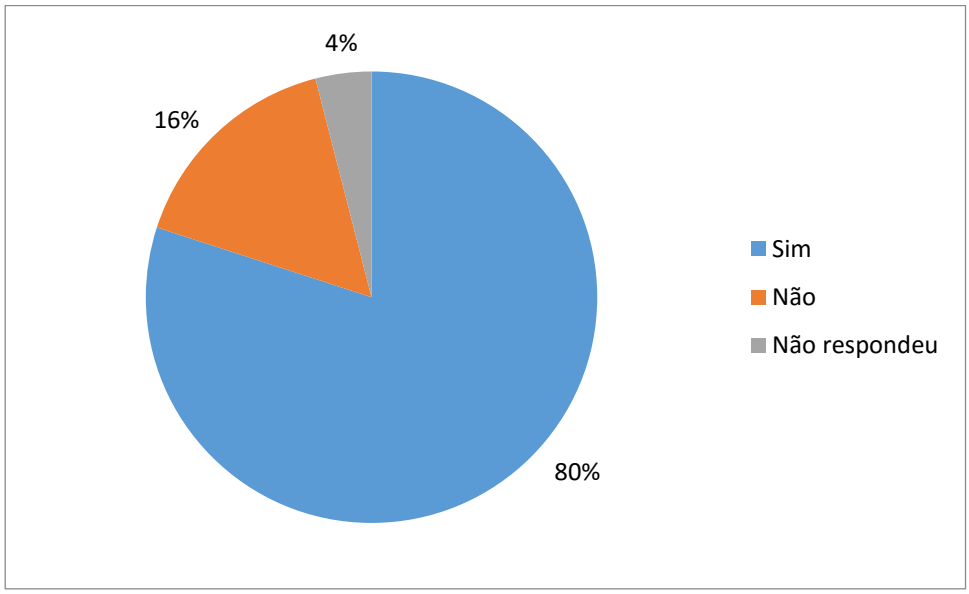
O presente estudo se caracteriza de natureza qualitativa e quantitativa, e foi realizado por meio da aplicação de questionários, com a participação de 50 jovens de ambos os sexos, oriundos de camadas populares, com idade entre 18 e 37 anos, estudantes do terceiro ano do ensino-médio de uma escola da rede estadual de ensino.

A escolha da escola em questão ocorreu polo fato de que esta se localiza em um bairro de classe média baixa da cidade, e recebe alunos de bairros periféricos e provenientes de famílias de baixa renda, característica essencial para se desenvolver esta pesquisa.

A partir das considerações iniciais, seguem algumas análises mais consistentes sobre os fundamentais eixos temáticos em qual este estudo se estende – os jovens e a formação acadêmica – para apresentarmos, ao final, os resultados obtidos através dos dados processados com o auxílio do software Excel.

PRINCIPAIS ANÁLISES

Dos 50 alunos pesquisados, 37 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, percebe-se dessa forma a crescente presença feminina no âmbito educacional, o que demonstra a forte presença da jovem mulher na sociedade contemporânea, em busca de melhores condições de vida e de maior autonomia. Quando questionados sobre a contribuição das políticas públicas de acesso ao ensino superior, 80% dos alunos responderam acreditar que programas como o PROUNI, FIES e SISU têm contribuído muito para a ascensão do jovem ao curso superior, seguido de 16% que acreditam que as atuais políticas muito pouco têm contribuído para o acesso ao ensino superior (Ver figura a seguir).



Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, percebe-se que a maior parte dos alunos pesquisados entendem que as políticas públicas (FIES, SISU e PROUNI) têm tornado mais acessível o ingresso ao ensino superior. De acordo com a fala dos mesmos:

"Sim, com toda certeza é uma forma de abrir as portas da universidade para pessoas que não tem condição" Paula 23 anos.*

"Sim, por que quem quer cursar um curso que só tem na particular, com esses sistemas ele consegue entrar sem tanta complicação" Daniela 18 anos.*

Outros 16% dos entrevistados afirmaram que tais políticas públicas não têm contribuído, pois, segundo os mesmos, nem sempre a quantidade de vagas ofertadas para o ensino superior é suficiente em relação ao número de alunos que pretendem entrar para a universidade, conforme apontado pelos depoimentos abaixo:

"Não tem contribuído muito, acredito que o governo federal juntamente com outros governos deveria investir mais, abrindo mais bolsas para o ingresso dos estudantes na universidade" Pedro 18 anos.*

"Creio que não estão facilitando o processo do jovem á universidade, pois temos que concorrer com alunos de escolas particulares, e muitas vezes, não temos como tirar nota melhor que eles" Nara 19 anos.*

Ao discorrer sobre ingresso ao ensino superior, jovens de baixa renda e políticas públicas, percebe-se que os problemas que afetam a realidade dos alunos de escola pública vão além de conquistar uma vaga na universidade, como descreve Assis (2011).

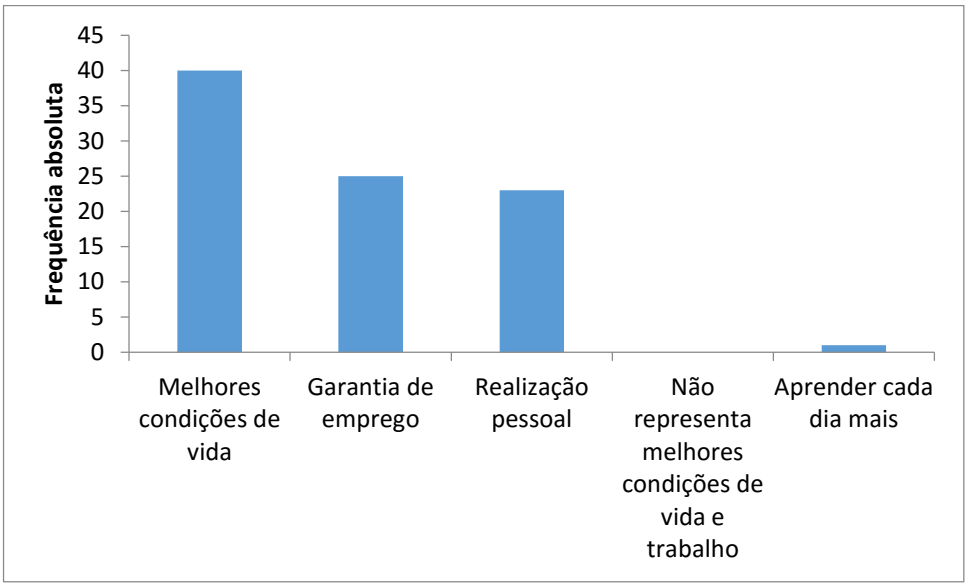
> "nesse momento de encerramento do ensino básico, a maioria desses egressos, jovens com idade entre 17 e 24 anos e, em grande parte, oriundos das camadas populares, precisa enfrentar os problemas trazidos pela necessidade de decidir sobre os caminhos a seguir no futuro" (ASSIS, 2011, p.380).

Desse modo, os jovens se encontram diante de um cenário repleto de adversidades - como a preocupação com as despesas com alimentação, transporte, material escolar e outros - e que torna a problemática dos jovens de classe baixa e o acesso ao ensino superior muito mais ampla, pois, são muitos os fatores que estão envolvidos "*bem como os limites que estão colocados a partir do seu lugar social*" (ASSIS, 2011, p.380).

Pode-se notar, por meio das respostas dos sujeitos entrevistados, que há uma grande preocupação com a permanência na universidade, pois, segundo os jovens pesquisados, a dificuldade não consiste apenas em conseguir ingressar em uma universidade, é necessário conseguir se manter durante o curso, o que muitas vezes interfere na decisão dos jovens de baixa renda, pois mesmo que haja a pretensão de obter uma formação universitária, a necessidade de trabalhar para se sustentar e, muitas vezes, para contribuir para o orçamento familiar, pode ser superior.

"Eu preciso trabalhar para poder ajudar, minha família, e com isso não tenho como fazer um curso agora, pois preciso trabalhar, daqui uns anos talvez eu consiga." Bruna 18 anos.*

Com o objetivo de compreender que representa para os indivíduos a obtenção de um diploma de nível superior, de acordo com as suas projeções profissionais, foi elaborado um gráfico para demonstrar o que esses jovens esperam após a conclusão do curso superior. Para 40% dos jovens a conquista do diploma significa melhores condições de vida, outros 25% acreditam que há a garantia de emprego aos portadores do diploma, e para quase 25% dos pesquisados o curso superior está relacionado á realização pessoal, seguido de uma minoria que relaciona o curso superior com o fato de "aprender cada dia mais" (ver figura a seguir).



Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, através da alternativa mais assinalada, que os jovens avaliam o ensino superior como fator de grande importância em suas vidas. Destarte, entende-se que o diploma universitário representa para os jovens pesquisados um meio para a obtenção da conquista de seus objetivos, e também de possível melhoria na condição de vida da família. Nesse sentido, Cunha (2011) observa que o ingresso ou não do jovem ao ensino superior está também relacionado ao nível de escolaridade dos pais e à renda familiar. Para o autor: "o ensino superior público acaba funcionando como o instrumento possível para superar as desigualdades ou para diminuir a iniquidade no sistema educacional." (CUNHA, 2011, p.265).

Dessa forma, percebe-se que a formação acadêmica assume papel muito importante na existência dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, pois acreditam que é por meio da obtenção de um diploma de nível superior que poderão alcançar um futuro profissional satisfatório, e consequentemente, uma melhoria de vida.

CONCLUSÕES

Ao analisar os resultados desta pesquisa, conclui-se que vários fatores influenciam o acesso ou não dos indivíduos ao ensino superior. Este estudo evidenciou ainda que, as escolhas dos alunos, em sua grande maioria, estão relacionadas a possibilidade de melhor

colocação no mercado de trabalho, apontando para a necessidade de reflexão sobre o que almejam para o futuro os jovens e quais são as suas reais possibilidades.

A análise predominante na literatura referente aos jovens contemporâneos aponta ainda para dificuldades encontradas para ingressar no curso superior. Desse modo, diante a realidade dos jovens brasileiros de camadas populares, faz-se necessária a reformulação das políticas públicas e dos programas voltados para o acesso ao ensino superior, de forma a garantir não apenas o ingresso ao ensino superior, mas também a permanência dos jovens na universidade, viabilizando assim a construção de um projeto de vida com fundamento na educação, fator essencial para uma trajetória profissional satisfatória.

Referências Bibliográficas

ASSIS, D. A. R.; GERKEN, P. H. S. **Escolhas de vida pós-ensino médio e representações sociais da universidade pública.** Psicologia em Revista, v. 17, n. 3, p. 378-395, Belo Horizonte**:** 2011.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**, INEP/MEC, 2010.

CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira:** Análises de uma pesquisa nacional**.** Fundação Perseu Abramo, p. 243-262. São Paulo: 2005.

CORROCHANO, M. C. **Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior.** Revista Avaliação. V. 18, n. 1, p. 23-44. Sorocaba: 2013.

CUNHA, M. A. de A. **Expectativas de jovens camponeses na universidade: os desafios de uma formação em nível superior**. Revista Inter-Ação, v. 36, n. 1, p. 263-28. Goiânia: 2011.

TARTUCE, G. L. B. P. **Jovens na transição escola-trabalho: tensões e intenções.** ANNABLUME**.** São Paulo: 2010.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS CADERNOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Anderson Oramisio Santos

Guilherme Saramago de Oliveira

Kelma Gomes Mendonça Ghelli

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo descrever como foi realizada a Formação Continuada de professores que ensinam Matemática no âmbito do PNAIC e suas contribuições à pratica pedagógica. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa do MEC, implementado no ano de 2012, que se configura como um compromisso assumido entre o governo federal, estadual e municipal que pretende alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico-documental, apoiada em teóricos embrenhados no tema. O PNAIC de Matemática, promoveu intervenções na forma de abordar o ensino de Matemática no ciclo de Alfabetização, possibilitando discussões e instrumentos que auxiliem no desenvolvimento de competências e potencialidades para considerar o fazer pedagógico no ciclo de alfabetização de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Palavras-chave: Alfabetização Matemática. Prática Pedagógica. Formação Continuada de Professores. Educação Matemática

Introdução

A qualidade da Educação no Brasil é pauta de discussões no âmbito das políticas públicas, cujo cerne é a adoção de medidas para a otimização do ensino a partir dos primeiros anos escolares aos cursos superiores, em especial, a formação inicial e continuada de professores, para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de seus alunos.

Para a maximização da qualidade do ensino, o Governo Federal tem criado programas de formação permanente ou continuada, tanto presencial como na modalidade a distância, proporcionando a atualização de conteúdos, metodologias, métodos e práticas pedagógicas, segundo a realidade social e suas exigências da legislação vigente, oportunidade em que também o professor pode identificar as próprias falhas ou lacunas e

realçar seus potenciais. Nesse estudo iremos nos debruçar sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - Formação Continuada de professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), faz parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, uma rede constituída justamente para facilitar o acesso à formação permanente de docentes em Instituições de Ensino Superior no serviço público, que oferecendo também materiais didáticos e instrucionais necessários.

Este estudo, tem o objetivo de pesquisar como foi realizada a Formação Continuada de professores que ministram aulas de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental e as contribuições ele mentais à prática pedagógica no âmbito do Programa Nacional de Alfabetização da na Idade Certa – PNAIC.

A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, como procedimento de coleta de dados foi realizada uma pesquisa bibliográfica-documental, apoiada em autores como: Fiorentini (2008), Gatti (2011), Danyluk (1998) dentre outros pesquisadores com atuação em diferentes contextos, pedagogos e estudiosos que se dedicam a pesquisas educacionais e lançam importantes teorias sobre a Educação Matemática.

As políticas públicas de Formação Continuada de professores

A política atual da educação básica é norteada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como elemento importante para a avaliação as metas de qualidade e a integração curricular apontadas pelos PCN Parâmetros Curriculares Nacionais(1997), que delineia a operacionalização do processo de educação, os objetivos e os conteúdos a ser desenvolvido em todo o currículo escolar. Assim:

> 1) A LDBEN nº 9.394/96, ordena a educação escolar que está vinculada ao mundo do trabalho e a prática social;
> 2) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica promove o aperfeiçoamento da educação considerando as demandas educacionais que surgem com as transformações sociais e econômicas e com as complexidades da produção de conhecimento;
> 3) O PNE, um projeto de lei, que estabelece 20 metas para a Educação (com base no modelo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE), entre elas o incentivo à Formação Continuada de professores.

O MEC ressalta também como fundamentos da Educação Básica, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90) e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Porém, acrescentamos, a influência do Decreto Nº 6.094, que promulga o Plano de Metas denominado "Compromisso Todos pela Educação" que pretende até 2022 assegurar a todos o direito a Educação Básica de qualidade e lança cinco metas, sendo que uma delas é: Toda criança plenamente alfabetizada até os 08 anos de idade.

O direito da criança aprender e do professor formar-se continuamente é expresso no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, como uma necessidade e dever do Estado. De outro modo, garantir que os direitos de aprendizagem sejam realmente efetivados e das condições do trabalho docente, institucionalizando o atendimento à demanda da Formação Continuada.

Diante desses aportes, a Formação Continuada de professores, continua em destaque nas políticas públicas do governo federal, que se tem sido veemente potencializada nas últimas décadas. Vários motivos devem ser defendidos aqui para a criação de programas de Formação Continuada dentre eles: os dados estatísticos de avaliações de larga escala – MEC/INEP, mostrando os baixos indicadores na educação básica em relação aos conteúdos em especial de Português/Matemática, e os processos formativos do professor, buscando assegurar uma Formação Continuada para o trabalho a ser desempenhado com competência e entusiasmo.

Não se trata, portanto, de ações pontuais e temporárias, tendo data marcada para começar e terminar, mas que tentam preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, mais sim, de ações contínuas que visam o desenvolvimento profissional do professor em meio as novas diretrizes curriculares da educação básica e os parâmetros de qualidade do MEC/INEP.

Formação Continuada de professores no âmbito do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, é um programa do MEC, que se configura como um compromisso assumido entre o governo federal, estadual e

municipal que pretende alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.

A realização do PNAIC ocorreu em parceria com universidades de diversas regiões do Brasil, que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, podendo participar todos os professores em exercício nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Sobre o Pacto Nacional é preciso registrar que é destinado à Formação Continuada de professores alfabetizadores, que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e professores de classes multisseriadas, do último censo escolar de 2012, da rede pública, com vistas a favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e Matemática.

O PNAIC considera que o papel do professor é importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, pois é ele quem favorece a aprendizagem e "organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem" (BRASIL, 2012d, p.6), por isso, existe a necessidade do professor acompanhar as transformações da sociedade e o PNAIC propõe a formação dos professores alfabetizadores direcionando maneiras para a atuação docente.

As principais metas a serem alcançadas é a Formação Continuada do professor alfabetizador. Segundo o próprio programa, alguns dos objetivos são:

- Incentivo aos professores para participar da formação;
- Distribuição de recursos materiais do MEC, voltados para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação (PNLD, PNBE, Jogos Pedagógicos);
- Disponibilização de soluções digitais de apoio à alfabetização (jogos, conteúdos);
- Aplicação de avaliações diagnósticas (Provinha Brasil) pelas próprias redes, com retorno de resultados;
- Realização de avaliações externas anuais para todos os alunos concluintes do 2º e do 3º ano;
- Apoio pedagógico complementar por meio do Mais Educação;
- Incentivo para as escolas que mais avançarem, face aos objetivos de alfabetização (BRASIL, 2012, p. 05/06).

Para a formação em Matemática foram elaborados oito cadernos, além do Caderno de Apresentação (aborda a importância da Formação Continuada para professores

alfabetizadores na área de Matemática), e os cadernos de referência: Educação Matemática no Campo, Educação Matemática Inclusiva, os de Jogos na Alfabetização Matemática e o Encarte dos Jogos na Alfabetização Matemática (BRASIL, 2012).

Os Cadernos de Alfabetização Matemática são fornecidos aos docentes alfabetizadores sob a responsabilidade do Ministério da Educação. São eles:

1. Organização do trabalho pedagógico;
2. Quantificação, registros e agrupamentos;
3. Construção do sistema de numeração decimal;
4. Operações na resolução de problemas;
5. Geometria;
6. Grandezas e medidas;
7. Educação estatística;
8. Saberes matemáticos e outros campos do saber (BRASIL, 2012).

Nos cadernos de formação do PNAIC – Matemática, apresentam uma concepção de ensino e aprendizagem respaldada em uma Educação Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, onde o professor não deve ser apenas o único detentor do conhecimento, pois o

> [...] saber Matemática para ser professor não significa, de forma alguma, em ser matemático, tampouco significa não ter dúvidas acerca de conceitos, teoremas e formas de representação, (...) o bom professor de Matemática deve estar disponível a aprender sempre, a partir das situações impostas pelos desafios da vida do magistério e da vida cotidiana dentro da nossa cultura (MUNIZ, 2001, p. 14).

A prática pedagógica do professor em sala de aula com seus alunos deve ser em um movimento constante, em um trabalho coletivo, com envolvimento com as aulas de Matemática que provoque um novo modo de fazer e ensinar Matemática, em um contorno de construção de significados para o aluno, que entenda e aprenda prazerosamente.

Neste sentido, a Educação Matemática, conforme os cadernos do PNAIC – Matemática (2012),

> [...] seja fácil ou tranquilo "definir", sequer delinear, o que venha a ser aceito como "Educação Matemática". Podemos dizer, por um lado, que a

> Educação Matemática é uma área de pesquisa, sempre enraizada nas práticas de sala de aula, tanto assim que nos possibilitou constituir um grupo de pessoas de todo o Brasil, disposto a trabalhar para a construção deste material que, indiretamente, chegará a praticamente todas as crianças brasileiras de seis a oito anos de idade; uma imensa responsabilidade! (PNAIC/MATEMATICA, 2012, p. 06).

A Educação Matemática, é crítica, reflexiva, humanizada, que não se limita apenas estudar meios ou estabelecer estratégias e métodos para que os alunos produzam um conhecimento matemático, mas também proporciona a problematização e reflete sobre o próprio conhecimento matemático, dentro deste conjunto deve ter sempre como objetivo a melhoria da aprendizagem da Matemática, direcionando o ensino para que os alunos percebam seu significado dentro da estrutura sócio cultural em que vivem e devem aprender Matemática para participar da construção e da produção do conhecimento.

A Educação Matemática, em um processo dinâmico apresenta possibilidades de construção do conhecimento matemático, concebendo a Matemática como advinda da prática social, envolvendo diferentes ideias e significados, atende também às diversas finalidades humanas, aspirações e inquietações sociais concretas.

Nos eixos apresentados nos cadernos de formação do PNAIC, concebem a Educação Matemática como múltiplas relações que se estabelecem entre o especifico, concreto e o pedagógico num contexto constituído de dimensões histórico-epistemológicas, psicognitivistas, histórico-culturais e sociopolíticas, que fortalecem o ensino e aprendizagem, bem como as bases teóricas e práticas ao professor.

A Alfabetização Matemática é uma discussão iniciada no Pró-Letramento - programa de Formação Continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e Matemática no ano de 2011. Recebendo mais ênfase e ampla discussão nos Cadernos de formação do PNAIC.

A dimensão de Alfabetização Matemática, tem também o interesse em conhecer como professores entendem as ideias que sustentam o ensino da Matemática no ciclo de alfabetização no Brasil.

Com relação à essas questões, Danyluk (1998) nos reporta:

> [...] compreendo a alfabetização Matemática, portanto, como fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento

> matemático. Ser alfabetizado em Matemática, então, é compreender o que se lê e escrever o que compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de Geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias Matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização. Ou seja, podem fazer parte da etapa cujas primeiras noções das diversas áreas do conhecimento podem ser enfocadas e estudadas dentro de um contexto geral da alfabetização. (Danyluk, 1998, p. 20 e 21)

A autora destaca que nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é realmente o período em que ocorre o processo de apropriação do conhecimento matemático formal, sobre o qual são estruturados conceitos imagens, simulações e diálogos destes com as experiências vividas.

Nesse sentido, Oramisio e Saramago (2015), lançam que quando uma criança vem à escola, traz consigo ideias Matemáticas que aprenderam informalmente, tais como o dia do seu nascimento, sua idade, número da casa onde reside etc., demonstrando seus primeiros conhecimentos sobre números.

O PNAIC, tem-se a Alfabetização Matemática como "o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de maneira a levá-la a construir um corpus de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem a sua atuação na vida cidadã" (BRASIL, 2012, p. 60).

Em analise aos textos dos cadernos do PNAIC - Matemática, nota-se a riqueza de informações contextualizadas e descritivas assinalando conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, aprofundando os conhecimentos matemáticos do professor alfabetizador.

A Formação Continuada do PNAIC - Matemática PNAIC está também comprometida com o reconhecimento, diversidade, uma Educação Matemática inclusiva, para os encaminhamentos de práticas pedagógicas de Alfabetização Matemática para alunos que apresentam necessidades especiais, considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação, a aprendizagem desse aluno.

Ainda no cenário educacional permeia uma resistência ou negação do que vem a ser a Educação Matemática para inclusão, perpetuando uma cultura enraizada e concepção de linearidade e universalidade Matemática, negligenciando os recursos didáticos e metodologias facilitadoras para aprendizagem no processo de inclusão.

Entretanto, mesmo que haja um discurso de muitos professores e alunos, de uma Matemática universal, exata, positivista, sistematizada historicamente, o PNAIC-Matemática, apresenta uma Educação Matemática, onde o reconhecimento, a valorização de novas contornos a estabelecer o saber matemático, pensar e trabalhar com o raciocínio matemático nas aulas de Matemática.

Outra proposta na Formação Continuada de professores no âmbito do PNAIC – Matemática, que se constitui como um grande desafio para as Escolas do Campo e, em especial, é como organizar o tempo escolar, tanto no que tange ao calendário quanto à organização e ao desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados.

O Caderno formativo do PNAIC - Matemática - Educação do Campo, permite o repensar nossas práticas educacionais, olhares sobre o nosso aluno em suas potencialidades, necessidades educacionais, inclusive as que se referem ao conhecimento matemático.

Assim, a Educação Matemática realizada no interior das salas de aula não pode se desvincular dos modos próprios de pensar matematicamente o mundo experiência no campo em suas práticas sociais e culturais. Isso significa dizer que é possível corporificar as nossas práticas pedagógicas, articuladas com as formas de vida, com a cultura dos sujeitos que compõem a comunidade em que nossa escola está inserida.

No alargamento das atividades pedagógicas no campo, nas formas de viver, pensar, em seus aspectos culturais, a Educação Matemática se encontra com uma importante vertente da Educação Matemática denominada Etnomatemática, cujo precursor é o professor Doutor Ubiratan D'Ambrósio.

Para D'Ambrósio (2002, p. 14), a Etnomatemática "é a arte ou técnica (techné = tica) de explicar, de entender, de se desempenhar na realidade (matema), dentro de um contexto cultural próprio (etno) ".

Acrescenta-se ainda nessa discussão que, a Etnomatemática procura entender, analisar, contextualizar e valorizar o saber e o fazer matemático produzido em diferentes contextos culturais, os quais não se referem unicamente a grupos étnicos e sim grupos pequenos ou grandes de diferentes culturas e costumes, de qualquer localidade, buscando assim, uma revitalização contínua em favor da inclusão.

Nos cadernos de formação do PNAIC, apresentam também os modos de fazer e ensinar Matemática que apontam que a prática pedagógica em Matemática deve motivar o

aluno a aprender de forma prazerosa, derrubando os mitos e crenças sobre as dificuldades da própria Matemática. Cabe ao professor tecer reflexões e auto avaliação sobre seu desempenho em sala de aula conscientizando-se de mudanças necessárias em sua didática, do uso de metodologias de ensino, dos discursos e modelos pedagógicos, utilizando as orientações contidas nos cadernos disponibilizados no curso de Formação Continuada.

Nesse aprofundamento para Fiorentini e Nacarato (2005), ressaltam que o professor constitui-se num "agente reflexivo de sua prática pedagógica", e passa a buscar subsídios teóricos e metodológicos, que o ajudem a compreender e solucionar problemas e desafios do seu trabalho. A reflexão assim é praticada pelo professor no trabalho diário, valendo-se de contribuições teóricas que lhe permite a ultrapassar interpretações e soluções baseadas apenas no senso comum.

Considerações Finais

A formação continuada que permite ao docente o estudo e a reflexão da própria prática, além da troca de experiências entre pares pode colaborar para a construção de saberes que conduzem aos professores a estruturação efetiva de sua ação, ou seja, os professores como agentes ativos do processo de ensino e não meros executores de teorias.

Assim o PNAIC, propôs através da formação continuada o abandono de práticas, crenças, com propostas prontas que dizem como desenvolver a ação docente, iniciando um novo diálogo, ampliando os estudos teóricos, construindo estratégias de melhorias para o processo de alfabetização e letramento, articulando-os aos estudos acerca da alfabetização matemática, de modo a contribuir para avanços nos processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização.

O PNAIC, teve a intenção de assegurar uma reflexão minuciosa sobre o processo de alfabetização e a prática docente, proporciona um contato dos professores com temas de Alfabetização Matemática, Linguagem Matemática, Educação Matemática para o Campo, Educação Matemática Inclusiva, assumindo definitivamente o compromisso de pensar em estratégias de melhorias para o processo de alfabetização, respeitando , valorizando a diversidade cultural das crianças., abrindo e construindo diálogos entre professores com suas práticas pedagógicas.

Para concluirmos, as políticas públicas de formação continuada de professores através do PNAIC, trata-se de mais uma das possibilidades de garantir formação a fim de desenvolver trajetórias educacionais que respondam às expectativas de criar oportunidades que impliquem na renovação das práticas pedagógicas.

Referências Bibliográficas

BRASIL/MEC - **PNAIC - Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa**. Abril de 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/componente/domam/? Acesso em 13 de maio de 2016.

BRASIL. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. "**Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**".

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.**

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Brasília: DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Brasília: DF, 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, 2012d.

_____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais**. Brasília: DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: DF, 1997.

D'AMBRÓSIO, U. **EtnoMatemática. Elo entre as tradições e a modernidade**. 2a Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 110 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

FIORENTINI, D. **A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas.** Boletim de Educação Matemática (BOLEMA), Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008. Disponível em: Acesso em: 16 maio 2016.

MUNIZ. C. **Educação e Linguagem Matemática**, Módulo 1, V. 2 de Educação Matemática do PIE - Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de Escolarização - FE-UnB, 2001.

NACARATO, A. M. A escola como lócus de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática.** São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 175-195.

ORAMISIO.A. SARAMAGO, G. **Fundamentos da Alfabetização Matemática: algumas implicações na construção de conceitos matemáticos**. Revista Educação e Linguagens. FECICLAN -Campo Mourão. 2015.Disponivel: http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens.acesso em 12/05/2016

A IMPLEMENTAÇÃO DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL NA CARREIRA DOS SERVIDORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: *EFEITOS DO SUBSÍDIO*?

Clayton Lúcio Coelho

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. clayton_lcoelho@yahoo.com.br

Rosimar de Fátima Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. rosimarfoliveira@gmail.com

Resumo

O presente artigo evidencia mudanças implementadas no plano de carreira da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a partir de 2010, quando da implementação do subsídio. Essa medida alterou não só a forma de pagamento, mas a estrutura da carreira docente, face atendimento à legislação federal do Piso. Conclui-se que houve um processo de desvalorização da profissão decorrente da redução dos percentuais de movimentação, além do reposicionamento dos servidores mais antigos para o início da carreira.

Palavras-chave: Lei do Piso; planos de carreira; subsídio

Introdução

No campo educacional, várias medidas têm sido tomadas, nos últimos anos, para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade e equidade nas condições de acesso e permanência à escola, conforme previsto nos incisos I e VII do artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Dentre as medidas já adotadas pelo governo federal, nesse sentido, destacam-se a reorganização do financiamento da educação; a expansão dos anos de escolaridade da população; o investimento em infraestrutura, através de convênios; o fornecimento do livro didático; os programas de formação continuada; as orientações para a elaboração de planos de carreira; e a própria Lei do Piso[17] (Gatti, 2012). Conforme afirma Gatti (2012, p. 90), entretanto, "ainda estamos distantes de ter obtido uma qualidade educacional razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e jovens brasileiros".

[17] A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), será aqui identificada pela expressão "Lei do Piso".

No Brasil, orientações nacionais sobre carreira e salário do professor, bem como as questões ligadas à profissionalização do magistério ocorreram com maior sistematicidade mais recentemente, a partir do período democrático de 1988. Sobre esse período e, tendo em vista os reflexos desse conjunto normativo na educação básica, Paz e Leite, reforçam que

> a regulamentação de leis que impactaram decisivamente a carreira docente acompanharam os processos de democratização da sociedade brasileira e do acesso à educação pública. Nessa perspectiva, ratificando conquistas resultantes das lutas dos movimentos sociais, educadores e demais setores, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 inauguraram um novo cenário para o trabalho dos profissionais da educação, sem com isto, impedir que os efeitos das reformas educacionais afetassem sobremaneira direitos e conquistas obtidos depois de longa espera (PAZ e LEITE, 2013, p. 721-722).

Embora recaia sobre os sistemas de ensino a necessidade de prover meios para a valorização do magistério, caberá à União regulamentar e exigir dos demais níveis de governo - estados, Distrito Federal e municípios - a se pronunciarem sobre os seus respectivos planos de carreira do magistério, de maneira que os mesmos observem o cumprimento de algumas condicionalidades, baseados, sobretudo, em princípios de atendimento quantitativo e qualitativo dos serviços educacionais prestados à sociedade.

Inicialmente, é com a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e, posteriormente, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que são instituídos prazos definidos e orientações específicas sobre regras para a aprovação de planos de carreira nas redes públicas de ensino (BRASIL, 1996b; 2007). Portanto, a partir daí é que foram atualizadas as diretrizes da carreira com a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 9/2009 (BRASIL, 2009a) e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009 (BRASIL, 2009b), com vista a fazer frente às novas exigências educacionais, sobretudo do Piso salarial e da composição da jornada de trabalho, aprovados pela Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008).

A partir das informações dispostas no Quadro 1, é possível identificar alguns desses temas específicos em que os sistemas de ensino devem atuar, a fim de criar situações relacionadas ao processo de valorização dos profissionais do magistério e da melhoria da qualidade do ensino.

Quadro 1. Principais dispositivos da Resolução CNE/CEB nº 2/2009 voltados para a valorização dos profissionais da educação básica pública

Temas	Condições do plano de carreira
A quem se destina	Profissionais do magistério público que desempenhe atividades de docência ou as de suporte à docência – direção, ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais exercidas nas escolas.
Remuneração	Vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores ao Piso Salarial Profissional Nacional e diferenciados por nível de habilitação ou titulação. Revisão salarial anual e buscar sua equiparação com outras carreiras profissionais de formação semelhante.
Jornada	Preferência pela dedicação exclusiva, de no máximo de 40 horas semanais, e ampliação paulatina do tempo destinado a atividades extraclasse.
Acesso	Via concurso público de provas e títulos.
Gestão compartilhada	Gestão democrática: participação dos profissionais do magistério e demais seguimentos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.
Condições de trabalho	Condições de trabalho adequada ao bom desempenho da aprendizagem dos alunos; Relação adequada entre professor e aluno em sala de aula. Apoio técnico e financeiro do ente federado com vista à melhoria das condições de trabalho do educador.
Formas de progressão salarial	Por titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional, tendo como base o interesse da qualidade do ensino-aprendizagem; e valorização do tempo de serviço como forma de evolução na carreira. Avaliação de desempenho com participação dos profissionais na organização do processo avaliativo, e que leve em conta a objetividade e a transparência.
Formação	Assegurar ofertas de programas permanentes e regulares de formação continuada aos profissionais do magistério, além do aproveitamento da formação e experiência anteriores.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da Resolução CNE/CEB nº 2/2009 (BRASIL, 2009b).

Portanto, cabe saber se essas diretrizes fixadas para os planos de carreira conduzem "para uma articulação entre diferentes políticas de ação do MEC – Lei do Fundeb e Lei do Piso Salarial de professores – e os diferentes entes federados" (GATTI, 2012, p. 97). Ou, mesmo, se elas são suficientes para gerar mudanças na educação com vistas a valorização da carreira e profissionalização do magistério, a ponto de promover o reconhecimento

social e político desses trabalhadores (ibidem). A fim de melhor compreender tais mudanças, este artigo tem o objetivo de analisar o conjunto normativo que instituiu o subsídio como forma de pagamento na carreira docente da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) no contexto da Lei do Piso e em atendimento a essa norma federal. Conforme previsto em Bardin (2011), a análise de conteúdo foi a técnica utilizada por meio do qual foram analisados os documentos de cunho normativo e institucional aprovados e publicados entre os anos de 2004 a 2014/2015.

Com essa finalidade, o texto está dividido, além dessa introdução e das considerações finais, em três seções. A primeira irá tratar da carreira e remuneração dos servidores na situação anterior ao Piso; a segunda seção abordará sobre a aprovação do subsídio na carreira docente; e, por fim, a terceira seção versará sobre a consolidação do subsídio como forma de pagamento do Piso e da regulamentação da jornada de trabalho na carreira docente.

A carreira e a remuneração dos servidores da REE/MG antes da Lei do Piso

Na REE/MG, até o ano de 2004 vigia o estatuto do magistério. Essa, porém, se encontrava desatualizada frente às crescentes mudanças ocorridas no país, bem como das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), e legislações posteriores que orientavam e regulamentavam as ações dos gestores públicos *vis a vis* à carreira e à remuneração dos profissionais da educação básica pública.

Já no ano seguinte ao seu primeiro mandato, e com sua nova equipe de técnicos e gestores, o então Governador eleito, Aécio Neves (PSDB – 2003 a 2007), em seu primeiro mandato, encaminha à Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) outra proposta alternativa ao projeto que fora arquivado na legislatura anterior[18] .

A referida proposição, aprovada em primeiro turno, deu origem ao plano de carreira dos profissionais da educação básica por meio da Lei Estadual nº 15.293/2004 (MINAS

[18] O primeiro Projeto de Lei foi elaborado no Governo Itamar Franco (PMDB – 1999 a 2002), sendo encaminhado à ALMG no final de sua legislatura, em 2002. O mesmo foi arquivado pelo novo Governador que havia tomado posse – Aécio Neves (PSDB). Assim, outro projeto foi elaborado - Projeto de Lei nº 1.294/2003 e aprovado em 05/08/2004 (AUGUSTO, 2004).

GERAIS, 2004). Segundo Brito (2012), a proposta que deu origem ao plano de carreira dos profissionais da educação estadual foi objeto de muita luta, debate, entraves e discussão entre sindicatos e demais órgãos de governo.

Podemos observar no Quadro 2 a disposição da exigência mínima para ocupação dos cargos de professor da educação básica e do tempo necessário à movimentação na carreira, seja por Promoção – adquirido após cinco anos de efetivo exercício no cargo e titulação -, ou via Progressão –, após dois anos de efetivo tempo de serviço no cargo. Na primeira situação, gera a mudança de Nível e 22% de acréscimo ao vencimento básico. Já na segunda, gera além da alteração da Letra, 3% de acréscimo ao vencimento básico. Em ambos os casos estão condicionadas a avaliação individual de desempenho satisfatória.

Quadro 2. Disposição da exigência para ocupação do cargo – Nível/Grau, além do tempo (em anos) necessários à movimentação do Professor na carreira da REE/MG

Habilitação	**Cargo** / **Nível / Promoção**	**Grau/Progressão**															
2º Grau	PEB I (0 a 8 anos*)	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**
Licenciatura curta	PEB II (8 a 13 anos)	0 a 3 anos**	3 a 5 anos	5 a 7 anos	7 a 9 anos	9 a 11 anos	11 a 13 anos	13 a 15 anos	15 a 17 anos	17 a 19 anos	19 a 21 anos	21 a 23 anos	23 a 25 anos	25 a 27 anos	27 a 29 anos	29 a 31 anos
Licenciatura plena	PEB III (13 a 18 anos)															
Licenciatura plena especialização	PEB IV (18 a 23 anos)															
Mestrado	PEB V (23 a 28 anos)															
Doutorado	PEB VI (28 a 33 anos)															

* O direito a primeira Promoção do servidor na carreira dar-se-á somente após oito anos, pois acresce aos cinco anos previsto o período de três anos referido ao estágio probatório.

** Da mesma forma, o direito a primeira Progressão na carreira ocorrerá junto com a aprovação do período em estágio probatório, após três anos de efetivo exercício no cargo.

Fonte: adaptado pelo autor a partir das Leis estaduais nº 15.293/2004 (MINAS GERAIS, 2004) e nº 15.784/2005 (MINAS GERAIS, 2005).

De acordo com Brito (2012), tanto o plano de carreira dos profissionais da educação básica, quanto as tabelas salariais, foram formulados no contexto político do programa de governo conhecido como "Choque de gestão"[19].

Após a aprovação da Lei do Piso, intensificou os movimentos de luta do sindicato com as greves[20]. Essas ações pressionavam por mudanças a fim de viabilizar a sua implementação nas carreiras da educação, o que ocorreu após sucessivos projetos de lei enviados à ALMG. Sucede que, não só a remuneração docente foi modificada, mas toda a estrutura da carreira até então vigente, com alterações nos percentuais de movimentação, como também da impossibilidade de o servidor vir a adquirir qualquer outro benefício, gratificação de qualquer outra natureza ou vantagem decorrente do tempo de serviço, quando se instituiu o subsídio. É o que iremos tratar nas próximas seções.

O subsídio como Piso Salarial?

Até 31 de dezembro de 2010, os profissionais da educação básica recebiam sob a forma de vencimento básico na carreira, valor este que era utilizado como referência para os adicionais, gratificações e demais benefícios e que, portanto, somados, compunham a remuneração dos servidores. Porém, com a aprovação da Lei estadual nº. 18.975/2010 (MINAS GERAIS, 2010) os servidores da educação passaram a receber, a partir de 01 de janeiro de 2011, em parcela única sob a forma de subsídio[21], conforme valores expressos na Tabela 1.

Portanto, com o reposicionamento para a nova tabela do subsídio, seria considerado a remuneração do servidor decorrentes do Nível e do Grau em que o mesmo se encontrava

[19] Essa "nova política administrativa do Estado de Minas iniciou-se em janeiro de 2003, apresentando um projeto de reforma com vistas à suplantação do modelo de administração pública anterior. Para isto, empreendeu-se a reestruturação orgânica do Poder Executivo, segundo um novo modelo gerencial, [...], visando respostas rápidas e eficientes às demandas do setor público. Empregou-se o paradigma da Administração Pública voltada para resultados, fundamentada na qualidade e na eficiência" (BRITO, 2012, p. 105).

[20] Dentro do contexto de lutas para a implementação da Lei do Piso na carreira, ocorreram greves organizadas pelo Sind-UTE/MG nos anos de 2008, com 30 dias de paralisação; em 2010, com 47 dias; e em 2011, com 112 dias de paralisação. Para maiores informações, veja em: <http://www.sindutemg.org.br/novosite/index.php>.

[21] O subsídio, como uma forma de pagamento em parcela única, foi instituído através da Emenda Constitucional (EC) nº 19, de 4 de junho de 1998. Essa EC altera o art. 39 da CF/1988, estabelecendo em seus parágrafos 4º e 8º os dispositivos dessa forma de pagamento.

em 31 de dezembro de 2010. Por exemplo, professores com licenciatura plena (PEB III), independente do tempo de efetivo exercício no cargo e cuja remuneração fosse abaixo de R$ 1.320,00 (um mil, trezentos e vinte reais), foram posicionados na Nível I, Grau A, da carreira de subsídio[22].

Tabela 1 – Subsídio da Carreira de Professor de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais para uma carga horária de 24 horas semanais – 2010 (Valores em Reais)

Escolaridade	Grau/ Nível	A	B	C	D	...	P
Ensino Médio	T1	1.122,00	1,150,05	1.178,80	1.208,27	...	1.585,36
Licenciatura Curta	T2	1.188,00	1.217,70	1.248,14	1.279,35	...	1.678,61
Licenciatura Plena	I	1.320,00	1.353,00	1.386,83	1.421,50	...	1.865,13
Especialização	II	1.452,00	1.488,30	1.525,51	1.563,65	...	2.051,64
Certificação	III	1.597,20	1.637,13	1.678,06	1.720,01	...	2.256,80
Mestrado	IV	1.756,92	1.800,84	1.845,86	1.892,01	...	2.482,48
Doutorado	V	1.932,61	1.980,93	2.030,45	2.081,21	...	2.730,73

Fonte: adaptado do Anexo I da Lei Estadual nº. 18.975/2010 (MINAS GERAIS, 2010).

Embora os servidores públicos organizados em carreira também possam receber este tipo de pagamento, o subsídio é, antes, uma forma de retribuição pecuniária voltada para os Ministros de Estado, Secretários Estaduais e Municipais, ou seja, agentes políticos cujo mandatos são temporários, com função não regulamentada em planos de carreira. Para os servidores públicos estaduais da educação, tratava-se de uma novidade. Segundo Gurgel, o subsídio é "praticado em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, sendo o último caso o do Estado de Minas Gerais, onde os professores em atividade têm resistido em aderir a essa forma de remunerar, por perderem a elevação dos vencimentos pela progressividade do tempo de serviço" (GURGEL, 2013, p. 2587).

É importante salientar que, não somente o tipo de remuneração foi alterado com a incorporação dos adicionais, gratificações e benefícios ao vencimento básico, mas também os percentuais de desenvolvimento na carreira, tendo a Promoção sido reduzida de 22% para até 10%, e a Progressão de 3% para 2,5% se comparado com a tabela salarial por

[22] De acordo com os dados da Secretaria de Estado de Educação, 67,3% dos servidores da educação ganhavam em abril de 2010, até R$ 1.035,00 (um mil e trinta e cinco reais) (SEE/MG, 2010).

vencimento básico. Além disso, os adicionais por tempo de serviço como biênio, quinquênio e o trintenário que garantiam ao servidor que já os tinham adquirido, percentuais de acréscimo de 5%, 10% e 10%, respectivamente, sobre a remuneração ou vencimento básico, considerando a data em que o mesmo foi adquirido, deixaram de existir.

Consequentemente, passou-se a coexistir duas formas de remuneração: uma sob a forma de vencimento básico e vantagens e outra por subsídio, fixado em parcela única[23].

Aqueles servidores que quisessem retornar para a carreira de vencimento básico teriam o prazo máximo de até noventa dias, a partir do primeiro pagamento sob o regime de subsídio, para protocolar o seu pedido nas secretarias das escolas estaduais ou nas superintendências regionais de ensino a qual estivessem vinculados. Porém, essa alternativa somente era permitida aos profissionais de cargos efetivo e efetivado[24]. De acordo com o sindicato da categoria, "dos 398 mil cargos da educação, apenas 200 mil tiveram o direito de opção entre as formas de remuneração. Destes, 153 mil saíram do Subsídio" (SIND-UTE/MG, 2011).

É importante destacar que, na proposta de remuneração por subsídio, além da jornada de 24 horas já existente, foi criada outra tabela salarial para uma nova jornada de trabalho de 30 horas semanais[25]. Essa jornada, segundo o governo, seria regulamentada posteriormente. Todavia, a mesma não chegou a ser implementada na carreira dos professores, tendo sido revogada no ano seguinte pela Lei estadual nº. 19.837/2011 (MINAS GERAIS, 2011).

Outra mudança na carreira foi a extinção do nível médio de formação e da licenciatura curta. Para acesso ao primeiro Nível da carreira passou a ser exigido a formação em licenciatura plena (PEB I). Os níveis T1 e T2 seriam, portanto, extintos com o tempo, após vacância. Foi criado também o Nível de Certificação (PEB III), porém ainda não regulamentado.

[23] Embora seja caracterizado como "parcela única", o mesmo não se confunde com remuneração. Assim, deve-se analisar a sua natureza remuneratória no contexto dos demais dispositivos constitucionais, haja visto que é estendido também aos servidores públicos vários direitos dos trabalhadores privados, conforme disposto no artigo 39, § 3º da CF/1988 (BRASIL, 1988).

[24] A figura do efetivado é a do servidor que ganhou estabilidade no emprego público sem concurso no ano de 2007, quando da promulgação da Lei Complementar nº. 100/2007 (MINAS GERAIS, 2007). Trata-se de uma Lei previdenciária com dispositivos já considerados inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 26 de março de 2014, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) nº 4.876 (STF, 2014).

[25] Ver anexo 1 da Lei Estadual nº. 18.975/2010 (MINAS GERAIS, 2010).

A consolidação do subsídio como forma de pagamento do Piso na carreira dos servidores da REE/MG

Similar à proposição do subsídio, o Sistema Unificado de Remuneração foi objeto de outro Projeto de Lei encaminhado pelo Governador à ALMG, durante a greve dos profissionais da educação, em 2011.

Os principais motivos destacados pelo Chefe do Poder Executivo para a implementação dessa norma estadual resultavam da necessidade de aperfeiçoar a política remuneratória por meio do subsídio, além de promover correções nessa forma de pagamento, "tendo em vista, principalmente, a situação dos servidores com maior tempo de serviço e dos ocupantes de cargos de provimento em comissão lotados nas escolas" (MINAS GERAIS, DIÁRIO DO LEGISLATIVO, 2011, p. 10).

O governo havia identificado, através de reclamações dos servidores da educação e do próprio sindicato, inúmeros casos de reposicionamento incorretos, onde aqueles professores com maior tempo de serviço tinham sido posicionados na tabela salarial por subsídio no mesmo Grau daqueles outros com menor tempo de serviço. Portanto, ao invés de valorizar e dar garantias aos docentes mais antigos, o que ocorreu foi uma compressão salarial de vários servidores posicionados no início da carreira.

Naquele ano de 2011, o Governador presenciava uma série de enfrentamentos e de situações desfavoráveis a sua imagem política, tais como a não adesão de toda a categoria de profissionais da educação ao subsídio; o julgamento da Lei do Piso e posterior publicação do Acórdão pelo Supremo Tribunal Federal (STF), decorrente da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) nº. 4.167 (STF, 2008), que questionava a legalidade da norma federal; além do andamento de uma greve que se arrastava por mais de cem dias. Segundo o sindicato da categoria, essa foi a greve mais longa da REE/MG, com 112 dias de paralisação.

Como solução desse impasse, o Deputado Danilo de Castro (PSDB) representando o governo de estado e a coordenadora do Sind-UTE/MG, Beatriz Cerqueira, assinaram um Termo de Compromisso garantindo ao sindicato participação em comissão a ser montada com vistas a um estudo para o aprimoramento e reposicionamento dos servidores na tabela de subsídio e ao pagamento do Piso na carreira salarial de vencimento básico, sob a condição de que o movimento de greve se encerrasse (INFORMA, SIND-UTE, 2011, nº.

51). Desse processo culminou na aprovação da Lei Estadual nº. 19.837/2011 (MINAS GERAIS, 2011). Esta seria, assim, a segunda modificação implementada no plano de carreira dos trabalhadores da educação com vistas a adequação à Lei do Piso.

O processo de transição dos servidores para o Sistema Unificado de Remuneração ocorreu de forma bem similar ao que fora aplicado anteriormente com o subsídio. O professor de cargo efetivo e efetivado seriam posicionados e passariam a receber conforme sua situação nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 - Tempo de Serviço para Fins de Posicionamento

Grau	**A**	**B**	**C**	**D**	**...**	**P**
Tempo de Serviço	Até 3 anos	Mais de 3 e menos de 6 anos	mais de 6 e menos de 9 anos	mais de 9 e menos de 12 anos	...	Mais de 42 anos

Fonte: adaptado do Anexo I da Lei Estadual nº. 19.837/2011 (MINAS GERAIS, 2011).

Tabela 3 - Vencimento Básico da Carreira de Professor de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais para uma carga horária de 24 horas semanais – 2011 (Valores em Reais)

Nível de Escolaridade	**Grau/ Nível**	**A**	**B**	**C**	**D**	**...**	**P**
Ensino médio Magistério	**I**	712,20	730,01	748,26	766,96	...	1.006,32
Ensino Superior Licenciatura Curta	**II**	754,08	772,93	792,25	812,06	...	1.065,49
Ensino Superior Licenciatura Plena	**III**	837,86	858,80	880,27	902,28	...	1.183,87
Ensino Superior Lato Sensu	**IV**	921,64	944,68	968,30	992,51	...	1.302,25
Ensino Superior Mestrado	**V**	1.013,80	1.039,15	1.065,13	1.091,76	...	1.432,48
Ensino Superior Doutorado	**VI**	1.115,19	1.143,07	1.171,64	1.200,93	...	1.575,73

Fonte: adaptado do Anexo V da Lei Estadual nº. 19.837/2011 (MINAS GERAIS, 2011).

Na Tabela 2, calcula-se o Grau em que o servidor se encontra de acordo com o seu tempo de efetivo exercício na educação, para o seu posterior posicionamento na Tabela 3. O primeiro valor para o Grau cuja titulação fosse o ensino médio (PEB IA) era de R$ 712,20 (setecentos e doze reais e vinte centavos). Valor este proporcional a jornada de 24 horas semanais, considerando à época, ano de 2011, o Piso salarial de R$ 1.187,00 (um mil, cento e oitenta e sete reais). A partir daí, com os novos percentuais de variação para Promoção e Progressão, os demais valores estariam dispostos, conforme a Tabela 3.

O valor do Piso proporcional acrescido das vantagens e gratificações a que tinham direito os servidores resultaria na remuneração a ser percebida. Porém, a diferença entre esse valor e aquele resultante do seu posicionamento em janeiro de 2011, seria pago em quatro parcelas sob a forma de Vantagem Temporária por Antecipação de Posicionamento (VTAP), ao longo de janeiro de 2012 a dezembro de 2015, até ser extinta. Ocorre que, dessa vez, não se permitiu ao servidor a possibilidade do retorno para a tabela de vencimento básico, pois a mesma fora revogada por essa mesma legislação.

Ainda assim, no final de 2012, através da Lei estadual nº 20.592/2012, o Executivo estadual regulamentou a jornada de trabalho, agora perfazendo um total de 16 horas em sala de aula e 8 horas em atividades extraclasse sendo que desse total, 4 horas seriam realizados na escola com atividades de planejamento e reuniões, e as 4 horas restantes ficariam a cargo do professor cumprir em local definido por ele.

Com a regulamentação de um terço da jornada semanal de 24 horas para atividades extraclasse, consequentemente houve a redução de duas horas aulas em interação com os estudantes e um acréscimo desse mesmo número de horas no tempo destinado à preparação das aulas, estudos e reunião. Ou seja, agora o professor terá, dentro da composição de sua carga horária semanal, maior tempo voltado para atividades destinados à reflexão de sua prática docente. Pretende-se com isso, melhorar a qualidade do ensino bem como melhorar as condições de trabalho, a depender, é claro, do uso que cada gestão escolar fará com esse tempo a mais.

Conclusão

Podemos considerar que mudanças no campo educacional são recentes no Brasil, principalmente nas questões ligadas a carreira e remuneração do magistério público. Nesse sentido, a União tem exercido um papel central ao instituir orientações gerais e compromissos mínimos para os entes subnacionais. As orientações e diretrizes para os planos de carreira do magistério, bem como a própria Lei do Piso se configuram como instrumentos de articulação do processo de valorização do magistério e de reconhecimento social da profissão docente, porém não sem contradições.

Mudanças no plano de carreira dos profissionais da REE/MG têm sido recorrentes nos últimos anos, não só para atender a legislação nacional, mas também como fruto de pressões sociais oriundas do próprio sindicato da categoria. Diante desse contexto, ganha destaque a implementação da Lei do Piso que se deu, na REE/MG, por meio do subsídio como forma de pagamento.

Quanto às mudanças implementadas, chama atenção a redução nos percentuais de interstícios da carreira quando da implementação do subsídio. Os mesmos caíram de 3% entre os Graus para efeito de Progressão e, de 22% de Promoção entre os Níveis para 2,5% e até 10%, respectivamente. Essa condição se coloca totalmente desfavorável como forma de incentivo ao profissional da educação - nesse caso, o professor - a se dedicar aos estudos com a finalidade de continuar a sua formação.

Sob o argumento de corrigir as distorções salariais decorrentes do posicionamento na tabela salarial do subsídio, o governo do estado incorporou e extinguiu de vez o vencimento básico ou qualquer tipo de adicionais, gratificações e benefícios, descaracterizando assim o conceito de vencimento inicial na carreira, conforme dispositivo na Lei do Piso. Dessa forma, o que se configurou a partir daí foi a existência de um teto salarial. Outra evidência constatada foi o reposicionamento de servidores com tempos distintos no mesmo Grau da carreira de subsídio, desvalorizando os servidores mais antigos.

Quanto à jornada de trabalho, a regulamentação se deu sob as mesmas 24 horas semanais, ocasionando uma ampliação do tempo extraclasse de 6 horas para 8 horas. Consequentemente, ocorreu uma redução dessas mesmas 2 horas em sala de aula.

Portanto, se por um lado houve avanços, como é o caso da regulamentação da jornada de trabalho que manteve a jornada de 24 horas e, consequentemente, aumento do tempo extraclasse; por outro, no que diz respeito à remuneração, podemos dizer que houve

um processo de desvalorização. Mesmo diante de tantas controvérsias à época, a administração pública considerou por implementado o Piso na carreira docente.

Em junho de 2015 o subsídio foi revogado, retornando assim para o vencimento básico. Trata-se de cumprimento do compromisso de campanha do Governador eleito, Fernando Pimentel (PT – 2015 a 2019), em pagar o Piso nacional de forma parcelada até 2018. Quanto às gratificações por tempo de serviço, as mesmas não foram reestabelecidas, o que deverá ser objeto negociação e de luta política da categoria.

Referências bibliográficas

AUGUSTO, M. H. O. G. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais.** 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 08 jun. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 08 jun. 2014.

_____. **Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em 08 jun. 2014.

_____ **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em 08 jun. 2014.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art.6º do Ato das Disposições Constitucionais Provisórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação

básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 9 de 2 de abril de 2009**. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Relatora Maria Izabel Azevedo Noronha. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>. Acesso em 11 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em 11 jul. 2015.

BRITO, V. L. F. A. de. Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional? In: **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, UEMG, vol. 15, n. 19, jun. 2012, pp.103-128.

GATTI, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **CADERNOS DE PESQUISA**, v.42, n.145, pp.88-111, jan./abr. 2012.
GURGEL, Rogério Fernandes. *Trabalho docente*: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino. 2012. 225 f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2012.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=consolidado#texto>. Acesso em 25 jun. 2013.

_____. **Lei nº 15.784, de 27 de outubro de 2005**. Estabelece as tabelas de vencimento básico das carreiras dos Profissionais de Educação Básica e das carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social, a que se referem os incisos VII a XI do art. 1° da Lei n° 15.301, de 10 de agosto de 2004, os seus reajustamentos e dispõe sobre a Vantagem Temporária Incorporável - VTI - e o posicionamento dos servidores nas referidas carreiras. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=15784&comp=&ano=2005&texto=consolidado#texto>. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. **Lei Complementar nº 100, de 05 de novembro de 2007**. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -,

altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2007b. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=100&comp=&ano=2007>. Acesso em 16 jun. 2014.

_____. **Lei nº 18.975, de 29 de junho de 2010**. Fixa o Subsídio das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=18975&comp=&ano=2010&texto=consolidado#texto>. Acesso em 25 jun. 2013.

_____ **Diário do Legislativo**. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. 07 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/arquivo_diario_legislativo/pdfs/2011/09/L20110907.pdf>. Acesso em 11 jul. 2015.

_____. **Lei nº 19.837, de 02 de dezembro de 2011**. Promove alterações na política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades da Educação Básica e das carreiras do pessoal civil da Polícia Militar e dá outras providências. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=19837&comp=&ano=2011&texto=consolidado#texto>. Acesso em 25 jun. 2013.

_____. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012**. Alteram as Leis n°s 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=20592&comp=&ano=2012&aba=js_textoOriginal#texto>. Acesso em 25 jun. 2013.

PAZ, Fábio Mariano da; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. CARREIRA DOCENTE NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. **XI Congresso Nacional de Educação – *EDUCERE*.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26/09/2013, pp. 721-740.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Perfil dos Servidores da Educação**. Abr./ 2010. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/perfil-da-folha-abril-2010.pdf>. Acesso em 05 maio 2014.

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *INFORMA*, nº. 51. Belo Horizonte: Departamento de Comunicação Sind-UTE/MG, 2011.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 4.167/DF. **Ação Direta de Inconstitucionalidade.** Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=626497>. Acesso em 08 jun. 2014.

_____. ADI 4.876/DF. **Ação Direta de Inconstitucionalidade**. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4332889>. Acesso em 08 jun. 2014.

A META 12 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO VIGENTE E SUAS ESTRATÉGIAS: REFLETINDO SOBRE AÇÕES VOLTADAS PARA A QUALIDADE DA OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Daniel Gonçalves Cury[26]
Universidade Federal de Uberlândia. daniel@ufu.br
Flavia Maria da Silva Santana[27]
Universidade Federal de Uberlândia. flavia@proex.ufu.br

Introdução

O Plano Nacional de Educação vigente no Brasil foi aprovado no texto da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Consta em seu texto que sua vigência é de dez anos, a contar da data de publicação, e que seus itens são construídos com a intencionalidade de cumprir a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214 (BRASIL, 1988).

O texto do Plano Nacional de Educação (PNE) é regido por dez diretrizes consoantes com o texto constitucional e contém, visando contemplá-las, 20 metas, sendo que cada uma delas contém diferentes estratégias vinculadas, considerando a vigência deste plano no Brasil, ou seja, a partir do ano de 2014 e com prazo final definido para finalização no ano de 2024 (BRASIL, 2014).

As metas do PNE que versam especificamente sobre a Educação Superior são as de número 12, 13 e 14. A meta 12 refere-se a elevação percentual tanto das taxas brutas quanto das taxas líquidas de matrículas no ensino superior, com enfoque na qualidade da oferta, que deverá ser assegurada e na expansão de novas matrículas no segmento de educação superior pública (BRASIL, 2014).

O texto da meta 13, também referente à qualidade da educação superior, estabelece como objetivos "elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação

[26] Mestre em Psicologia Aplicada, na área de Psicologia Escolar e Educacional, pelo Instituto de Psicologia da UFU. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FACED/UFU. Técnico em Assuntos Educacionais na UFU.
[27] Aluna Especial do Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação. Assistente Social na UFU.

superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores". Já a meta 14, embora se refira a formação em nível de pós-graduação stricto sensu, não faz alusão à qualidade da educação superior. Seu texto apresenta o objetivo de elevação gradual na taxa de matrículas nessa esfera da pós-graduação, visando atingir titulação anual de sessenta mil mestres e de vinte e cinco mil doutores (BRASIL, 2014).

Dentre as metas supracitadas, para este trabalho utilizaremos apenas a que se relaciona diretamente com a qualidade na oferta da educação no Ensino superior, a saber, a meta 12. Entendemos que a meta 13 também se refere à qualidade da educação superior, porém em aspectos vinculados a formação do corpo docente, e que a meta 14 também pode relacionar-se a este tema, bem como outras metas e estratégias do PNE, porém sem referir-se especificamente a ele. Por isso, a título de recorte, trabalhamos com a meta 12, que faz referência direta ao tema proposto.

Objetivo

O objetivo da presente investigação foi o de analisar a existência de ações vigentes no Brasil que remetam a meta 12 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), tanto pós como pré-existentes ao PNE-2014, identificando e descrevendo os Programas e as Ações e relacionando-os com as estratégias presentes nessa meta, no sentido de cumpri-la.

Metodologia

Para atingir o objetivo desta pesquisa, recorremos à pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, com delineamento qualitativo. Neste tipo de abordagem, não importa quantificar, mas analisar e discutir os aspectos que envolvem o objeto de pesquisa, visando, como afirma Suassuna (2008), a compreensão das relações e mediações entre os múltiplos fatores de análise e de reflexão.

Entende-se que a pesquisa bibliográfica é essencial visando a fundamentação teórica do objeto estudado, sendo o subsídio para a realização de futuras análises dos dados encontrados durante o procedimento de coleta (LIMA; MIOTO, 2007) e para a contextualização do objeto.

Os estudos envolvendo a análise de documentos são intituladas pesquisas documentais, definidas como "o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares" (GODOY, 1995, p. 21).

Para a presente investigação, foi utilizada a pesquisa bibliográfica em leis específicas relacionadas à educação, em especial aqueles que envolvem a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) e a pesquisa documental foi realizada em sites como o do Ministério da Educação – MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, também do MEC, nos quais puderam ser encontradas as principais ações e os Programas que as englobam, voltadas a temática estudada. A análise e exposição dos dados encontrados se deram por meio da descrição dos resultados e associação com as estratégias da referida meta, na qual apresentamos os Programas e as Ações encontradas, relacionando-os aos seus aspectos considerados equivalentes a meta 12 do texto da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Resultados e análise

A meta 12 da Lei º13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que trata do acesso e da qualidade da Educação Superior, contém no corpo de seu texto 21 (vinte e uma) estratégias referentes ao ensino superior nos seguintes aspectos: estrutura física e recursos humanos (estratégia 12.1); ofertas na rede federal (estratégia 12.2); fluxo (estratégia 12.3); formação de professores para a educação básica (estratégia 12.4); fomento a diversidade, inclusão e assistência de estudantes (estratégia 12.5); financiamento estudantil (estratégia 12.6); extensão universitária (estratégia 12.7); estágios (estratégia 12.8); ações afirmativas (estratégia 12.9); acessibilidade (estratégia 12.10); estudos e pesquisas (estratégia 12.11); mobilidade estudantil e docente (estratégia 12.12); atendimento as populações do campo, quilombolas e indígenas (estratégia 12.13); formação em ciências e matemática (estratégia 12.14); acervo digital de referências (estratégia 12.15); processos seletivos nacionais e regionais (estratégia 12.16); preenchimento de vagas ociosas (estratégia 12.17); ensino superior por redes estaduais e municipais (estratégia 12.18); autorização de cursos e instituições (estratégia 12.19); extensão do FIES e do PROUNI (estratégia 12.20); fortalecimento dos laboratórios multiprofissionais (estratégia 12.21).

Como principais resultados desta pesquisa, foram encontradas ações, dentre elas alguns Programas, que contemplam todas essas estratégias, especialmente vinculadas ao MEC (BRASIL, MEC, 2016) e, em especial, a Capes (BRASIL, CAPES, 2016). Tais ações serão descritas abaixo, relacionadas as devidas estratégias da meta 12, conforme supracitado.

Como ação voltada ao cumprimento das estratégias 12.1, 12.2, 12.3 e 12.4, foi identificado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Unidades Federais – REUNI (BRASIL, MEC, 2016) por meio do qual visou-se a ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior público. Tal expansão ocorreu entre 2003 e 2012 e ampliou a quantidade de municípios atendidos por universidades, que passou de 114 no ano de 2003 para 237, até o final de 2011, por meio da criação de quatorze novas universidades e mais de cem novos campi. Embora esta ação seja anterior ao Plano Nacional de Educação, influencia no funcionamento do Ensino Superior atual, dada sua dimensão, e vem ao encontro do PNE vigente.

O Programa Pró-Equipamentos da Capes (BRASIL, CAPES, 2016) foi identificado como ação vinculada a estratégia 12.1 que visa a normatização da apresentação de propostas, com o fim de suprir necessidades relacionadas a infraestrutura e a melhoria na realização de pesquisas científicas e dos programas de pós-graduação, independente da área do conhecimento, nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

Contemplando a estratégia 12.2, foi identificado o Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, também da Capes (BRASIL, CAPES, 2016) que se materializa por meio de um edital que se volta a área de Administração Pública, a nível de graduação e de especialização, visando a seleção e o acolhimento de adesões à oferta destes cursos à distância, vinculados ao Sistema UAB[28].

O Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência é uma ação Capes (BRASIL, CAPES, 2016) na perspectiva de valorização da carreira docente e se relaciona com a estratégia 12.4, tendo como finalidade fomentar inovações e a elevação da qualidade de cursos destinados à formação para o magistério da Educação Básica, com apoio a projetos de caráter institucional, oriundos de Instituições públicas de Ensino Superior

[28] Universidade Aberta do Brasil, destinada a Educação à Distância. Disponível em <http://www.Capes.gov.br/educacao-a-distancia>. Acesso em 31 mai. 2016.

federais, estaduais e/ou municipais que possuam cursos de licenciatura autorizados e em funcionamento, na forma da lei.

Com relação à estratégia 12.5, O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) contempla o apoio a permanecia estudantil de graduandos de baixa renda que estejam matriculados em cursos de graduação de IFES, por meio de assistência a moradia, transporte, alimentação, saúde, esporte, cultura, inclusão digital e apoio pedagógico. Embora seja anterior ao PNE vigente, suas ações prosseguem no âmbito das IFES, além de tramitar na Câmara dos Deputados um projeto de lei – PL nº 1270/2015 (BRASIL, 2015) que objetiva tornar o PNAES uma política de estado.

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) está disposto na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001) está ligado às estratégias 12.6 e 12.20 e é um Programa do MEC (BRASIL, MEC, 2016) destinado a financiar cursos superiores que não sejam gratuitos, desde que estes estejam positivamente avaliados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES do INEP/MEC (BRASIL, MEC, 2016). Sua modificação mais recente foi feita por meio da Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), que versa sobre novas formas de abatimento do saldo devedor do FIES a alguns profissionais, como os que atuem em magistério superior e médicos de Programas da Saúde da Família. Especificamente a respeito da estratégia 12.20, há a previsão da inclusão da educação à distância no FIES e também no Programa Universidade para Todos – PROUNI, proposta esta aprovada atualmente, em 2015 (BRASIL, MEC, 2016). Cabe ressaltar que parte do texto da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001) foi modificado de acordo com legislação recente, a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011).

Relacionados à estratégia 12.7, visualizamos o Programa de Extensão Universitária – ProExt que se relaciona com a estratégia 12.7, e o Programa de Educação Tutorial – PET, ambos vinculados ao MEC (BRASIL, MEC, 2016), sendo que este último também se relaciona com a estratégia 12.8. O ProExt tem como objetivo fomentar, por meio do apoio as IFES, que programas ou projetos de extensão se desenvolvam a fim de contribuir com a implementação de políticas públicas, com ênfase na inclusão social. Já o PET é um programa no qual estudantes de graduação, por meio da tutoria de um docente são orientados visando o desenvolvimento de ações que reforcem o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Lei nº 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012), intitulada como Lei de cotas, garante a partir deste ano até os anos atuais a reserva de 50% das matriculas por curso e turno nas IFES a alunos que se originem integralmente do ensino médico público ou da educação de jovens e adultos – EJA, que se relaciona as estratégias 12.9 e 12.13. O Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir (BRASIL, MEC, 2016), se vincula as estratégias 12.10 e 12.15 e propõe ações que visem a garantia do acesso pleno de pessoas com deficiências as IFES, por meio de fomento a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, cujas propostas são lançadas em editais de apoio a projetos que venham ao encontro do objetivo do Programa Incluir. Relacionado ainda com a estratégia 12.15, foi possível visualizar a implementação, por parte da Capes (BRASIL, CAPES, 2016), de um Portal de periódicos, de caráter multidisciplinar, que conta com cerca de 1400 períodos, além da biblioteca virtual, que conta com 600 livros eletrônicos e do Banco de Teses, que é uma plataforma que visa facilitar o acesso às informações referentes a teses e a dissertações defendidas em vinculação com programas de pós-graduação no país.

Para a estratégia 12.11, foram encontrados alguns programas do MEC (BRASIL, MEC, 2016) dentre eles três que se relacionam a estratégia 12.14, a saber: Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Engenharias – Pró-Engenharias, que visa a implantação de redes de cooperação acadêmica, na área das Engenharia do país, visando a formação de recursos humanos pós-graduados e o fomento a pesquisas científicas e tecnológicas; Programa de Apoio à Mobilidade Discente em Pós-graduação em Ciências do Mar – Pró Amazônia Azul, que objetiva formar doutores em Ciências do Mar que sejam procedentes de regiões nas quais há escassez de pessoal que atue em pesquisa e formação de recursos humanos nesta área, visando a formação destes para suas regiões de origem; Programa de Nanobiotecnologia, que estimula a cooperação acadêmica e também a cooperação acadêmica-empresarial no país para a formação de recursos humanos, com ênfase nos impactos das nanotecnologias no meio ambiente, nos alimentos, na saúde e no agronegócio.

Outras duas ações encontradas, também do MEC (BRASIL, MEC, 2016), se relacionam especificamente à estratégia 12.11. O Programa de Formação de Recursos Humanos em TV Digital, que visa implantar redes de cooperação acadêmicas no Brasil na área de TV Digital, com enfoque na produção de pesquisas tanto científicas como tecnológicas, objetivando também formar recursos humanos pós-graduados no tema. O

Credenciamento de Fundações de Apoio também é uma ação da Capes que tem como fim apoiar projetos de pesquisa, ensino, extensão e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse de instituições de pesquisas e das IFES.

Identificamos também a existência do Programa Ciências sem Fronteiras (BRASIL, MCTI; MEC, 2016), referente à estratégia 12.12, que visa à promoção da consolidação, expansão e internacionalização tecnológica e da ciência, bem como da inovação e da ação competitiva brasileira, por meio de intercâmbios e de mobilidade internacional.

Os programas relacionados às estratégias 12.16 e 12.17 também são do MEC (BRASIL, MEC, 2016), dentre eles o Enem. O objetivo do Enem, que se relaciona a estratégia 12.16, é a avaliação do desempenho de discentes ao final da educação básica, visando à contribuição para a melhoria de sua qualidade. A partir de 2009, passou a ser utilizado também como forma de seleção para o ingresso na educação superior e para acesso ao Prouni. Como inovação, foi criada a Plataforma Hora do Enem, pelo MEC, que consiste em uma ferramenta gratuita que objetiva a preparação para as provas do exame. Complementar a esta ação, visualizamos o Sistema de Seleção Unificada – Sisu, desenvolvido pelo MEC, visa à seleção de candidatos às vagas das IFES por meio da utilização da nota obtida pelo candidato no Enem, como fase única de seu processo seletivo. Há também o Sisu Vagas Remanescentes, que se relaciona a estratégia 12.17 e diz respeito à ocupação de vagas ociosas nas IFES, com utilização da nota do Enem por graduandos que queiram migrar de instituição, com lançamento previsto para o primeiro semestre de 2016.

Relacionado à estratégia 12.19 identificamos, relacionado ao aspecto avaliação, o Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, MEC, 2016), que analisa os cursos, as instituições e o desempenho discente, levando em considerações multifatores que envolvem o Ensino Superior, como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição e o corpo docente. Quanto ao aspecto regulação, visualizamos o cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, que configura uma base oficial de dados e informações relativas às instituições de Educação Superior – IES e aos cursos de graduação do Sistema Federal, sendo facultativo ao Sistema de Ensino Superior Estadual. A atividade de supervisão de instituições de educação superior e de cursos de graduação foi instituída pela Lei nº 10.861, de 14 de abril

de 2004, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 com objetivo de zelar pela conformidade entre a oferta da educação superior e a legislação vigente.

Por fim, relacionamos estratégia 12.21 à ação relacionada a Infraestrutura e ao Fomento da Pesquisa Científica e Tecnológica de responsabilidade do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI (BRASIL, MCTI, 2016). O objetivo dessa ação foi o de consolidar a infraestrutura da pesquisa, tanto científica quanto tecnológica do país, através do fomento a projetos coletivos e individuais, por meio da inclusão de redes formadas por universidades, centros de pesquisas e por institutos tecnológicos.

Conclusões

Após a análise das ações vigentes, concluímos existir pelo menos uma que se vincule a cada uma das estratégias da meta 12, além daquelas que se inter-relacionam, ou seja, que contemplam mais de uma estratégia. Além disso, algumas dessas ações são novas e outras, embora pertinentes à análise do PNE em sua meta 12, são anteriores à sua vigência.

Há também ações implementadas que contemplam outras estratégias do PNE, diferentes das que estão descritas para a meta 12, o que sugere a necessidade de novos estudos e aprofundamento visando sua apresentação e discussão. Nesse sentido, muitas destas ações apresentadas se relacionam a outras estratégias, em especial, daquelas que constam nas metas 13 e 14, também voltadas para o Ensino Superior. Há também algumas ações relacionadas à meta 15, como por exemplo o Prodocência.

Além disso, no âmbito das IFES e baseado na autonomia universitária, prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), podemos inferir sobre a possibilidade de existência de ações específicas realizadas por cada Universidade e/ou Instituto Federal, que sugerem a realização de novos estudos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 15 mai. 2016.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 mai. 2014. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/> Acesso em 12 mai. 2016.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2014. Disponível em < http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/> Acesso em 15 mai. 2016.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2014. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/> Acesso em 17 mai. 2016.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2014. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/> Acesso em 23 mai. 2016.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2014. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/> Acesso em 23 mai. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2014. Disponível em < http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/> Acesso em 12 mai. 2016.

_____. **Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).** Disponível em <http://www.mcti.gov.br/> Acesso em 12 jan. 2016.

_____. **Ministério da Educação (MEC).** Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em 05 abri. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 03 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC); Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). **Ciência sem Fronteiras.** <Disponível em: http://www.mec.gov.br/> Acesso em 23 abri. 2016.

_____. . Projeto de Lei 1270/15. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24. Jun. 2015. Disponível

em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:camara.deputados:projeto.lei;pl:2015-04-24;1270> Acesso em 31 mai. 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. adm. empres.**, São Paulo , v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 mai. 2016.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 mai. 2016.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./Jun. 2008. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/%20article/viewFile/10310/9576>. Acesso em 13 mai. 2016.

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: PUBLICAÇÕES NO BANCO DE TESES DA CAPES DE 2009 A 2012

Aline Gabriela Anacleto do Nascimento

alineg.nascimento@hotmail.com

Simone Franco Benelli

simone.franco.brazilio@gmail.com

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo

Resumo

O presente trabalho, parte inicial de um esforço maior de pesquisas individuais desenvolvidas pelas autoras, membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais-GREPPE seção Ribeirão Preto, traz resultados iniciais de levantamento de trabalhos de dissertação de mestrado acadêmico e profissional e teses de doutorado, publicados no banco de teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no período de 2009 a 2012 que tratam sobre a gestão escolar.

Palavras chave: Diretor, Administração, Educação Escolar.

Introdução

O objetivo do levantamento é a verificação do movimento de pesquisa que tem sido realizado sobre o assunto, de forma que os trabalhos já citados das autoras possam avançar no que tange ao conhecimento acumulado sobre o tema de pesquisa das mesmas.

Cabe ressaltar que o período histórico selecionado deu-se em função da demanda específica das pesquisas, bem como por haver trabalhos que tratam da produção teórica sobre o assunto em períodos anteriores, a título de exemplo Maia (2008), Martins et al (2010). A pesquisa apresenta os resultados até 2012, pois o mesmo é o ano no qual as autoras conseguiram realizar as categorizações e organizações dos trabalhos até o momento. Este trabalho de investigação continua por parte das autoras.

Busca-se apresentar inicialmente como está a produção teórica, examinando os trabalhos deste período, cujos temas são organizados de forma a facilitar a compreensão de um panorama.

Localizaram-se 149 pesquisas no período selecionado. O descritor *diretor (a)* teve 79 registros; o segundo descritor, *gestor*, contou com 75 registros e, finalmente, para *administração gerencial* foram localizadas apenas 7 pesquisas dentro da área educação. Ressalta-se que doze obras aparecem repetidas nos descritores *gestor* e *diretor*, tendo sido contabilizadas apenas uma vez no total geral.

Embora sete obras tenham sido identificadas como resultado do descritor *administração gerencial*, ao proceder a leitura dos trabalhos, é possível perceber que outras sete também se relacionam a esse termo, dialogando ou mesmo problematizando sobre a administração escolar como semelhante àquela praticada na empresa, trazendo a perspectiva da administração gerencial. Nas obras sobre o descritor *gestor* encontrou-se sete trabalhos que tratam diretamente da administração gerencial, seja pelo uso de instrumentos gerenciais nas escolas públicas (análise do plano estratégico escolar, sistema nacional de avaliação), pela análise da conjuntura política e das alterações que esta causa no trabalho do diretor, pela avaliação de projetos e ações que visam a eficácia, eficiência e qualidade do ensino, ou pela aplicação de primícias da nova gestão pública, que buscam melhorar o ação do gestor.

Metodologia

Optou-se pela adoção da metodologia de cunho bibliográfico documental, por meio da análise de conteúdo, utilizando como aporte teórico Bardin (1977). Foi realizada uma busca na base de dados banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, entre dissertações de mestrados profissionais e acadêmicos, e teses de doutorados.

Conforme a autora supracitada, em síntese constituem as fases do processo de análise de conteúdo: pré-análise, codificação, categorização e análise. Procedeu-se a pré-análise por meio do levantamento de trabalhos com os descritores supracitados, posteriormente foram realizadas as leituras dos resumos dos respectivos trabalhos encontrados e, a partir de então, feita a seleção, leitura dos trabalhos completos e categorização dos mesmos por proximidade de referencial teórico adotado e em última instância, feita a análise.

Dos trabalhos analisados

Do levantamento realizado, no descritor diretor, dois dos trabalhos encontrados (Bryto, 2011 e Mendes, 2012) mostram como a lógica gerencialista instaurou-se no público, de forma que a sua presença e ação não tenha apresentado melhoras na educação. Bryto (2011) analisa em seu trabalho como a relação público privado, interferiu na eficiência educacional. O autor investiga o Programa Escola que Vale, uma parceria entre a prefeitura Municipal de Barcarena e a Fundação Vale, seu trabalho demonstra que os indicadores de melhora são fracos e que há uma submissão à esfera privada da atividade do diretor escolar. O trabalho de Mendes (2012), ao desenrolar a história dos diretores escolares no Distrito Federal, em especial nas escolas de ensino médio público da Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga, mostra como as reformas legais, tem feito com que os profissionais diretores escolares, deixem de ser dirigentes e passam a agir como gerentes da escola em que estão. Os autores usam como metodologia para os seus trabalhos a análise documental e Mendes ainda realiza entrevistas semi-estruturadas com os diretores da Diretoria de Ensino; o recorte temporal do primeiro trabalho é de 8 anos (2000 a 2008) e do segundo de 15 anos (1995 a 2010).

No descritor gestor nove são os trabalhos relacionados ao tema das autoras (Barbosa, 2012; Coelho, 2011; Costa, 2012; Dalcorso, 2011; Dantas, 2011; Ferreira, 2012; Miranda, 2012; Santos, 2011; Utzig, 2012). Estes trabalhos foram divididos em dois blocos, um com os que que adotam referencial teórico ligado ao gerencialismo e outro que faz a crítica a este modelo de entendimento das relações na educação.

No primeiro bloco encontramos os trabalhos de Barbosa (2012), Miranda (2012), Coelho (2011) e Ferreira (2012). O primeiro, faz um estudo de caso e utiliza questionários e entrevistas, analisando como os gestores escolares conduziram e executaram o Projeto de Ação Pedagógica (PAP), uma ação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, onde as unidades recebem uma "verba anual para investir na formação do corpo docente e em projetos pedagógicos, com o objetivo de qualificar as aulas e melhorar o interesse e desempenho dos estudantes" (p.18). Para a autora, os gestores escolares são importantes para a aprendizagem dos estudantes, compreendendo que a formação adequada daqueles pode contribuir para uma boa aprendizagem dos alunos, melhorando a qualidade

da educação. E que a condução e execução do Plano não ocorreram de maneira tão efetiva quanto deveriam porque faltou aos gestores analisar todas as dimensões da ação envolvida.

Na dissertação de Miranda (2012), um estudo de caso com análise documental e pesquisa bibliográfica, apresenta o Programa de Capacitação em Gestão Educacional, como uma alternativa de intervenção para auxiliar os diretores a deixarem questões "meramente burocráticas e administrativas" para pautarem as suas ações no "paradigma dinâmico". A autora considera que a eleição de diretores é um avanço em termos de gestão democrática, mas que pode avançar em muitos termos, especialmente na busca da uma nova postura por parte dos diretores.

Em Coelho (2011), o autor por meio de uma pesquisa de cunho interpretativo-reflexivo, analisa como a organização escolar e o diretor podem se beneficiar da Teoria Geral da Administração-TGA, desde que sejam respeitadas "as especificidades da organização educacional", inclusive apresenta que há a necessidade de uma inovação educativa para construir "ambientes inovativos". Ferreira (2012) investiga em duas escolas um programa de alfabetização, para analisar de que modo a gestão escolar interfere na ação docente e pode ajudar de maneira efetiva na implementação das ações que podem modificar a escola, entendendo que a política de avaliação externa e a capacitação de gestores é essencial para as mudanças escolares.

Cabe ressaltar que tais pesquisas apresentam uma visão limitada sobre o trabalho do diretor escolar, considerando-o como atividade-fim e não atividade-meio (PARO, 2012) ou mesmo considerando a gestão como atividade à parte das demais envolvidas no contexto escolar.

No bloco de trabalhos que fazem a crítica ao gerencialismo: em Santos (2011) vê-se um trabalho de análise dos conselhos municipais na área de educação(em Alto Alegre do Pindaré- MA) principalmente após as mudanças decorrentes da adoção do modelo gerencialista, utilizando a pesquisa bibliográfica documental e empírica, além de entrevistas, o autor demonstra que a efetiva participação de todos da comunidade escolar na gestão visa a contribuir para a superação das contradições externas e internas na escola. Dantas (2011) apresenta as mudanças ocorridas na política de gestão educacional na rede municipal de ensino de Campo Grande, avaliando o encerramento da parceria do Governo Municipal com o Instituto Ayrton Senna; para a autora as relações público-privadas deixaram na função de diretor escolar mais controle e responsabilizaram os mesmos pelos

resultados e desempenhos presentes nas escolas analisadas, alterações não vistas como positivas para a autora. Dalcorso (2011) aborda o Planejamento Estratégico, sendo aplicado em 31 escolas públicas municipais, verificando o plano de ação que deveria resultar do Planejamento; para a autora, o planejamento foi uma forma de permitir que a equipe gestora discutisse as suas estratégias, inclusive melhorando o desempenho das funções de cada um, de maneira a pensar sobre a prática e agir mais democraticamente. Costa (2011) ao analisar a gestão democrática na rede estadual de São Luis, pode perceber que o diretor escolar, tem um papel de grande desafio, porque ao mesmo cabe ser o agente modificador e transformador da escola, sem que hajam as condições objetivas.

Na leitura das pesquisas que aparecem nos descritores de administração gerencial encontrou-se oito relacionando educação e administração gerencial, destas, sete são relacionados ao tema deste trabalho. Campos (2011) analisa a concepção de descentralização da gestão na política educacional brasileira e como ela implicou no funcionamento dos conselhos escolares da rede municipal de São Luis; a autora entende que as reformas, embora sejam forjadas em uma visão mercadológica podem levar a um reconhecimento necessário para uma nova construção social. Speck (2012) faz uma pesquisa que visa entender o modelo gerencial aplicado a gestão educacional e algumas implicações que a mesma traz para a prática pedagógica, sendo objeto de discussão o plano de desenvolvimento da escola (PDE). Entende que este objeto é um instrumento gerencial, de práticas do setor privado. Taques (2011) também faz uma pesquisa sobre o PDE, no Estado do Paraná, e conclui que nas escolas analisadas existem dois modelos de gestão em disputa por território, um democrático visando a participação de todos os trabalhadores da escola e outro modelo gerencial, que vem das reformas ocorridas nos anos 90.

Blasis (2011) mostra um trabalho no qual analisa as avaliações de larga escala em dois municípios e a forma como alterações no modelo de gestão interferem no contexto educacional de cada município; as intervenções dos gestores visam uma maior eficiência nas ações de desenvolvimento. Gouveia (2012) por meio de pesquisa documental, bibliográfica e adoção de questionários, verifica a reforma implantada no estado de Minas Gerais através do programa Choque de Gestão, alterando a lógica da administração escolar, por meio de uma visão gerencial, verificando que esta última altera a lógica das relações no interior da escola e nas ações da equipe gestora. A administração do setor público brasileiro, em especial a administração escolar, passa pelo estudo do gerencialismo.

Segundo De Paula (2005), o gerencialismo no Brasil nasce do debate sobre a crise de governabilidade e credibilidade do Estado na América Latina durante as décadas de 80 e 90. Começou como uma tentativa do governo inglês de aumentar a produtividade e realizações na política, nas artes e nas ciências. Passaram a realizar um resgate dos valores vitorianos, tais como trabalho duro, esforço, motivação, ambição criativa, excelência, independência, flexibilidade e responsabilidade pessoal. Santiago (2015) salienta que, há um elo estreito entre valores e ações de cunho gerencial e princípios pós-fordistas de reestruturação produtiva na economia mundializada. Gerencialismo passa a representar a necessidade de diversas empresas e governos, para além das fronteiras americanas e inglesas, alcançando outros pontos históricos e culturais. O modelo que deriva para a reforma do Estado e gestão administrativa chegou à América Latina e espalhou-se pela Europa (p. 36).

Há uma mudança no modelo de gerenciamento do Estado, passando o Brasil por significativas reestruturações, especialmente na década de 90 do século passado e a administração gerencial, entra neste escopo como uma resposta, que altera o modelo burocrático do estado, mudando o olhar do processo para o resultado. Cabe chamar a atenção para este fato importante, pois, faz-se notar que esta lógica, passa a permear a educação, sendo absolutamente difundida pelo campo educacional (SANTIAGO, 2015, 41);nevitavelmente marcando as relações na escola. A materialidade desta lógica veio com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), onde no plano das orientações, a educação passa a ser vista como não unicamente estatal, podendo assim ser auxiliada pelo setor privado, ou o setor público não estatal.

Considerações

A partir de tais destaques verificados por meio do levantamento dos descritores, infere-se que o termo gestor nas obras encontradas, está em maior proximidade com a concepção de administração gerencial que o termo diretor. Nos trabalhos pesquisados observa-se que os relacionados ao termo diretor escolar apresentam uma análise do trabalho do diretor escolar com uma visão mais crítica, buscando compreender o contexto deste sujeito enquanto trabalhador da educação, inserido nas mudanças que ocorreram na esfera nacional.

Já nos trabalhos com o descritor gestor encontramos uma divisão de concepções sobre a administração escolar, pois dos nove trabalhos supracitados, quatro tem uma visão mais próxima do modo de gestão empresarial e analisam as ferramentas que podem implementá-lo mais efetivamente na escola pública; enquanto quatro posicionam-se de forma crítica a ação de mercantilização da educação (um trabalho apenas faz relacionamento de prós e contras da mercantilização, abstendo-se de posicionamento).

A pesquisa sobre o descritor gestor, os trabalhos já apresenta uma relação entre o modelo gerencial e a administração escolar, assim a busca pelo descritor administração gerencial apresentou pesquisas que fazem a discussão de modelos gerenciais aplicados em escolas e universidades e de como há uma mudança de de paradigma das relações na escola e da ação do diretor escolar.

Em última instância cabe ressaltar que embora este não constitua um estado da arte sobre administração escolar, buscou-se um esforço de compreensão do movimento que tem sido feito de pesquisa sobre o tema dentro do período supracitado.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, M. L. **A GESTÃO ESCOLAR NA CONDUÇÃO DO PROJETO DE AÇÃO PEDAGÓGICA (PAP): COMO MELHORAR O INTERESSE E O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES?**. 2012. 124 f. Dissertação (Metrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLASIS, E. B. O. **A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA E AS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE DUAS CIDADES DO ESTADO DE SÃO PAULO**. 2011. 147 f. (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontíficia Universidade Católica de São Paulo. 2011.

BRYTO, K. K. C. **O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROGRAMA ESCOLA QUE VALE EM BARCARENA**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

CAMPOS, N. F. S. C., **A GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO COTIDIANO DA ESCOLA: PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA PARA A ATUAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO LUIS – MA**. 2011. Dissertação 155 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. 2011.

COELHO, A. S. **GESTÃO E INOVAÇÃO: NOVAS TENDÊNCIAS EM GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DAS TEORIAS DE GESTÃO DA INOVAÇÃO**. 2011. 179 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COSTA, W. A. O. **A ESCOLA PÚBLICA FRENTE ÁS REFORMAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO LUIS DO MARANHÃO**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2012.

DALCORSO, C. **O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: UM INSTRUMENTO PARA O GESTOR DA ESCOLA PÚBLICA**. 2011. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.

DANTAS, L. **POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE, MS: IMPLICAÇÕES DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA (2005- 2008). 2011. 113 f.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

DE PAULA, A. P. P. **ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA ENTRE O GERENCIALISMO E A GESTÃO SOCIAL.** Rhae Debate, v. 45, n.1, 2005, p. 36-49.

FERREIRA, P. V. G. **ESTUDO COMPARADO DA AÇÃO GESTORA NA APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROALFA: ANÁLISE DE DOIS CASOS DE SUCESSO EM GOVERNADOR VALADARES.** 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

GOUVEIA, C. A. S. **IMPLICAÇÕES DO CHOQUE DE GESTÃO E REFORMAS EM MINAS GERAIS: A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL (ADI) DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO 2003/2010.** 2012. 148f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. 2012.

MAIA. G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Porto Alegre, jan./abr. 2008, v. 24, n. 1, p. 31-50.

MARTINS, A. M. (Org.). **Estado da Arte: gestão, autonomia da escola pública e órgãos colegiados (2000-2008)**. Brasília, DF: Líber Ed., 2010.

MENDES, C. S. **COMO OS MODELOS DE ESCOLHA DE DIRIGENTES INCIDEM NA GESTÃO ESCOLAR?** 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2012.

MIRANDA, J. B., **GESTÃO ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA: UMA ALTERNATIVA PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA – MG.** 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2012.

PARO, V.H., **Diretor Escolar: Educador ou Gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, R. L. A., **PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS (REUNI): REPERCUSSÕES NA EXPANSÃO DA UFRN**. 2012. 182f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012.

SANTIAGO, S. H. M., **GERENCIALISMO, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS.** 2015. 161 F. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2015.

SPECK, R. A., **O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDEE) COMO EXPRESSÃO DO GERENCIALISMO EM EDUCAÇÃO**. 2012. 127 f. Dissertação (Metrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2012.

TAQUES, M. F., **O PDE ESCOLA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ: ENTRE O GERENCIALISMO E AS POSSIBILIDADES DEMOCRÁTICAS.** 2011. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. 2011.

UTZIG, G., **SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES: DESAFIOS E COMPROMISSOS NA FIAR** – FACULDADES INTEGRADAS ARQUIMEDES. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia. 2012.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO 1999-201229

Ana Cláudia Jacinto Peixoto de Medeiros[30]
Universidade Federal de Uberlândia. anaclaudiaufu@yahoo.com.br.

Introdução

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma dissertação de mestrado defendida no programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia em 2013, cujo objetivo geral foi descrever e analisar as políticas públicas de inclusão digital formuladas implementadas na rede pública municipal de ensino de Uberlândia - RPME/UDI, no período 1999-2012, por meio da análise dos documentos oficiais e das percepções dos sujeitos envolvidos nesse processo no período de 1999 a 2012.

Partindo do pressuposto de que nenhum fenômeno se encontra isolado no tempo e no espaço, na pesquisa em questão procurou-se compreender o processo de inclusão digital das escolas numa perspectiva histórica. Assim, o presente trabalho inicia com a compreensão de como se desenvolveram os processos de comunicação que resultaram no desenvolvimento de sistemas informatizados e das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC's).

Em seguida, as reflexões seguem na busca da compreensão crítica de como tais sistemas se disseminaram para os diversos âmbitos da vida moderna ao ponto de demandar a necessidade de se criar políticas públicas de inclusão digital voltadas para o ensino público. De posse dessas análises, buscou-se mapear e compreender as políticas de inclusão digital do governo brasileiro de modo geral e do município de Uberlândia em particular, tendo em vista que ambas sofrem influencias ideológicas de um contexto mundial globalizado.

[29] Dissertação de mestrado defendida em abril de 2013 pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia sob a orientação do professor Dr. Gabriel Humberto Munoz Palafox.
[30] Mestre em educação pela Universidade Federal de Uberlândia, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, professora de informática educativa na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, para a qual foram evocados os elementos de uma análise materialista-histórico-dialética inspirada em Karl Marx e Friedrich Engels, os quais acreditam na história como um complexo processo social condicionado, dentre outros aspectos, por constantes contradições entre as forças produtivas e as relações de produção, cujo movimento, sempre dinâmico, promove o desenvolvimento dessas mesmas forças produtivas. Processo este que possibilitou a constituição, desenvolvimento e, inclusive, desaparecimento de diferentes modos de produção e de sociedades ao longo dessa mesma história, até a chegada, nos tempos atuais, do capitalismo.

Neste trabalho, foram utilizadas técnicas de observação participante, além de investigação bibliográfica e documental, aplicação de questionário quanti-qualitativo a 72 professores laboratoristas de informática PLI´s que compõem o quadro docente da RPME/UDI. Também foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada com 6 PLI´s escolhidos em função do tempo de atuação na referida rede de ensino e mais dois representantes dos gestores do Núcleo de Tecnologia e Educação que atuaram como gestores durante a implementação das principais políticas de educação digital das escolas municipais entre 1999 e 2012.

A análise documental foi utilizada como meio de acesso aos documentos oficiais que versam sobre a inclusão digital nas escolas públicas e sobre a implementação de recursos materiais e humanos necessários ao processo de inclusão digital nas escolas públicas. Quanto ao questionário aplicado aos PLI’s, este foi utilizado para identificar, em caráter exploratório, uma série de características socioculturais e um conjunto de fatores relacionados, basicamente, com o conhecimento dos sujeitos da pesquisa a respeito da informática e da utilização de tecnologias digitais no campo da educação. Os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas foram organizados em dois grupos, identificados como grupo A e B. O grupo A constituído pelo conjunto de professores laboratoristas que se encontravam na base do processo atuando nas escolas. O grupo B constituído pelos sujeitos que ocupavam funções de coordenação e assessoramento para os professores laboratoristas.

Dentre os resultados encontrados, foi possível perceber que a possibilidade de promover transformações significativas na formação de professores e alunos no trato das políticas de inclusão e educação digital da RPME/UDI, aponta para a necessidade de ampliar e aprofundar o debate sobre a realidade e as possibilidades de utilização das TIC´s

na educação, no contexto da construção de um projeto político pedagógico capaz de contribuir com a formação ampliada dos alunos. Debate este que deve ser assumido e promovido democraticamente com urgência entre gestores, políticos, comunidade e demais profissionais da educação.

1.1 - Críticas da Origem e Desenvolvimento dos Sistemas de Informação e das Tecnologias da Informação e Comunicação – Tic´S, no Mundo Capitalista.

Desde primórdios da civilização, a comunicação tornou-se fundamental para garantir a sobrevivência humana e o desenvolvimento econômico e sociocultural dos povos. Nesse contexto, a comunicação humana passou a ser historicamente influenciada e condicionada por relações de poder na produção de imaginários, subjetividades e ideologias, associados a interesses e posições de classe social.

Devido à sua importância e à necessidade de constante aprimoramento e adequação a demandas e interesses políticos, econômicos e sociais, a comunicação terminou tornando-se historicamente alvo do conhecimento científico e do desenvolvimento tecnológico. Como resultado histórico do desenvolvimento científico e tecnológico da comunicação humana, os séculos XIX e XX consolidaram a formação de sistemas de comunicação associados a altas Tecnologias de Informação denominadas – TIC´s no meio militar, para aperfeiçoamento da indústria bélica utilizada nas guerras mundiais, regionais e locais. Tecnologia aprimorada durante toda a guerra fria no período 1945-1986.

No contexto de produção capitalista, os modos e meios de comunicação adquiriram tamanha importância que, além de tornarem-se parte dos aparelhos ideológicos da sociedade burguesa, também passaram a ser estruturados com meios científicos e tecnológicos até se tornarem complexos “sistemas de informação”, hegemonicamente colocados para servir aos interesses das classes dominantes.

Segundo Neves (2007, p.146-147), a expressão “sistemas de informação”, embora oriunda das teorias da administração surgidas para sustentar “cientificamente” o sistema de organização industrial capitalista desenvolvido nos Estados Unidos de América no final do século XIX pela corrente de pensamento e ação denominada de “taylorismo”, encontra continuidade nos sistemas de informação computadorizados da sociedade atual.

Estes últimos, também fortemente impulsionados pelo advento da eletricidade, da eletrônica e da telemática se diversificaram dando origem à Informática, a qual terminou transformando os sistemas de informação existentes em Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs. Tudo isso resultou na atualidade em sistemas de informação constituídos por aparelhos e componentes de telecomunicações, internet e outros equipamentos interconectados para aquisição, armazenamento, manipulação, gestão, movimento, controle, exposição, troca, intercâmbio, transmissão e recepção de voz e dados por meio da utilização de hardwares e softwares computacionais, que constituem em seu conjunto as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC´s.

A informática aliada ao desenvolvimento de tecnologias de transmissão de dados possibilitou o surgimento de mecanismos de comunicação entre os mais variados sistemas de informação que desde a segunda metade do século XX começaram a ser integrados entre si nos mundos do trabalho e das finanças, nos aparelhos de Estado até ocupar um espaço significativo no próprio mundo da vida cotidiana para tornar todos os tipos de dados e informações acessíveis a grande parcela da humanidade. Parcela esta que dispõe de educação e meios para se apropriar e usufruir desta complexa tecnologia, em processos de massa que podem ser denominados de "inclusão digital".

Entretanto, tanto os Sistemas de Informação quanto as TIC´s, tal como se apresentam na atualidade, foram resultantes de um longo processo histórico de afirmação das forças e relações de produção instituídas no sistema capitalista. Fruto da incorporação e acumulação do conhecimento científico e tecnológico, os mesmos têm sido hegemonicamente desenvolvidos e utilizados para viabilizar o desenvolvimento dessas mesmas forças produtivas, procurando superar a concorrência com competitividade, seguindo a mesma lógica histórica de acumulação de capital necessário para viabilizar o seu próprio desenvolvimento, qual seja a produção de mais-valia[31].

[31] Para Marx, a mais-valia é o termo utilizado para caracterizar aquela parte do valor total da mercadoria em que se incorpora o denominado "sobretrabalho", ou melhor, trabalho não remunerado, o qual se transforma em lucro para o capitalista (MARX, 1996, p.104). A mais-valia, segundo este mesmo autor, pode ser "extraída" de duas formas: a) aumentando a jornada de trabalho do operário (mais-valia absoluta) e; b) revolucionando as condições técnicas e sociais do modo de produção visando diminuir o tempo de trabalho socialmente gasto na produção de mercadorias, para, com isso, aumentar a força produtiva (mais-valia relativa) (MARX, 1996, p. 431).

Considerando que os avanços nas tecnologias digitais também contribuíram para diminuir o espaço físico e ao mesmo tempo aumentar em proporções exponenciais os bancos de memória dos sistemas informatizados, o mundo do trabalho assistiu à informatização dos mais variados processos produtivos por meio da utilização de programas relativamente acessíveis aos trabalhadores, muitos dos quais não precisariam necessariamente dispor de conhecimento científico aprofundado a respeito das linguagens e da ciência aplicadas ao mundo digital e da informática no mundo da produção.

Por outro lado, assistiu também o surgimento de um exército de "analfabetos digitais" constituídos por aquela parcela da população que não tem acesso a essas novas tecnologias. De acordo Oliveira e Azevedo (2007), o analfabetismo digital ocorre quando se estabelece a incapacidade de dominar uma linguagem como a das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Para eles, o excluído digital é resultado da tensão dialética entre o letramento (entendido como processo que permite a uma pessoa se apropriar de uma cultura escrita) e o analfabetismo digital. Assim, o sujeito excluído pode até ser capaz de compreender de certa forma um texto escrito, mas revela-se incompetente diante da manifestação da Tecnologia de Informação.

Voltando a relação entre o desenvolvimento capitalista de produção com o desenvolvimento dos sistemas informatizados e das TIC's, o estudo do contexto de surgimento da informática constitui importante instrumento para a compreensão desta relação. Para Breton (1991), a informática, como tecnologia, atravessou três momentos de desenvolvimento ao longo de sua história. No primeiro momento (década de 1940 – 1950), ocorreu o desenvolvimento dos princípios essenciais da informática no interior de grandes laboratórios universitários financiados com verbas militares.

O segundo momento da informática (décadas de 1960 - 1970) é caracterizado pelo aumento significativo de computadores que passaram a ser utilizados cotidianamente no mundo do trabalho, com o surgimento de grandes indústrias devidamente reguladas pela ação do Estado. Ainda nesse segundo momento, surgiu a preocupação social de se democratizar o acesso à informação quando, dentre outros motivos, um grupo de estudantes da Universidade de Berkeley (Califórnia), envolvidos no movimento contra a Guerra do Vietnã, desenvolveram um projeto que culminaria com a criação dos microcomputadores no ano de 1975. Desta forma, a denominada "Microinformática" surgiu como perspectiva

de ruptura social, embora este segmento industrial tenha se desligado rapidamente dos movimentos de contestação para ser apropriado pelos ideais capitalistas.

O terceiro momento da informática (1971 – atualidade) é caracterizado pelo fato da sociedade superar a visão de informática associada a uma lógica fria e racional, seguido da transformação do computador em mercadoria associada a uma imagem lúdica e criativa, bem como a formação de uma teia de dimensões mundiais marcada pela diversificação dos meios, dos métodos, das redes e da convivência entre a microinformática com pequenos e grandes sistemas de informatização.

Em resumo, a criação do computador e, posteriormente, da Informática se mostraram processos motivados, inicialmente, pela necessidade de atender demandas militares resultantes da corrida armamentista entre os Estados-Nação mais desenvolvidos. Com o intuito de facilitar a construção de tabelas de trajetórias de projeteis para o exército norte-americano, diversas calculadoras foram concebidas e construídas durante as duas grandes guerras mundiais. Tais calculadoras foram evoluindo até a concepção da *Electronic Numerical Integrator and Computer* – conhecida como "ENIAC", cuja última versão foi produzida em 1943 e concluída em 1945, representando a transição entre as últimas grandes calculadoras e o surgimento do computador.

Posteriormente, com vistas às grandes potencialidades práticas e econômico-lucrativas no meio civil, a lógica capitalista conduziu a investimentos na expansão de informática nesses meios. Isso porque a expansão do consumo dos computadores e da informática, enquanto mercadoria para os meios civis, ocorrida a partir dos anos 1980, revelou-se a saída do mercado para resolver o forte investimento realizado na esfera militar durante décadas, dando origem ao computador doméstico e comercial.

Desde então, por um lado, a evolução dessas máquinas e da própria informática tem sido apresentado ideologicamente como "expressão máxima da modernidade" em termos de produção científica e tecnológica. Por outro lado, o acesso a essas tecnologias tem ocorrido de forma desigual nas diferentes classes sociais que habitam o planeta, reforçando o fosso existente entre "aqueles que têm acesso" e "aqueles que não têm acesso", os excluídos digitais.

2 - Implicações da Revolução dos Sistemas de Informação e da Informática na Contemporaneidade: o problema da inclusão digital como política pública

O fenômeno da exclusão digital, portanto, apresentou-se como uma consequência histórica dessa lógica socioeconômica capitalista instituída. Diante da submissão ideológica da ciência e da tecnologia aos ditames do mercado, criaram-se barreiras econômicas, sociais e políticas que além de limitar o potencial emancipatório das práticas sociais, também contribuíram com a disseminação da fome, da miséria e com a criação de novos *apartheids*. Sendo um deles aquele relacionado com a negação da possibilidade de acesso aos às TIC´s por grande parte humanidade. Nesse sentido, a denominada "Exclusão Digital" apresentou-se como uma manifestação contemporânea da exclusão econômica, social e cultural atual.

Se por um lado as TIC´s contribuíram no mundo contemporâneo para promover um aumento significativo das possibilidades de produção, acesso e difusão da informação em todas as áreas de conhecimento, por outro, contribuíram com a "exclusão digital".

Dentre outros fatores condicionantes deste fenômeno, podem-se citar os de natureza socioeconômica, cultural, educacional e política, promotores, dentre outros aspectos, da falta de acesso ao conhecimento para desenvolvimento e aprimoramento das capacidades técnica, social, cultural e intelectual, necessárias para acessar tais tecnologias no âmbito dos desafios do mundo do trabalho e da vida cotidiana colocados pela denominada "Sociedade da Informação".

Especificamente no caso do Brasil, em 2012 o IBGE publicou uma atualização dos dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domícilio – PNAD. Os dados revelaram que a quantidade de domicílios com computador variou de 12,6% para 42,9% entre 2001 e 2011. A mesma pesquisa também revelou que a quantidade de domicílios brasileiros com acesso à internet variou 8,5% para 36,5% no mesmo período.

Apesar dos dados acima apontarem para o crescimento nos índices de posse e uso das TIC´s no Brasil até o ano de 2011, não é possível ignorar que no período em questão mais de 50% dos domicílios brasileiros ainda não possuíam sequer computador. Além disso, na área urbana 62% e na zona rural 90% não dispunham de meios de acesso à rede mundial de computadores pela via da Internet.

Outra questão importante diz respeito à maneira como os recursos digitais vêm sendo utilizados. Dados sobre utilização da internet em 2011 divulgados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, revelaram que a maioria das pessoas que tem acesso a esse

recurso utiliza-no para fins de lazer e entretenimento, sendo que somente 35% procuram a internet para busca de informações. Ou seja, além do fato de que metade da população brasileira não possuía computador e 62% e não tinha acesso à internet em 2011, soma-se o fato de que aqueles que possuíam esses recursos não o utilizavam para fins de ampliação de seus conhecimentos.

Este fato nos remete à compreensão de que, para além da necessidade de se promover políticas de inclusão digital, faz-se necessário também a promoção de políticas de educação digital. Conceito este que extrapola a noção de inclusão digital, pois envolve processos formativos para além da aquisição de equipamentos digitais.

Cientes de que a sociedade contemporânea deve ter percebido que a pobreza associada à falta de educação da população poderia tornar-se um entrave à expansão do mercado capitalista associado às TIC´s e que, em conseqüência, este fenômeno também contribuiria para retardar a mudança social do país a caminho de uma sociedade da informação devidamente democratizada no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, essa mesma sociedade presenciou o surgimento do conceito de “Inclusão Digital”. Enquanto desafio político, econômico, social e cultural, tal conceito destina-se a viabilizar o acesso às TIC´s para todos e todas, sem distinções de classe, gênero, etnia, estado geracional e condição física e mental, como parte da conquista da sua efetiva cidadania.

Para Costa (2006), a inclusão digital pode ocorrer de duas formas: espontâneamente e induzida. A inclusão digital espontânea, seria aquela que permite à população (independentemente da sua vontade) o acesso a utilização de diversos dispositivos eletrônicos como os caixas eletrônicos de bancos por meio da utilização de dispositivos de acesso, tais como cartões digitais, ocorrendo de forma “quase” natural. Já a “inclusão induzida” ocorre quando iniciativas governamentais, privadas e/ou do terceiro setor criam programas, projetos e ações, inclusive educacionais, para induzir em diferentes estratos socioeconômicos o acesso à diversas manifestações das TIC´s.

As dinâmicas de formação e processamento de políticas públicas passaram a ocupar espaços significativos no desenvolvimento dos Estados-nação depois da segunda guerra mundial, consolidando-se como instrumentos de gestão nos países capitalistas industrializados do ocidente no chamado “Estado de Bem-Estar Social” com duas funções centrais: a) concretizar direitos adquiridos pela sociedade e incorporados nas leis e b) distribuir equitativamente bens públicos para toda a população.

Ao referir-nos, especificamente, às políticas públicas de inclusão digital, Lemos e Costa (apud COSTA, 2006) afirmam que estas podem ser organizadas em três categorias. A primeira relacionada com formação técnica se encontra associada à aquisição de destrezas no manuseio de equipamentos como computadores e impressoras (hardware), sistemas operacionais e programas de computação (softwares) e do acesso e utilização de redes de dados como a internet. A segunda categoria refere-se à formação cognitiva, associada à autonomia e independência no uso das tecnologias da informação e comunicação. E, por fim, a terceira categoria diz respeito à viabilidade econômica, relacionada com a criação de condições financeiras para adquirir hardware e software, assim como acessar a internet e outro tipo de redes de comunicação.

Em suma, a inclusão digital tornou-se um fenômeno social que dada a complexidade da sua realização dentro do contexto econômico, político e social contemporâneo não pode ser simplesmente analisada do ponto de vista técnico e econômico, uma vez que, para viabilizar a universalização e a democratização do acesso às TIC´s, torna-se necessário considerar as dimensões cultural e educacional da sociedade, assim como também reconhecer a vontade e capacidade política do Estado para formular e implementar políticas públicas que sejam capazes de promover e garantir, de fato, a inclusão digital de forma crítica e construtiva.

3 - As Políticas de Inclusão Digital das escolas no Brasil

Para Porcaro (2006), uma política de inclusão não deve ser exclusiva do governo federal, mas um conjunto de ações articuladas entre os vários órgãos federais, os outros entes governamentais de nível estadual e municipal, o setor privado, terceiro setor e a comunidade em geral. Para ela, as políticas de inclusão digital, no Brasil, podem ser visualizadas a partir de ações realizadas e articuladas entre os diferentes órgãos ministeriais envolvidos, em sintonia com seus vetores de atuação.

Porcaro afirma ainda que estas políticas se materializam em programas com suas respectivas ações e que os meios de comunicação de massa tem se referido as mesmas no contexto de um “Programa Brasileiro de Inclusão Digital – PBID”, o qual não se encontra

devidamente registrado num documento oficial com os seus respectivos organizadores e coordenadores, mas que aparece em projetos, como o "Casa Brasil".

De acordo com este autor, o Comitê Técnico do Governo Eletrônico de Inclusão Digital, inserido no Governo Eletrônico Brasileiro[32]; o Programa Casa Brasil (visto como um espaço destinado à convergência das ações do governo federal no campo da inclusão) e o denominado Programa Brasileiro de Inclusão Digital (PBID) representam as principais ações e/ou estratégias que visam à articulação e à integração dos referidos programas e/ou ações de inclusão digital.

Quanto às ações criadas pelo governo federal para promover a inclusão digital das escolas públicas, a principal delas foi a criação da portaria nº 522 de 09 de abril de 1997 do Ministério da Educação, que cria o Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO, com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações.

Segundo o *site* do MEC , no período de 1997 a 2006, o PROINFO adquiriu 147.355 microcomputadores, atendendo 14.521 escolas, 9.392 municípios e 13.402.829 estudantes. Além disso, o site ainda informa que o programa promoveu a capacitação de mais de 323.281 professores multiplicadores dos 377 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) instalados naquele período.

Em 2007, o Ministério da Educação implementou dois programas de formação docente voltados para a inclusão digital nas escolas: o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia - PROINFO Integrado e o Programa Mídias na Educação de Educação a Distância, com estrutura modular, destinado a proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário foram os professores da educação básica.

Segundo Macedo (1997, p. 39), a entrada da tecnologia no campo educacional tem gerado duas posições antagônicas: "De um lado, a resistência da maioria dos profissionais da educação em lidar com a entrada da tecnologia na escola; de outro, os mirabolantes

[32] O Governo Eletrônico Brasileiro, criado no ano 2000, é um programa de inclusão social do governo federal coordenado pelo Ministério das Comunicações, o qual utiliza ferramentas de tecnologia da informação para promover inclusão digital em todos os estados brasileiros.

projetos oficiais, que apresentam a tecnologia como grande redentora dos problemas da área".

O próprio Macedo (1997) acreditava que uma possível causa para a resistência dos educadores em lidar com as tecnologias educacionais poderia estar relacionada aos interesses subjacentes às políticas públicas em tecnologias educacionais as quais, em geral, consomem grandes somas que são transferidas do poder público para a iniciativa privada.

Toda essa reflexão sobre as políticas públicas de inclusão digital nas escolas nos remete ao conceito de políticas sociais desenvolvido por Faleiros (1991), em que as políticas sociais surgem como dádivas que se relacionam com exigências do capital para se valorizar e reproduzir a força de trabalho, embora, possam se relacionem também com as lutas sociais e com as crises do capitalismo.

Para Lima (2010), ao atenuar as desigualdades próprias do capitalismo, as políticas sociais criam e recriam condições para a perpetuação dessas desigualdades. Sendo assim, as políticas sociais (nas quais se incluem as políticas de inclusão digital das escolas) tem-se colocado apenas como mecanismos de atenuação de tais desigualdades.

Quanto às políticas de inclusão digital nas escolas, essa lógica de atenuação da exclusão digital está associada à necessidade de garantir para o mundo do trabalho a formação de um exército de mão-de-obra capacitada, procurando se manter em estado de "equilíbrio" a relação entre a oferta e demanda desses trabalhadores.

Em suma, a análise aqui realizada nos permite levantar a hipótese de que grande número de políticas de inclusão digital, orientadas para a educação de crianças e jovens nas escolas públicas brasileiras, vem sendo implementado desconsiderando, o conceito de educação digital e as ambivalências descritas por Correia (2007), dentre as quais encontra-se a necessidade de não somente capacitar tecnicamente à população, mas também politicamente, visando com isso uma educação e a adoção de uma postura crítica em relação, tanto às estratégias de inclusão digital verticalizadas, compulsórias e descontextualizadas, quanto em em relação ao desenvolvimento e utilização das TIC´s no mundo contemporâneo, para além dos interesses de mercado.

4 - O Processo de Inclusão Digital no Município de Uberlândia

No município de Uberlândia, pode-se dizer que o processo de inclusão digital das escolas públicas municipais passou por dois momentos. O primeiro momento que teve início em 1999 e estendeu até 2007, quando houve a introdução dos laboratórios de informática nas primeiras escolas. De acordo com os documentos oficiais a introdução "oficial" da informática na referida rede começou por meio do Programa Educacional de Tecnologia da Informação – PETI, instituído pela Lei Municipal nº 7.327, de 24 de junho de 1999, quando o programa de inclusão digital do governo federal voltado para as escolas públicas – o PROINFO – ainda não havia chegado às escolas municipais de Uberlândia.

O PETI teve como finalidade preparar a comunidade ligada à área da educação para aprender a conviver com e a utilizar a informática nos processos administrativos e pedagógicos dos estabelecimentos de ensino. Para viabilizar o PETI, foram destinados inicialmente R$ 189.988,00 (cento e oitenta e nove mil, novecentos e oitenta e oito reais) para atender as demandas da rede, as quais foram identificadas, segundo o documento, por meio de um "levantamento da situação das escolas municipais", promovido pela Secretaria Municipal de Educação.

Entretanto, a ampliação do referido programa deveria ser garantida, de acordo com o artigo 5º, por meio do estabelecimento de parcerias e convênios entre organismos governamentais e não governamentais e, inclusive, por meio da autorização do prefeito, conforme artigo 7º, de receber doações em dinheiro, bens ou direitos para cobrir as despesas com a implantação, manutenção e ampliação do programa.

Neste momento se constituiu o Núcleo de Tecnologia e Educação (NTE), responsável por coordenar e planejar as ações dos professores que atuavam nos laboratórios de informática, os professores laboratoristas de informática – PLI's.

Independentemente da "vontade política" e dos objetivos pedagógicos pretendidos pela Secretaria Municipal de Educação - SME e pela equipe do Núcleo de Tecnologia e Educação - NTE/UDI, desde a criação da lei nº 7.327 no ano de 1999 foram instalados dez laboratórios de informática nas escolas e posteriormente mais cinco utilizando-se dos próprios dispositivos da lei, por meio da doação de equipamentos, geralmente usados, oriundos de empresas privadas.

Paralelamente à instalação dos laboratórios, o NTE/UDI organizou um processo de seleção e capacitação de profissionais da mesma RPME/UDI que seriam responsáveis pela coordenação das atividades a serem realizadas pelos laboratórios de informática. Para

viabilizar esta ação, iniciada também em 1999, o NTE/UDI solicitou a cada escola contemplada com um laboratório que apresentasse um professor de cada turno escolar, disposto a assumir a função de "professor laboratorista de informática".

Nesse período, como os laboratórios não contavam com recursos da internet, o NTE conseguiu junto à SME/UDI a aquisição de um programa destinado a auxiliar a preparação de aulas para todos os níveis e conteúdos de ensino por meio da elaboração de projetos multimídia no computador, o "Visual Class", e posteriormente, um outro programa similar, denominado "Everest", o qual se tornou preferido entre os PLI´s, com o consequente abandono do Visual Class.

O segundo momento do processo de inclusão digital das escolas municipais de Uberlândia tem início em 2008, quando a política de informática para as escolas deu um "salto qualitativo e quantitativo" devido à liberação junto ao Ministério da Ciência e Tecnologia de uma emenda parlamentar de aproximadamente três milhões e meio de reais para viabilizar a implementação de um "projeto de inclusão digital" na cidade de Uberlândia, denominado "Digitando o Futuro".

No ano de 2008, o Ministério da Ciência e Tecnologia autorizou a liberação dos recursos da emenda parlamentar para viabilizar o referido projeto, e "para surpresa de todos" o dinheiro destinado à implementação dos quarenta e nove laboratórios de informática previstos no Projeto "Digitando o Futuro" garantiu a implementação de mais um laboratório devido à queda de preços dos equipamentos de informática ocorrida até o período de liberação dos recursos financeiros desse projeto, assim como também foram adquiridos roteadores de internet para todos os laboratórios, as salas de professores de cada escola (as quais também receberam um ou dois micros de acordo o espaço físico disponível) e as bibliotecas, possibilitando com isso, que a internet fosse acessada nas escolas tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Diante desta conjuntura, para que os laboratórios pudessem operar, a SME/UDI foi obrigada a ampliar o número de PLI´s, ação esta realizada por meio da formulação de convites encaminhados às escolas, assim como também ampliou o número de coordenadores que participavam das ações do NTE/UDI, os quais foram especialmente selecionados por meio de convites pessoais feitos pela coordenação geral do núcleo.

Vários projetos foram implantados e com o resultado da implantação do projeto "Digitando o Futuro" a RPME/UDI passou de quinze laboratórios de informática em

funcionamento para cinquenta, colocando Uberlândia no rol dos raros municípios brasileiros que em 2008 conseguiram garantir que 100% das escolas municipais da educação básica (exceto educação infantil), contassem com laboratórios de informática.

Além disso, entre meados de 2009 e início de 2010, a RPME/UDI recebeu também os laboratórios do PROINFO e como resultado dessa ação, cinquenta escolas com laboratórios já instalados, receberam quinze estações de informática constituídas de sete CPUs e quinze monitores LCD; roteador Wireless; impressora laser; kit completo para o professor (CPU, estabilizador e monitor) e duas estações para as áreas administrativas (uma CPU e dois monitores LCD).

Deste o primeiro momento a concepção educativa adotada para o trabalho nos laboratórios tinha como objetivo a utilização dos laboratórios como "meios de aprendizagem" dos alunos em relação aos componentes curriculares, interferindo no contexto da didática e da prática de ensino dos professores, incentivando-os a incorporassem o uso das TIC´s nos meios escolares.

As entrevistas com os professores laboratoristas de informática – PLI´s e com os dirigentes que participaram do NTE/UDI desde a sua criação, revelaram que as atividades pedagógicas de inclusão digital foram realizadas inicialmente sem a promoção de debates coletivos e práticas orientadas para a sensibilização e preparação da Rede Pública Municipal de Educação/UDI a respeito do sentido/significado pedagógico que seria atribuído aos laboratórios de informática nos ambientes escolares, situação esta que contribuiu em parte com a presença de resistências, tanto no que diz respeito à educação digital, quanto no tocante à política pedagógica da rede de ensino.

Considerações Finais

Os referenciais teóricos consultados conduzem à interpretação de que as políticas de inclusão digital brasileiras nem sempre levaram em consideração as contradições e "ambivalências" existentes nos processos de exclusão e inclusão digital, motivo pelo qual a sua efetividade tem sido colocada em questionamento quando pouco relacionadas, por exemplo, com a condição socioeconômica, o nível de formação cultural, a capacidade de

acesso à informação e de exercício de direitos por parte das populações diretamente afetadas com tais políticas.

Em função disso, os processos de formação docente ou não contemplam ou não têm conseguido ainda acompanhar a evolução das TIC´s para poder ingressar definitivamente no campo da educação digital para além do ensino da informática, afetando diretamente a vida de milhares de professores e alunos das escolas públicas, tal como ocorreu na rede pública municipal de ensino de Uberlândia -RPME/UDI.

Verificou-se que as atividades pedagógicas de inclusão digital na rede municipal de ensino de Uberlândia foram realizadas inicialmente sem a promoção de debates coletivos e práticas orientadas para a sensibilização e preparação da RPME/UDI a respeito do significado pedagógico dos laboratórios de informática nos ambientes escolares, resultando em resistências por parte dos docentes, tanto no que diz respeito à educação digital, quanto à política pedagógica de inclusão digital adotada no município em questão.

Assim, para os professores laboratoristas de informática, a política adotada pelo NTE/UDI não contribuiu efetivamente, para garantir uma capacitação dos professores de sala de aula. Não foi capaz de promover a construção da autonomia pedagógica necessária para viabilizar a utilização das tecnologias digitais sem precisar, inclusive, da presença dos próprios PLI´s. Situação esta que terminou contribuindo, dentre outros fatores, para que os laboratórios de informática fossem, ao longo dos anos, sendo subutilizados em relação às possibilidades e oportunidades de aprendizagem que estes podem oferecer com a utilização dos recursos oferecidos pelas TIC´s.

A pesquisa realizada neste trabalho também identificou que o advento das TIC´s por meio da popularização de diversos equipamentos digitais tais como o celular, parece estar influenciado significativamente os estudantes da RPME/UDI mais para um tipo de utilização cotidiana desta tecnologia orientada pela lógica de consumo/massa e das redes sociais sob a óptica do “lazer”, em detrimento da sua utilização no contexto da educação e da produção sistematizada de conhecimento.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 522 de 09 de abril de 1997**. Cria o Programa de Informática na Educação – PROINFO. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em 7 jul. 2010.

BRASIL. **Decreto de 18 de outubro de 2000**. Cria o Comitê Executivo do Governo Eletrônico. Out. 2000 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/Dnn9067.htm> Acesso em: 2 ago. 2012.

BRETON, P. **História da Informática**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

CORREIA, R. de A. **A construção dos programas públicos de inclusão digital**. 2007. Dissertação (mestrado) – UNB, Brasília, 2007

COSTA, L. F. **Inclusão Digital: conceitos, modelo e semânticas**. In; CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília, **Resumos**... Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/errata2006/R1485-1.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2012.

FALEIROS, V. de P. **O que é política social**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LIMA, A. B. de. **A natureza social das políticas sociais**. Uberlândia, 2010. Mimeografado.

MACEDO, E. F. de. Novas Tecnologias e Currículo. In.: MOREIRA, A. F. B (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 39-58.

MARX, K. **O Capital:** Critica da Economia Política. Livro Primeiro: O processo de produção do Capital. Tomo 2 (Capítulos XII a XXV). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

OLIVEIRA, C. A. e AZEVEDO, S. P. de. Analfabetismo digital: Perpetuação de relações de dominação? **Revista Brasileira de Linguistica**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 101-112. 2007, Disponível em: <http://www.professorcarlosoliveira.com/MDV/Carlos/RBL2007.pdf> Acesso em: 31 out. 2012.

PORCARO, R. M. **Tecnologias da Comunicação e Informação e Desenvolvimento: Políticas e Estratégias de Inclusão Digital no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2006. Disponível em: <http://desafios.ipea.gov.br/pub/td/2006/td_1147.pdf> Acesso em: 2 jun. 2011.

AS IDENTIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UBERABA/MG, DE 2006 A 2016

Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira
Mestranda UFTM – Universidade Fedral do Triângulo Mineiro.
andrearichitelli@uberabadigital.com.br
Dra. Maria Célia Borges
Professora Orientadora – Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

JUSTIFICATIVAS E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O presente projeto de pesquisa lança olhares sobre a formação continuada das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, no período de 2006 a 2016,de modo a apreender as formas de constituição das identidades que se (re)configuram nos processos de formação docente.

Essa proposição de estudo partiu dos acontecimentos de uma realidade vivenciada por mim, acionando experiências pessoais e profissionais, na condição de professora alfabetizadora, carreira iniciada na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, no ano de 1998, pois, nessa trajetória, percebi se (re)configurando nas minhas práticas de ensino novas formas de agir, novas formas de pensar sobre a alfabetização de crianças das classes de 6, 7 e 8 anos. No ano em que iniciei o exercício da docência, a educação, em Uberaba, era entendida como *Escola Cidadã: a construção amorosa da cidadan*ia (1993)[33], cujos princípios preconizavam sobre a "Educação como Direito de Todos", educação como investimento na formação do indivíduo, a saída para a transposição de um estado de pobreza e miséria, procurando conferir às organizações escolares práticas em busca de uma escola pública de qualidade, resgatando o verdadeiro conceito de "Escola Pública". A questão da qualidade de ensino assumiu centralidade na política educacional de Uberaba, no início dos anos de 1990, período em que os resultados sobre o desempenho escolar

[33]A Escola Cidadã foi implantada com perspectivas quanto ao compromisso com a formação cognitiva, moral e socioafetiva do educando, como sujeito inserido na história, na cultura, nas relações sociais cotidianas de todos os matizes, e que, sobretudo, as assume e transforma.

apresentavam altos índices de repetência e evasão, principalmente nas classes de alfabetização.

Nesse período, ocorreram profundas mudanças na política educacional de Uberaba, seguindo, em certa medida, o que vinha acontecendo nos âmbitos federal e estadual, devido às transformações vividas na sociedade contemporânea,ocorridas a partir da segunda metade do século XX.

Recordo-me que,em 1998, ocorreu a implantação do Regime de Ciclos[34] que surgiu como a alternativa mais adequada para reorganizar o tempo escolar, entendendo que é direito de todos não apenas ter acesso à educação, mas, sobretudo, ter direito à permanência e ao sucesso escolar, colocando o tempo de aprendizagem como esfera do sujeito, não podendo ser determinado pelo professor, pelo currículo e tampouco pela escola.

Com o objetivo de "consolidar" o projeto "*Escola Cidadã: a construção amorosa da cidadania*" e todas as reformas educacionais, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) criou, em 1993, espaço para discussões sistemáticas acerca das mudanças napolítica educacional, denominado CEFOR - Centro de Formação Permanente de Professores, cujo objetivo principal era agir sobre as identidades dos/as professores/as, por meio de reflexões sistemáticas acerca da formação docente. Nos dizeres de Borges (2014, p.59):

> [...] esses espaços se configuraram em tentativas para capturar as identidades dos/as professores/as, pois as práticas adotadas na formação continuada de professores reafirmavam que existe o tempo certo para aprender determinados saberes, que o estatuto de verdades se encontra sob o domínio de um órgão institucionalizado, a SEMEC/SEE-MG e, que há que se sujeitar aos usos padronizados de práticas pedagógicas, das formas de organização do espaço, do tempo, dos conhecimentos, das verdades e das práticas no interior da escola e da comunidade com o objetivo de dar concretude ao projeto Escola Cidadã, em que o discurso apontava para a constituição de **uma nova identidade do educador**

A autora ainda aponta que se espera que o educador assuma:

[34] Com a adoção do Regime de Ciclos o percentual de repetência da Rede Municipal, no Ensino Fundamental, que no ano de 1992 era de 20,8%, (vinte vírgula e oito pontos percentuais) em 1999 reduziu para 0,0% e o percentual de evasão da Rede Municipal, na Educação Infantil que em 1992 apresentou 14,0%, (quatorze pontos percentuais) e em 1999 chegou a 9,0%,(nove pontos percentuais) e no Ensino Fundamental, que em 1992 apresentou um percentual de 21,9%% (vinte e um vírgula nove pontos percentuais), em 1999 o percentual de evasão foi de 7,0% (sete pontos percentuais).[34] (BORGES, 2003).

> [...]**novos valores**, **novos saberes**, **novas posturas**, **novas habilidades** e se identifica como o **mediador** entre o educando e a construção amorosa da cidadania. Assim, a formação continuada, o diálogo, a pesquisa, a permanente reflexão sobre a prática educativa e a consequente produção coletiva constituem-se em condições imprescindíveis da **construção desta identidade**, que é a de ser, junto com os seus alunos, um ***"eterno aprendiz"*** (CADERNOS DA ESCOLA CIDADÃ, JUL./2000, citado por BORGES, 2003).

Diante desse cenário, procurei o CEFOR como mecanismo de apropriar-me das novas exigências requeridas à minha profissão, buscando alternativas para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos/das meus/minhas alunos/alunos e diminuir as minhas inquietações acerca das teorias de alfabetização. Nessa época, existia um enfrentamento entre as teorias ditas "tradicionais" que aprendi no Magistério, e as teorias sociointeracionistas.

Com os cursos de formação continuada de professores, percebi uma ressignificação na minha maneira de ser e estar em sala de aula. Desde então, continuei percorrendo os caminhos da formação continuada procurando estabelecer outras interlocuções nos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia. No entanto, inquietava-me o fato de, no meu espaço de atuação, circularem as "mesmas" práticas de alfabetização daquelas professoras que também participavam da formação continuada. Não percebia mudanças em seus saberes e suas práticas.

Cabe registrar que a formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba sempre esteve presente na política educacional do município de 1993 a 2004. As ações eram delineadas pelo Departamento de Formação Continuada, por meio do CEFOR. No período de 2005 a 2013, o CEFOR foi extinto por um novo grupo político que assumiu o poder executivo, dando novos contornos à formação de professores, cuja centralidade passa a ser a formação continuada em serviço, no próprio local de trabalho. Adotou-se, a partir de 2006, o projeto de educação denominado *"Escola como ambiente de aprendizagem e de formação humana-cidadã"*. Apesar dessa nova configuração, os pressupostos conceituais da "*Escola Cidadã: a construção amorosa da cidadania*" foram retomados, na íntegra, pela gestão do momento, incluindo o desejo de criar *"Uma nova*

identidade do educador". (PLANO DECENAL MUNICIPAL DEEDUCAÇÃOUBERABA 2006-2015, p. 23).

Portanto as questões que envolvem a formação continuada de professores após a extinção do CEFOR- Centro de Formação Permanente de Professores, foram direcionadas para a própria escola, na Formação Continuada em Serviço, além de eventos formativos pontuais, como seminários, palestras,Congressos de Educadores.

No período de 2013 a 2016 a educação em Uberaba (re)configura-se na mesma perspectiva político-filosófica das anteriores – trabalhar com uma proposta que entende a educação como *"Escola do Caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma",*cujos princípios são de uma educação emancipadora. A proposição de formação continuada de professores está sendo efetivada por meio das ações da Casa do Educador "Profª Dedê Prais", criada em 19 de maio de 2014.

A apropriação desses dados parte das minhas experiências como coordenadora do Núcleo Formativo e Pedagógico da referida casa de formação, bem como dos estudos de Prais (1993;2005;2013) e Borges (2003;2014).Vale ressaltar que estive como diretora escolar (Escola de Educação Infantil, que atendia crianças de 3,4 e 5 anos de idade) de janeiro de 2004 a dezembro de 2013 e nesse período me dediquei à formação continuada de minha equipe, além dos afazeres administrativos e pedagógicos, pois considerava ser de suma importância para o fortalecimento da prática pedagógica.

Em 2014, assumi a coordenação do Núcleo Formativo e Pedagógico da Casa do educador Profª Dedê Prais. A Casa do Educador tem o propósito de atender toda a demanda de formação dos/as professores/as da rede municipal de ensino. Tal mudança provocou uma necessidade de intensificar os estudos e discussões acerca das necessidades de formação de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.É precisotambém dizer o que essa mudançacausou: ao sair da atuação em um espaço relativamente pequeno(micro, que atendia crianças de Educação Infantil) portanto com necessidades conhecidas e específicas, para um espaço muito maior de atuação e abrangência, formação de todos/as os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Uberaba). Desencadeou uma mudança significativa em termos de visão de formação continuada, dilemas, necessidades, conquistas e desafios.

Diante de todo o panorama acerca da formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, no período de 1998 a 2014, partindo da minha trajetória

pessoal e profissional, em que (re)construía minha identidade como professora alfabetizadora, e participando dos espaços de formação das professoras alfabetizadoras fui elencando as seguintes indagações:

- Como e em que medida a política educacional de formação de professoras alfabetizadoras está dando contornos a uma nova identidade do educador?
- Como se organizam os programas de formação de professores ao longo da história da educação no Brasil?
- Como são construídas as identidades das professoras alfabetizadoras?
- Qual é essa "nova identidade" que se deseja para a professora alfabetizadora?
- De que maneira essas professoras estabelecem relações com os seus saberes e os saberes que constituem o currículo da formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba alinhados ao Programa do Governo Federal PNAIC-Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa?

Escolhi o município de Uberaba, na tentativa de empreender os estudos acerca da formação continuada das professoras alfabetizadoras pela minha trajetória pessoal e profissional, realizada até aqui, na área de alfabetização , na área de formação de professores(as) e por deparar-me com diversas investidas na formação dessas professoras como forma de modificar as suas práticas alfabetizadoras, fato presente nos Planos Municipais de Educação de Uberaba de 1993-1996, 1997-2000, 2001-2004, 2005-2008, 2009-2012, 2013-2016 e no Plano Decenal Municipal de Educação, de 2015-2024.

OBJETIVOS

Geral:

- Compreender como se (re)configuram os processos de identidades, nos últimos dez anos, das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG na formação continuada de professores do Programa PNAIC-Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

Específicos:

- Identificar as políticas públicas de formação de professoras alfabetizadoras no período de 2006 a 2016.

- Discutir as políticas de formação continuada das professoras alfabetizadoras em nível federal na interação com a Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, de 2006 a 2016.
- Analisar a formação continuada das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, no período de 2006 a 2016.
- Explicitar os saberes e práticas que norteiam o fazer pedagógico das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao considerarmos a escola como um espaço de interações humanas, pelas relações que se estabelecem entre todos os envolvidos, onde se constroem e (re)constroem mutuamente, verificamos que é um local privilegiado de produção, por conter os elementos das mais variadas culturas, que consequentemente constroem o ser humano.Segundo Nóvoa (2009), há um “transbordamento da modernidade” na escola,por acumulação de missões e de conteúdo, numa espécie de constante “transbordamento”, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas.

No contexto escolar, é possível aprofundarmos as reflexões acerca da diversidadecultural e como as interações, na perspectiva da construção e da reconstrução, se dão no exercício da docência. Podemos analisar como se definem esses processos de construção e reconstrução histórica, onde os seres humanos produzem, são envolvidos e influenciados uns pelos outros.

Sabe-se que o Brasil seguiu caminhos e diretrizes importantes com o objetivo de universalizar o acesso ao ensino fundamental, como também elencou estratégias para garantir a permanência desses alunos, principalmente da educação básica. Esses esforços são frutos de compromissos externos, participação em conferências internacionais, declarações,reuniões que levaram à formulação de políticas públicas para atingir os compromissos firmados. Da década de 1990 ao início do ano2000 evidenciaram-se vários problemas educacionais, se a economia parecia ter se estabilizado mesmo que às custas de muita desigualdade e a ameaça à democracia já não assustava, na educação o caminho a ser percorrido ainda parecia ser muito longo, a qualidade da educação levantava vários questionamentos. Dentre eles, a questão da qualidade da educação associada a formação

de professores, em que, uma vez elaborada a reforma proposta colocaria em questão, envidar esforços para que o trabalho docente fosse adaptado aos parâmetros na reforma. (SILVA, 2000, p. 85)

Os estudos recentes evidenciam a centralidade do tema formação continuada de professores, especialmente das professoras alfabetizadoras, com vistas à obtenção dos resultados previstos nas metas das políticas públicas, como por exemplo,o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos de idade no Ensino Fundamental e a alfabetização até os 8 anos de idade. O Ministério da Educação busca promover uma reflexão sobre políticas que respeitem os direitos dos sujeitos que estão na escola, compreendendo-os em seus tempos e ciclos de vida, e para tanto tem focado, inicialmente, o debate sobre a infância na educação básica, considerando, neste momento, a obrigatoriedade da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração com a entrada da criança aos seis anos de idade. A infância se constitui em um dos ciclos da vida singular no desenvolvimento humano, que exerce impacto considerável sobre os demais ciclos. Dessa forma, o atendimento dos sujeitos que se encontram nesse ciclo precisa ser devidamente respeitado e assegurado, também pelos sistemas de ensino, por meio de propostas pedagógicas e de projetos pedagógicos que expressem uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos sujeitos.

O objetivo de ampliar o período de escolaridade obrigatória, que assegura o acesso da criança de seis anos de idade ao ensino fundamental consiste em possibilitar a essas crianças um tempo maior de convívio escolar, na perspectiva de aumentar e qualificar suas oportunidades de aprendizagem. Nos dizeres de Carneiro (1998), o processo de escolarização, quando iniciado cedo, contribui para promover a igualdade de oportunidades e fornece um suporte adicional à superação dos obstáculos iniciais da pobreza ou de um meiosociocultural limitado.

A formação continuada de professores foi ponto de destaque nas políticas públicas como meio para atingir sucesso na aprendizagem dos alunos.Sabe-se que essa demanda de formação vem sendo conquistada, mas desde o início do século XXI percebeu-se maior investimento e valorização do profissional da educação, que é um articulador de políticas, com grande influência social, sobretudo na formação humana.

António Nóvoa (2009, p. 2) destaca que:

> Neste início de século XXI,estamos assistindo um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas.Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção as questões do currículo.Os anos 90 pela organização,administração e gestão de estabelecimentos de ensino.Agora parece ter voltado o tempo dos professores.

O autor ao ressaltar que "agora parece ter voltado o tempo dos professores" aponta que os professores se tornaram elementos insubstituíveis nos processos de promoção das aprendizagens, dos desafios impostos pelas novas reconfigurações sociais, políticas, econômicas, culturais, de modo a se apropriarem de novas metodologias, de novos saberes e práticas em tempo em que a educação vive de incertezas e muitas perplexidades.

Trata de dar novos contornos ao currículo dos programas de formação de professores, de maneira a se pensar de outro modo o espaço da escola, por meio de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas, aproximando cultura e pedagogia, reduzindo a distância entre os saberes docentes e a formação profissional (TARDIF, 2002).

Os estudos de Tomás Tadeu da Silva(1999, p. 148) reiteram que a pedagogia seja vista como cultura e a cultura como pedagogia, pois o currículo deve reduzir a distância entre o conhecimento acadêmico/escolar e o conhecimento cotidiano/cultura, sendo assim necessário observar "as pedagogias culturais" para tecer criticamente o currículo.É importante ampliar a discussão sobre currículo na perspectiva da formação continuada de professores(as), das identidades das professoras alfabetizadoras.

Tal consideração nos leva a buscar as escolas municipais e suas professoras alfabetizadoras, por entendermos a riqueza desse estudo para evidenciarmos como acontece o processo de (re)construção de identidades das professoras, especialmente das que assumem o papel de alfabetizadoras.

Nesse contexto, a linha metodológica que será adotada para o presente estudo pretende partir do individual para o coletivo, explicitando suas relações com o contexto social.

METODOLOGIA

A metodologia a ser utilizada para o estudo será a pesquisa qualitativa,contando com pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa empírica, buscando reflexões e análises sobre o objeto de estudo. Segundo Minayo (2007, p. 21) "a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, [...] Ela trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". Para tanto, tomamos a educação como práxis construtora da história, atentando para a dimensão política da prática pedagógica.

A trajetória metodológica da presente investigação, iniciará com a realização de uma pesquisa bibliográfica que se atentará ao estudo da formação de professores, no período de 2006 a 2016, de modo a compreender como se configurou a política de formação de professores, este recorte temporal de um decênio foi escolhido por compreender duas gestões públicas partidárias federais e municipais diferentes. Será utilizada a análise documental dos seguintes documentos oficiais: Planos Municipais de Educação e Planos Municipais Decenais desse período , e serão realizados estudos partindo de um referencial teórico sobre o objeto em questão.

O segundo momento da pesquisa será a aplicação de entrevistas orientadas com roteiro semi estruturado com o objetivo de evidenciar como se constituíram os processos de construção de identidades de 15 professoras, com atuação mínima de cinco anos no exercício da docência, e que tenham participado dos cursos do PNAIC.

Os sujeitos que comporão essa pesquisa deverão ter de dois a dez anos de atuação serão de quinze professoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba desde o início, na docência, especificamente nas classes de alfabetização de crianças de 6 a 8 anos de idade. São também participantes dos cursos de formação continuada de professores oferecidos pelo Departamento de Formação Continuada de Professores, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba, alinhados ao Programa do Governo Federal – PNAIC. Participarão dessa pesquisa por meio de entrevistas com ênfase na formação profissional, considerando as subjetividades inerentes. Isso posto, outro procedimento metodológico que será adotado nesse projeto é a análise dos documentos oficiais da política de formação continuada de professores alfabetizadores nas esferas federal, estadual e municipal, no período de 2006 a 2016. Serão analisados os Planos Municipais de Educação, desse período, com o objetivo de analisar as intencionalidades que compõem os pressupostos filosóficos, com ênfase no princípio "Uma nova identidade do educador".

Para compreender as políticas de formação de professores e as formas como as professoras alfabetizadoras se constituem nos percursos de formação, entendemos, assim como Goodson (2008), que é imperiosa a necessidade de entender o pessoal e o biográfico para analisar tais percursos, portanto indispensável a escuta dessas professoras, de modo a entender os elementos que configuram a profissão docente. Não se trata apenas de entender esses elementos, mas de possibilitar às professoras alfabetizadoras quais os mecanismos que engendram os seus processos formativos, à medida que relatam as suas histórias de vida.

Há de se fazer uma análise dos impactos dos programas federais e municipais de formação continuada de professores para a alfabetização, procurando evidenciar suas (re) configurações nas identidades profissionais das professoras alfabetizadoras. (LAVILLE E DIONNE,1999).

A análise das entrevistas será realizada a partir da técnica das representações sociais. A construção teórico/metodológico desta pesquisa busca respaldo na Teoria das Representações Sociais, proposto por Moscovici (1978 e 2003), Jodelet (2001), Sá (2002) e outros. Nossa escolha, por esse refencial, justifica-se pelo fato deste possibilitar o acesso às crenças, idéias, desejos e valores que os sujeitos constroem acerca de um determinado objeto social, neste caso, as identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada de professores da rede municipal.

Segundo Moscovici (2003), as pessoas buscam diferentes formas de explicar a realidade que os cerca, por isso, constroem representações sociais que têm a finalidade de tornar familiar algo não-familiar, pois na diversidade cultural em que vivemos tentamos dar significados aos objetos.

Acreditamos que a possibilidade de aplicação da teoria e metodologia de estudo das Representações Sociais no aprofundamento de temas relacionados à Formação de Professores e Qualidade de Ensino nas Escolas Públicas do Triângulo Mineiro, especificamente, o processo da inclusão na educação, constitui-se em uma perspectiva bastante promissora.

Os procedimentos de coleta de dados incluem entrevista e observação.Descreveremos abaixo os passos para serem seguidos na realização da pesquisa.

Inicialmente será realizada uma pesquisa bibliográfica buscando conhecer a situação atual do tema-problema,especialmente dos caminhos da Formação Continuada de

professores em nível nacional, estadual e municipal, bem como a análise dos documentos oficiais, que são os Planos Municipais de Educação de Uberaba de 2006 a 2016.

Em seguida, foi elaborado um roteiro semiestruturado para entrevista, utilizando um roteiro em consonância com o objetivo geral desta investigação, qual seja: conhecer quem é a professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, que atua nos primeiros anos do ensino fundamental da escola pública, e quais são seus desafios e aprendizados no seu desenvolvimento profissional. Selecionaremos 15 professoras, que atuam nas classes de alfabetização em escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Serão entrevistadas quinze professores de escolas municipais que tenham participado da formação do PNAIC. Os resultados da investigação serão apresentados em forma de relatório e apresentados à uma banca examinadora. Em seguida, buscar-se-á a socialização desta publicação em revistas e capítulo de livro. Pretende-se também realizar a apresentação de comunicações em Congressos, publicação em anais de textos completos e resumos.

Acredita-se que os achados da pesquisa ajudarão a entender melhor as dificuldades e a busca por alternativas para atenuar problemas encontrados, como sendo da profissão docente.

CRONOGRAMA

ATIVIDADE	1° semestre 2016	2° semestre 2016	1° semestre 2017	2° semestre 2017
Disciplinas obrigatórias e optativas	X	X		
Levantamento e análise do material empírico (Entrevistas/pesquisa de campo)		X	X	
Participação em congressos e reuniões científicas	X	X	X	X
Redação da primeira versão da dissertação			X	
Exame de qualificação			X	
Redação da versão final da dissertação			X	X

Defesa da dissertação				X

Referências Bibliográficas

BORGES, M. Política e gestão em educação no município de Uberaba-MG nos anos de 1980-1990. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

_____. Resistência e governamentalidade: política educacional em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012 / Marisa Borges. -- São Carlos: UFSCar, 2015.201 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

BURKE, Peter (org). **A Escrita da história novas perspectivas.** São Paulo, EditoraUNESP, 1992.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA,António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.
JOSSO,Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Revisão técnica e adaptação da obra Lara Mara Siman. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1993.

_____.**Professores:**imagens do futuro presente.Lisboa/Portugal:Educa,2009.

PINEAU,Gaston.As histórias de vida em formação: gênese de umacorrente de pesquisa-ação-formação existencial. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

SILVA,Tomas Tadeu da. **Documentos da identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica,1999.

_____. Depois das teorias críticas do currículo. In: Nóvoa, A.SCHRIEWER, J. (orgs.) **A difusão mundial da escola**. Lisboa, Educa, 2000.

TARDIF,Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes,2002.

PIMENTA,S.G.(Org.Identidade e saberes da docência In:_____ Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 4ªed.São Paulo: Cortez,2005(Saberes da Docência).

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa. Brasília, 2006.

_____. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: relatório do programa. Brasília, 2004.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Cadernos da Escola Cidadã**, JUL./2000.

_____. Prefeitura Municipal de.Secretaria Municipal de Educação e Cultura.**Memorial da Gestão da Educação Municipal-Período 2009-2012.**Uberaba(MG),2012.

_____. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Decenal Municipal de Educação (2006-2015)**. Uberaba (MG),2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Decenal Municipal de Educação**, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (1993-1996).** Uberaba(MG), 1994.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (1996-2000).** Uberaba(MG), 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (2001-2004).** Uberaba(MG), 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (2005-2008).** Uberaba(MG), 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (2009-2012).** Uberaba(MG), 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (2013-2016).** Uberaba(MG), 2014.

_____. Prefeitura Municipal de.Secretaria Municipal de Educação e Cultura.**Plano de Gestão da Educação Municipal (2013-2016)**.Uberaba(MG),2013.

(Entrevista)

1) Idade:
2) Estado Civil:
3) Naturalidade:
4) Estado civil:
5) Nº de filhos:
6) Jornada laboral diária trabalhada:
7) Formação Inicial:
8) Formação Continuada:
9) Experiência geral:
10) Experiência na alfabetização:
11) A Formação Inicial deixou lacunas? Em que aspecto?
12) O que a formação continuada colabora com sua prática?
13) A Formação Continuada supre lacunas que a Formação Inicial deixou?
14) Críticas e sugestões para melhorar a formação continuada em seu município.
15) Maiores dificuldades para o exercício da docência:
16) Numere de 1 a 5 a influência desses aspectos na construção de sua identidade como professora alfabetizadora:

    () Formação Inicial

    ( ) Formação Continuada Sistêmica

    ( )Acessoa à cultura (Teatros, livros, cinema,etc)

    ( ) Formação Continuada em Serviço

    ( ) Experiências em sala de aula

    ( )Socialização com colegas

DESENHOS E DESENHOS DE CONSELHOS MUNICIPAIS

Virgínia Coeli Bueno de Queiroz
UFMG - virginiacoeli5@gmail.com
Rosimar de Fátima Oliveira
UFMG – rosimarfoliveira@gmail.com

1. Introdução

O texto analisa alguns elementos mais comuns do desenho institucional dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), como um dos aspectos, entre outros, capazes de potencializar os esperados resultados democráticos dos órgãos. Adotou-se, como estratégia metodológica, revisar a literatura pertinente aos conselhos gestores de políticas públicas e, em especial, os de educação, cujos estudos trazem à baila evidências de que diferentes desenhos repercutem em formas de atuação, oferecendo subsídios para avaliar em que medida o formato institucional, com todo o seu arsenal operacional, constitui elemento determinante na atuação dos CMEs.

Partiu-se do pressuposto de que o desenho constitui variável importante de análise, porém insuficiente para abarcar a complexidade e a muldimensionalidade dos CMEs, sendo, portanto, necessário considerar, também, os contextos sociais, políticos e econômicos nos quais estes colegiados estão inseridos.

O texto está divido em três partes. A primeira discute, sucintamente, a relevância do desenho institucional. A segunda parte recupera a história pela qual os contornos institucionais dos CMEs foram delineados na sua relação com o Estado, elenca e discute elementos que estruturam o funcionamento e a dinâmica deliberativa dos conselhos. Por fim, a terceira parte traz breve consideração acerca do propósito deste estudo, ressaltando a importância do desenho institucional dos colegiados em tela e a necessidade de pautar a análise por elementos para além do desenho.

2. Desenho institucional: as regras importam?

Adota-se, com Goodin (2005), o entendimento de que o desenho institucional constitui a "criação de uma forma acionável para promover resultados estimados num contexto particular" (2005, p.31) e diz respeito a um conjunto de regras que estrutura o funcionamento das instituições democráticas e repercute nos seus resultados, ou seja, na sua efetividade deliberativa[35]. (AVRITZER, 2011).

O desenho institucional é tomado, neste texto, como uma dimensão importante para a análise de instituições políticas (FUNG, 2004; FARIA e RIBEIRO, 2011; CUNHA, 2009; CUNHA, ALMEIDA, FARIA e RIBEIRO, 2011; WAMPLER, 2011; AVRITZER, 2008; LÜCHMANN, 2009), porém, insuficiente para abarcar a complexidade dos CMEs, uma vez que esses órgãos não estão isolados, fazem parte de uma engrenagem, de uma cadeia decisória, entrelaçando-se nos espaços decisórios com normas que vinculam diversos atores e diversas instituições. (IMMERGUT, 1992; GOODIN, 1996; AVRIZTER, 2008; CUNHA, 2009; LÜCHMANN, 2009; FUKS, 2005)

Isso posto, parte-se do pressuposto de que os detalhes da construção institucional delimitam os contornos da identidade política institucional, oferecem subsídios para a atuação e apontam as potencialidades e os limites dos CMEs na produção de resultados para as políticas públicas do município.

As regras são importantes (LUCE; FARENZENA, 2008; CUNHA, 2009; FARIA e RIBEIRO, 2011; CUNHA, ALMEIDA, FARIA e RIBEIRO, 2011; WAMPLER, 2011; AVRITZER, 2008; TATAGIBA, 2002; LÜCHMANN, 2009). E, embora não sejam definidoras dos resultados, desenham as instituições, organizam e estabelecem as condições básicas para o seu funcionamento. As regras não são neutras: incluem e excluem; evidenciam ou camuflam conflitos; favorecem ou dificultam os acordos; definem a arena de disputa em que cada ator construirá suas estratégias de ação, podendo, inclusive, interferir nas suas preferências (IMMERGUT, 1992).

De acordo com Immergut (1992), diferentes arranjos institucionais tendem a constituir condições institucionais mais favoráveis à deliberação, possibilitando a participação mais qualificada dos atores da sociedade civil no processo de decisão. Contudo, há que se reconhecer, com a autora, que regras, aparentemente democráticas, que

[35] De forma simplificada, compreende-se por efetividade deliberativa, a capacidade efetiva de os conselhos gestores de políticas públicas influenciarem, controlarem e decidirem sobre determinada política pública, e deliberarem sobre ela (CUNHA, 2009).

estimulam a participação, podem provocar efeitos contraditórios, como constranger a deliberação e dificultar o próprio processo decisório.

De acordo com a abordagem do Neoinstitucionalismo, o desenho institucional resulta de um planejamento intencional, a partir de um contexto. Sendo assim, ocupa o lugar de sujeito e de objeto; de variável independente, ao produzir determinados resultados; e de variável dependente, por sofrer pressões externas (IMMERGUT, 1992).

O propósito, aqui, é apontar alguns elementos de caráter institucional e normativo que se impõem como dimensões analíticas significativas. Com base na literatura e, especialmente em Fung (2004); Cunha (2009); Faria e Ribeiro (2011); Cunha, Almeida, Faria e Ribeiro (2011), optou-se por discutir regras mais comuns desses colegiados relativas à institucionalização, ao seu caráter inclusivo e democratizante e ao processo deliberativo e decisório, tomando-se como referência as normas regulamentadas pelos seus dispositivos legais, leis de criação e de alteração dos conselhos e seus Regimentos Internos.

3. Desenhos e desenhos: alguns elementos institucionais dos CMEs

Cabe destacar, de antemão, que o atual desenho institucional dos CMEs começou a ser moldado antes mesmo da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) (CF). Apesar de não constituírem instituições recentes, foi nesse período que esses colegiados, ancorados nos textos legais que delegavam autonomia aos municípios, passaram a se afigurar, potencialmente como espaços públicos de participação da sociedade civil (AVRITZER, 2005), com competências para gerirem os seus sistemas de ensino e suas próprias políticas educacionais, especialmente no que tange à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental[36].

No âmbito da educação, os dispositivos constitucionais de 1988 só foram regulamentados em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), "cujo texto não apenas ratificou a organização sistêmica já praticada em larga medida em algumas regiões do país, como

[36] Ver Art. 18 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que define sistemas municipais de ensino.

normatizou a condição de sistemas autônomos, atribuída aos Municípios" (CASTRO, SOUZA, 2012, p.3).

A decisão de criar um CME é exclusiva do município. O processo de criação parte, então, da vontade política da sociedade e seu desenho deve resultar de ampla discussão na comunidade, para que os CMEs não representem uma mera formalidade legal. Instituídos por lei municipal, compete aos próprios órgãos a elaboração e a aprovação dos regimentos, que regulamentam a aplicação da lei de criação e especificam, de forma detalhada, o funcionamento dos conselhos.

Alguns elementos do desenho institucional dos CMEs merecem atenção. O grau de institucionalização diz respeito à identidade política da instituição e delineia o "ideal de esfera pública" (FUNG, 2004, p. 175). Para Faria e Ribeiro, o grau de institucionalização dos conselhos pode ser medido por meio de alguns indicadores, tais como: o tempo de existência; a presença de "uma estrutura organizacional" e "frequência de reuniões". Para as autoras, quanto maior for o tempo de existência e de frequência dos encontros, bem como, quanto maior for "o grau de formalidade desses conselhos", expresso na "regulação sobre o seu funcionamento", "mais institucionalizados são esses espaços" (2011, p.128).

É importante observar a estrutura de funcionamento dos conselhos, que inclui a existência de: "recinto próprio, recursos técnicos/humanos e materiais, destaque orçamentário; e tudo o mais que possa contribuir para a viabilidade e a legitimidade de suas manifestações". (LUCE; FARENZENA, 2008, p.91 e 92). Considera-se, assim, como um dos indicadores de institucionalização, a própria estrutura burocrática dos conselhos e que revela a existência ou não de: apoio técnico, como secretaria executiva; previsão de câmaras ou comissões técnicas; mesa diretora e suas funções; conferências (FARIA e RIBEIRO, 2011, p. 128); a formação em ação e indicação de "processos de acompanhamento e avaliação constantes" (WERLE, 2013, p. 224).

CMEs, cujas condições de funcionamento, como espaço físico e infraestrutura dependem da Secretaria Municipal de Educação, geralmente tendem a submeter-se ao Executivo, constituindo-se "mais um espaço institucional, ou mais um setor, entre outros, dentro da máquina político-estatal" ou mesmo promovendo o "isolamento dentro da máquina governamental e isolamento no tocante à sua inserção societal" (LÜCHMANN, 2009, s/p).

Outro elemento importante que confere institucionalização dos CMEs, trata-se do lugar ocupado pelo seu poder decisório "no conjunto das prioridades governamentais" (LÜCHMANN, 2009, s/p), ou seja, a legitimidade do seu papel legislativo no âmbito do município. Nesse sentido, é importante atentar às relações que os CMEs estabelecem com outras instituições, sobretudo com o Legislativo e Executivo, responsáveis pela decisão e implementação das políticas públicas.

O desenho institucional prevê, ainda, o caráter inclusivo e democratizante (CUNHA, 2009; FARIA; RIBEIRO, 2010) dos órgãos, que podem ser mensurados por meio de regras, cujos princípios apontam para a pluralidade da representação, condições de igualdade entre os participantes e possibilidade de expressão da diversidade e do conflito (CUNHA, 2009), especialmente com a incorporação de "grupos menos mobilizados e mais vulneráveis" (ALMEIDA; CUNHA, 2011, p.114).

Nesse caso, são valiosas as regras que definem a composição e a representatividade dos CMEs, as quais incidem diretamente no processo decisório, como descrito no trecho seguinte:

> A composição também incide de forma direta nos processos de tomada de decisão no interior dos conselhos. As normas observadas referem-se, de um modo geral, aos atores que participam do processo e às formas de distribuição de poderes. Desse modo, analisa-se quem participa dos processos (a composição) e quem possui maiores condições para se expressar e influenciar nas decisões, dando destaque às informações sobre quem pode presidir os conselhos e os poderes que esse cargo concentra (FARIA e RIBEIRO, 2011, p. 128).

Merecem atenção regras que definem "número de membros"; "mandato e a possibilidade de reeleição dos conselheiros"; existência ou não de "paridade entre governo e sociedade civil" (FARIA, 2007, p.126); "eleição livre de conselheiros e/ou para o exercício da presidência" (FONSECA, 2011, p.160); definição prévia de "categorias de entidades que podem demandar representação" (CUNHA, ALMEIDA, FARIA E RIBEIRO, 2011, p. 307, 308); garantia da representação por membros da sociedade civil e definição de critérios para a escolha (CUNHA, ALMEIDA, FARIA E RIBEIRO, 2011, p. 307, 308).

As regras de composição dos CMEs refletem, muitas vezes, interesses do Poder Executivo ou, mesmo, interesses privados:

> Quanto à composição dos CMEs, observa-se que nos regimentos destes órgãos colegiados quase sempre encontra-se a prescrição de que os membros sejam nomeados pelo Prefeito, "escolhidos" entre pessoas de comprovada atuação na área educacional e de relevantes serviços prestados à Educação. É comum, ainda, haver representantes do poder público do Município, de livre escolha do Prefeito, bem como a existência de representantes de entidades legalmente constituídas com atuação local, que congreguem usuários, entidades mantenedoras do ensino e profissionais da educação. (SOUZA; VASCONCELOS, 2008, p. 240).

Pesquisa realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL. MEC. SEB, 2005) destaca dados preocupantes sobre o exercício da presidência dos CMEs. Constata-se que "somando-se os casos em que o próprio Secretário Municipal de Educação exerce a Presidência com os casos em que o Presidente é indicado pelo Prefeito, temos aproximadamente um 1/3 dos CMEs com a presidência exercida direta ou indiretamente pelo Poder Executivo". Tal fato leva a indagar: "Como pode o Secretário de Educação recusar decisão do conselho que ele próprio preside? Ou, como se situam os conselheiros para deliberar sobre questão a qual é declarado previamente o veto?" (BRASIL.MEC.SEB, 2005, p. 66).

Por outro lado, Souza e Vasconcelos (2008) argumentam que mesmo o Secretário de Educação não exerça a presidência, não há garantias de funcionamento de caráter democrático. Segundo os autores, condições desiguais no tocante ao acesso à informação e ao saber e à submissão cultural podem nortear o processo decisório e constituir fortes impeditivos de construção de espaços públicos democráticos.

Nesse sentido, estudos de Fuks e Perissinotto (2006) destacam a capacidade de cada ator para atingir seus objetivos políticos em relação direta e proporcionalmente associada aos recursos de que dispõe. Tais recursos são considerados como meios disponíveis aos indivíduos ou às organizações para o aumento da capacidade de ação e de influência política.

Os recursos de natureza institucional, por exemplo, permitem explicar o predomínio dos gestores na condução do poder decisório dos conselhos, "uma desigualdade contundente, pois o setor governamental é francamente dominante em relação à sua infraestrutura organizacional" (FUKS; PERISSINOTTO, 2006, p. 72). Os autores destacam a existência de recursos organizacionais ilimitados, do segmento gestor, dos

quais os indivíduos podem lançar mão, tais como: "presidir o conselho e homologar suas deliberações". Eles, ainda, salientam a "coincidência entre poder e posição institucional" (FUKS; PERISSINOTTO, 2006, p. 73).

Para os autores, os gestores representam o segmento como parte da sua atividade profissional, enquanto os outros conselheiros, muitas vezes, devem contar com disposição para o trabalho voluntário. Sinalizam, ainda, que o segmento gestor conta com o recurso do acesso à informação, podendo levar, inclusive, ao monopólio, "considerando que essa informação pode ser sonegada, divulgada parcialmente ou mesmo manipulada em função dos interesses de quem dela dispõe" (FUKS, 2005, p. 49). Assim sendo, esses gestores

> [...] contam com todos os recursos materiais e financeiros que o Estado põe à sua disposição. Além dos recursos materiais, os representantes dos gestores contam com importantes recursos humanos, que se apresentam sob a forma de apoio dado pelo pessoal técnico – produção de pareceres que embasam as decisões no interior do conselho, pareceres estes que os outros conselheiros têm poucas condições de contestar. (FUKS; PERISSINOTTO, 2006, p. 72).

Além dos recursos individuais e coletivos, Fuks (2005) destaca a existência de recursos não convencionais, ou seja, as redes de apoio político. Elas permitem aos conselheiros, conexões externas ao órgão e a constituição de nichos de atuação.

Segundo Fuks e Perissinotto (2006), os conselheiros contam com recursos de duas ordens: 1) recursos individuais referentes ao perfil socioeconômico e educacional; e 2) recursos coletivos, que são de natureza organizacional (financeiros, materiais e humanos) ou política, pertencentes às entidades representadas no órgão (FUKS, 2005). Fuks (2005) e Fuks e Perissinotto (2006) reconhecem, também, o peso de recursos não convencionais, individuais de natureza subjetiva e os recursos coletivos, de natureza objetiva.

Merece atenção, também, a regra paritária[37], princípio que pretende garantir o equilíbrio na tomada de decisões nesses colegiados. A regra, porém, por si própria não garante a democratização esperada (TATAGIBA, 2002); (OLIVEIRA, 2008). Isso porque

[37] Oliveira associa o princípio da paridade ao da pluralidade, por estarem ambos "diretamente relacionados à participação e à representação política" e ainda, porque tais princípios remetem ao "mesmo peso (numérico e político) na composição dos conselhos tanto aos diferentes setores que representam a sociedade civil como as diferentes instâncias do aparato estatal". (OLIVEIRA, 2008, p.108-109)

"mesmo que entre sociedade e governo exista igualdade numérica, essa igualdade não é suficiente para garantir o equilíbrio decisório" (TATAGIBA, 2002, p. 57).

Lüchmann (2009) associa a combinação da regra paritária com especificidades dos segmentos representados, que a seu ver, limita o efetivo processo de discussão e de deliberação. Os representantes da sociedade civil, por representarem entidades das mais diversas ordens, imprimem ao segmento um caráter mais heterogêneo e fragmentado, em paralelo ao do Estado, indicado pelo Executivo e cuja constituição se revela mais unificada. A autora reconhece diferenças impostas à participação dos conselheiros, os quais ficam condicionados ao segmento que representam. A participação dos representantes do Estado é obrigatória e vincula-se às funções dos cargos que ocupam, inversamente às condições de participação da sociedade civil. Contudo, como geralmente não há critérios para indicação dos conselheiros do Estado, os seus representantes podem não se familiarizar com as temáticas atinentes ao órgão e ao posicionamento político esperado.

Por outro lado, a participação da sociedade civil é voluntária e os seus representantes podem ser substituídos "sempre que as organizações sociais assim decidirem" (OLIVEIRA, 2008, p. 111). Cunha destaca, então, a fragilidade dos representantes da sociedade civil, tendo em vista: a desarticulação do segmento representado; a escassez de debate e contestação, decorrentes, muitas vezes, da burocratização da ação dos conselhos; o desconhecimento prévio da agenda e a "pressão do poder público para que sejam aprovadas rapidamente questões que lhe interessam diretamente" (CUNHA, 2009, p. 136).

Para Lüchmann, merece cautela a defesa ingênua à participação da sociedade civil nos conselhos. A seu ver, a mera presença desse segmento não define "por si própria, uma paridade efetiva no processo de discussão e de tomada de decisão" (2009, s/p).

Para essa mesma autora, a ausência "de outros espaços e mecanismos participativos tende a afastar os representantes de seus representados, formando um ciclo vicioso de participação e representação através de um duplo deslocamento" (LÜCHMANN, 2009, s/p). O primeiro deles diz respeito ao deslocamento para a arena de disputa do próprio conselho, ocorrendo um distanciamento da entidade base e tendendo à reprodução de um "elitismo associativista", que confere aos conselheiros um perfil profissional, técnico e capacitado, restringindo a participação de outros atores. O segundo refere-se ao

deslocamento de poder e está relacionado ao grau de representação dos respectivos segmentos, sociedade civil e Estado.

Lüchmann destaca, ainda, que mesmo que a escolha dos representantes seja articulada em assembleias e fóruns, "esta representação mantém certos limites circunscritos pela *lógica dos mobilizados*, ou seja, não garante a interlocução com a ampla maioria dos *não organizados* que permanecem à margem desse processo" (2009, s/p, grifos no original).

Tatagiba observa, porém, "uma tendência à elitização da participação" (2005, p. 209), na qual a esperada heterogeneidade na composição dos conselhos se associa ao perfil dos conselheiros. Estes se revelam cada vez mais "bem acima da média nacional" no que refere "à renda, escolaridade e engajamento político partidário" (TATAGIBA, 2005, p. 209), o que compromete a esperada participação ampliada nesses espaços.

Por sua vez, Werle (2013) faz referência a uma pesquisa (BIER, 2004), que mostra que o perfil predominante dos conselheiros que participam dos CMEs do estado do Rio Grande do Sul é o de professor. Isso, de certa forma, explica o predomínio de temáticas pedagógicas na agenda desses colegiados e a falta de diálogo com outras instituições.

Outros elementos importantes na análise são as regras que estruturam o processo deliberativo e decisório. Para Cunha,

> [...] encontram-se as regras que estruturam o processo deliberativo (tipo, função e tamanho do grupo envolvido), a capacidade de vocalização dos atores, o tipo de temas sobre os quais se delibera, a capacidade decisória, as formas e os níveis de decisão, o tipo de decisões que gera, o grau de publicidade da deliberação, os tipos de argumentos ou razões utilizadas, o tipo de relação que se estabelece entre os participantes, dentre outros aspectos (2009, p. 119).
> .

É atentar, ainda, para a "distribuição, concentração e alternância de poderes em relação à formulação das normas de funcionamento" (CUNHA, ALMEIDA, FARIA E RIBEIRO, 2011, p. 308), à definição da pauta (quando, quem e como); à alteração da pauta; à previsão de espaços para: "debates face a face" (CUNHA, ALMEIDA, FARIA E RIBEIRO, 2011, p. 304); à votação (quem tem direito a voz e a voto) (FARIA e RIBEIRO, 2011, p. 128), e à existência de mediadores no processo (FARIA e RIBEIRO, 2011, p. 206); entre outras regras.

Para Fung (2004), o desenho institucional controla, inclusive, a "matéria da deliberação" (p. 178), por impactar, diretamente, a maneira pela qual se delibera. O seu argumento é que determinados conteúdos exigem conhecimentos específicos que nem todos os participantes possuem o que pode vir a constranger a deliberação[38].

Para o autor, o propósito da esfera pública é prover espaços nos quais os indivíduos "possam alcançar suas próprias convicções meditadas e ganhar confiança em suas próprias perspectivas", tornando-se, assim, "um espaço onde os fracos deveriam ser capazes de encontrar a sua própria voz" (FUNG, 2004, p. 180).

Há que se atentar, também, para o investimento na formação técnica e política dos conselheiros (LÜCHMANN, 2009). Dada à complexidade dos CMEs e o pouco investimento na competência técnica dos conselheiros, muitos conselheiros nomeados ficam subordinados ao Poder Executivo (SOUZA; VASCONCELOS, 2008). Dessa forma, o poder decisório e o exercício da democracia acabam sendo comprometidos e, consequentemente, a sua autonomia. (MATOS, 2001).

Outro elemento de destaque é a regra que prevê Câmaras Técnicas. Por se tratarem de instâncias mais restritas, podem contribuir para o "aprofundamento do debate" e para a redução da "assimetria informacional", possibilitando condições mais ativas e igualitárias de participação (CUNHA, 2009, p. 232).

Cumpre atentar, também, que alguns estudos têm constatado baixa capacidade propositiva dos conselhos, preponderância de uma "racionalidade técnico-administrativa" em detrimento de "uma racionalidade coletiva". Tal fato pode ser verificado na baixa divulgação das suas decisões, em pareceres e resoluções (CUNHA, 2009).

4. Considerações finais

Objetivou-se, neste texto, ressaltar algumas contribuições teóricas de autores que discutem conselhos gestores de políticas públicas e, em especial, os de educação, pautados,

[38] A deliberação consiste em "um processo de discussão pública no qual os participantes oferecem propostas e justificações que apelem aos outros participantes e por razões que os outros possam aceitar" (FUNG, 2004, p. 179).

especialmente, pela abordagem do Neoinstitucionalismo que trazem evidências de que diferentes desenhos repercutem em formas de atuação.

Os contextos e as particularidades do surgimento dos CMEs, cuja inserção legal se deu pelo próprio Estado foram apontados como evidencias de que o desenho institucional desses colegiados mostrou-se uma variável importante, porém insuficiente para a análise, requerendo incluir outras variáveis.

Nesses termos, convém destacar, com Avrizter, que o desenho por si só não determina resultados de processos participativos. Lüchmann, por seu turno, considera o desenho institucional "uma terceira variável" resultante das "articulações entre Estado e sociedade", integrando, portanto, o "tripé de fatores considerados determinantes para o maior ou menor sucesso deliberativo dessas experiências" (2009, s/p).

Por fim, lembrando Fuks e Perissinotto (2006), são necessárias, ainda, pesquisas voltadas para a compreensão das conexões externas aos conselhos, especialmente, no que tange ao grau de permeabilidade de interesses das instituições políticas e à participação efetiva nos órgãos e ao impacto do processo decisório na qualidade da democracia.

Referências Bibliográficas

ABREU. Mariza. Descentralização e federalismo**. Cadernos Aslegis**, Brasília, v.3, n.7,p.30-35,jan./abr. 1999. UNICAMP – Campinas, SP. 29/07 a 01/08/2008.
ABREU. Mariza; SARI, Marisa Timm. Colaboração entre União, Estados/DF e Municípios na área da educação. **Cadernos Aslegis**, Brasília, v.3, n.8 ,p. 9-15, maio/ago. 1999.

ALMEIDA; Débora C. Rezende de; CUNHA, Eleonora Schettini Martins. A Análise da Deliberação Democrática: Princípios, Conceitos e Variáveis Relevantes. IN: PIRES, Roberto Rocha C. **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: Ipea, 2011.v. 7.

AVRITZER, L**. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático.** OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, vol. 14, nº 1, Junho, 2008, p.43-64.

AVRITZER, L. A Qualidade da Democracia e a Questão da Efetividade da Participação: Mapeando o Debate. IN: PIRES, Roberto Rocha C. **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: Ipea, 2011.v. 7.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BIER, Sônia Elizabeth. **Compartilhando saberes: a constituição dos Conselhos Municipais de Educação no estado do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004.

BORGES, M. R. **Municipalização do ensino: um desafio para a democratização do ensino fundamental? Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, v. 6, n. 6, p. 54-62, out. 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 de out., 1988.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em agosto de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 30, de 12 de setembro de 2000. Define sistema de ensino dentro do ordenamento jurídico-administrativo, tendo-se como referência a organização da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 6 out. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação**. Perfil dos Conselhos Municipais de Educação. Secretaria de Educação Básica**. (SEB/MEC) Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Procons/perfcons_05.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2012.

CASTRO, Dora Fonseca de; SOUZA, Donaldo Bello de. Gestão Democrática da Educação em Portugal e no Brasil sob Enfoque Comparado: Possibilidades e Limites na Esfera Local **IN: ANPAE**, Zaragoza, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html. Acesso em junho de 2013.

CUNHA, Eleonora Schettini Martins. **Efetividade Deliberativa: estudo comparado de Conselhos Municipais de Assistência Social (1997 / 2006)**. **Tese de Doutorado. UFMG, 2009.** Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfsconselhos/schettini%20e%20efetividade%20deliberativa.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2013.

CUNHA, Eleonora Schettini Martins; ALMEIDA, Débora C. Rezende de; FARIA, Claudia Feres; RIBEIRO, Uriella Coelho. Uma Estratégia Multidimensionalidade de Avaliação dos Conselhos de Políticas: Dinâmica Deliberativa, Desenho Institucional e Fatores Exógenos. IN: PIRES, Roberto Rocha C. **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: Ipea, 2011.v. 7.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S.C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.) **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 43-60.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Regime de Colaboração no Ordenamento Jurídico da Educação Escolar Brasileira In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de capacitação de Conselhos Municipais de Educação (Pró-Conselho). Brasília, 2004 (**Cadernos de Referência).

DRYZEK, John S. Legitimidade e Economia na Democracia Deliberativa. IN: COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos Nobre (org.). **Participação e Deliberação Teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ed. 34, 2004, p. 41-62.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Sistemas públicos de educação básica e relações intergovernamentais: a ação da União e a autonomia dos sistemas locais de ensino. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v.20, n.2, p.303-327, jul./dez.2002.

DUARTE; Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; NASCIMENTO, Emeli Malaquias. **Apontamentos para análise da atuação dos Conselhos municipais de educação no âmbito do sistema educacional brasileiro. IN: ANPAE**, Zaragoza, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarisaRibeiroDuarte_res_int_GT7.pdf. Acesso em 22 de junho de 2013.

DUARTE; Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. CMEs no estado de Minas Gerais: das funções atribuídas no regime de colaboração IN: SOUZA, Donaldo Bello de. **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil: criação, implantação e funcionamento institucional e sociopolítico,** São Paulo: Edições Loyola, p. 165-185. 2013.

FARIA, Cláudia Feres. Sobre os determinantes das políticas participativas: a estrutura normativa e o desenho institucional dos conselhos municipais da saúde e de direitos da criança e do adolescente no Nordeste. In: AVRITZER, L. **A participação social no Nordeste.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. Disponível em: http://democraciaejustica.org/cienciapolitica3/sites/default/files/a_participacao_social_no_nordeste.pdf. Acesso em: 29 de junho de 2013.

FARIA, Cláudia Feres; RIBEIRO, Uriella Coelho. DESENHO INSTITUCIONAL: VARIÁVEIS RELEVANTES E SEUS EFEITOS SOBRE O PROCESSO PARTICIPATIVO IN: PIRES, Roberto Rocha C. **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: Ipea, 2011.v. 7 (372 p.)

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal**. Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.24, n.2, p.29-47, jan./jun. 1998.

FONSECA, Igor Ferraz da. Relações de Poder e Especificidades do Contexto em Fóruns Participativos. IN: PIRES, Roberto Rocha C. **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: Ipea, 2011.v. 7. (372 p.)

FUNG. Receitas para esferas públicas: oito desenhos institucionais e suas conseqüências. In: COELHO, Vera Schattan P e NOBRE, Marcos (org.). **Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

FUKS, Mário. Participação e Influência Política no Conselho Municipal de Saúde de Curitiba. **Revista de Sociologia e Política,** Curitiba, n. 25, p. 47-61, nov. 2005.

FUKS, M.; PERISSINOTTO, R. Recursos, decisão e poder: conselhos gestores de políticas públicas de Curitiba. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21 n. 60, fev. 2006.

GOMES, C. A.; PASCOALINO, H. O elo (às vezes perdido) da gestão: estudos de caso sobre resultados iniciais do FUNDEF. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 197-211, jul./dez, 2000.

GONÇALVES, Reinaldo Antônio. O financiamento da educação: um sistema em desequilíbrio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 103, p. 14-52, mar. 1998.

GOODIN, Robert E. Institutions and their design. IN: GOODIN, Robert E. (ed.). The Theory of Institutional Design. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 1-53.

GOODIN, Robert E. **Sequencing deliberative moments**. *Acta Politica*, no.40, 2005.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. Conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEF em municípios do Paraná (Pôster). In**:** REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2002, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2002. 1 CD-ROM.

IMMERGUT, Ellen. **Health Politics: Interests and Institutions in Western Europe**. Cambridge University Press, 1992. P. 18-28.

LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA, Nalú. Conselhos municipais em Educação, descentralização e gestão democrática: discutindo interseções. IN: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Conselhos municipais e controle social da educação: descentrlização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 75-96.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. **O desenho institucional dos Conselhos Gestores.** In: LYRA, Rubens Pinto.(Org.) Participação e segurança pública no Brasil: teoria e prática. João Pessoa: Ed. UFPB, 2009. Disponível em: <http://www.npms.ufsc.br/publicacoes.php.>Acesso em: 12 jul. 2013.

MATOS, A. N. S. FUNDEF: fiscalização e controle social. In: **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO**, 1, 2001, Brasília, DF. **Anais.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenações de Publicações, 2001.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de**. O Conselho Municipal de Educação no Brasil: práticas políticas e deliberação pública em Nova Iguaçu**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. (Orgs.) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 101-106.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conselhos municipais em termos de redefinição do conceito de democracia In: SOUZA, Donaldo Bello de. **Conselhos municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n.69, p. 119-136, dez. 1999.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, 2004.

SOUZA, Donaldo Bello de; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. CMEs: espaços de controle social? In: SOUZA, Donaldo Bello de. **Conselhos municipais e controle social da educação:** descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

SOUZA, Donaldo Bello de; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. CMEs no estado do Rio de Janeiro: sobre a autonomia concedida e a submissão herdada. IN: **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil: criação, implantação e funcionamento institucional e sociopolítico,** São Paulo: Edições Loyola, p. 149-164, 2013.

SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. CMEs no Brasil: uma cartografia a partir dos estudos teóricos empíricos IN: SOUZA, Donaldo Bello de. **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil: criação, implantação e funcionamento institucional e sociopolítico,** São Paulo: Edições Loyola, p. 23-55. 2013.

TATAGIBA, Luciana. Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil. In: DAGNINO, Evelina (org.) **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 47-103.

TATAGIBA, Luciana**.** Conselhos gestores de políticas públicas e democracia participativa: aprofundando o debate. **Revista de Sociologia e Política,** Curitiba, n. 25, p. 209-213, nov. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31122.pdf. Acesso em 11 de novembro de 2012.

VERHINE, Robert E. Um experimento chamado Fundef: uma análise do seu desempenho no cenário nacional e no contexto da Bahia. **Educação Brasileira,** Brasília, v. 22, n. 45, p. 121-146, jul./dez. 2000.

VERMEULE, Adrian. Intermittent institutions**. Politics, Philosophy & Economics**. 11 (1) 5-25, 2012.

WAMPLER, Brian. INSTITUIÇÕES PARTICIPATIVAS COMO "ENXERTOS" NA ESTRUTURA DO ESTADO: A IMPORTÂNCIA DE CONTEXTOS, ATORES E SUAS ESTRATÉGIAS. IN: PIRES, Roberto Rocha C. **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: Ipea, 2011.v. 7 (372 p.)

WERLE, Flávia Obino Corrêa. CMEs no estado do Rio Grande do Sul: gênese e institucionalização IN: SOUZA, Donaldo Bello de. **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil: criação, implantação e funcionamento institucional e sociopolítico,** São Paulo: Edições Loyola, p. 209-227, 2013.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: INTERFERÊNCIAS NO FAZER DOCENTE E NO TEMPO DAS INFÂNCIAS

Mariane Éllen da Silva
ESEBA/UFU. naninhaellen@yahoo.com.br
Myrtes Dias da Cunha
FACED/UFU. myrtesufu@gmail.com

O processo de alfabetização apresenta-se como assunto prioritário no contexto educacional atual; trata-se de uma das prioridades do governo federal em âmbito nacional, tendo em vista que no ano de 2012 foi implementado pelo governo, em parceria com as universidades públicas brasileiras, secretarias de educação e municípios, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC é uma política pública nacional voltada para a formação de professores alfabetizadores que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e também nas classes multisseriadas.

Realizar um estudo sobre o PNAIC nos oportuniza compreender as perspectivas e possíveis impasses desse programa, especialmente no que diz respeito ao processo das práticas docentes e também sobre as concepções de criança que tal programa carrega a partir do ensino e aprendizado da leitura e escrita, especialmente, do 1º ano do ensino fundamental.

Nosso objetivo se caracteriza em compreender como os processos de leitura e escrita são conduzidos a partir dos direitos de aprendizagem em língua portuguesa no PNAIC e como tal proposição concebe a criança e influencia no tempo da infância e no fazer pedagógico. Para tanto, as análises foram realizadas a partir do Caderno 1 ano 1 da formação, que se refere ao "Currículo na alfabetização: concepções e princípios."

De acordo com os propósitos desse estudo qualitativo, optamos pela pesquisa documental por considerarmos essa modalidade como possibilidade para ampliar nosso olhar frente às diferentes faces do objeto a ser investigado e por colocar em destaque a

pesquisa documental, uma vez que tal metodologia é "pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais" (LÜDKE e ANDRÉ, 2013: 44).

Os direitos de aprendizagem aparecem relacionados com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes que são contemplados no ciclo da alfabetização. No presente trabalho voltaremos nosso olhar e nos deteremos em nossas análises para as aprendizagens do componente curricular da Língua Portuguesa a partir dos cinco eixos apresentados pelo PNAIC: 1- leitura; 2- produção de textos escritos; 3- oralidade; 4- análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; 5- análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Para cada um desses eixos, os Cadernos do PNAIC apresentam quadros de direitos de aprendizagem, que delimitam conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidos com as crianças no decorrer do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, os quais contemplariam o que se espera que o professor ensine, e estabelecem também o que as crianças têm como direito de aprender, de modo geral e específico em cada ano do ciclo de alfabetização. Diante disso, afirma-se que "para garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever, faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas" (BRASIL, 2012, p.05).

No caderno do ano 1 unidade 1 "Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado", na seção "Compartilhando" são apresentados os direitos de aprendizagem gerais e específicos para o componente curricular de língua portuguesa que devem permear toda a ação pedagógica. De acordo com esse caderno "a definição de direitos de aprendizagem colabora para a discussão acerca do que pode ser priorizado no planejamento do ensino e do que pode ser avaliado" (BRASIL, 2012, p.22).

Nesse sentido, constatamos que os saberes necessários aos docentes nessa proposta de formação implicam em compreender sobre as capacidades, conhecimentos e habilidades dos distintos eixos da Língua Portuguesa, fato que nos instiga a compreender a sistematização das aprendizagens relativas à língua portuguesa (oral e escrita).

Abaixo, podemos visualizar os direitos gerais de aprendizagem em língua portuguesa:

Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Fonte: (BRASIL, 2012, p.32)

A partir dos direitos gerais de aprendizagem foram criados direitos específicos que são considerados como conhecimentos, habilidades e capacidades em cada etapa da escolarização das crianças. Nos quadros dos direitos específicos de aprendizagem, organizados de acordo com os eixos de ensino da Língua Portuguesa, são expostas sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimentos, capacidades e habilidades durante o ciclo de alfabetização. A letra **I** é utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra **A**, indicará que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra **C**, indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado.

Sendo assim, apresentamos cada um dos eixos da língua portuguesa, com seus respectivos direitos de aprendizagem, os quais devem ser conquistados, necessariamente, por todas as crianças que transitam no ciclo de alfabetização.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

Fonte: (BRASIL, 2012, p.32)

No eixo Leitura, identificamos que no 1º ano, são introduzidos todas essas práticas com exceção da última, e que a maioria das ações previstas devem ser aprofundadas. Já no 2º ano, são aprofundadas as aprendizagens referente à fluência da leitura em voz alta, localização de informações explícitas, realização de inferências, estabelecer relações lógicas e apreender assuntos/temas a partir de diferentes gêneros, intertextualidade. Além da continuação do aprofundamento das aprendizagens iniciadas no 1º ano, há uma expectativa que a maioria das aprendizagens sejam consolidadas nesse momento;

entretanto, a fluência da leitura com voz alta e a leitura de diversos gêneros com autonomia são apenas aprofundados e também há a introdução do uso do dicionário. No 3º ano, todas as aprendizagens são consolidadas, com exceção apenas de saber procurar palavras no dicionário que continua sendo aprofundada.

De acordo com a análise realizada a partir do quadro em que se apresenta o eixo da "leitura" notamos existir um esforço para se consolidar todos os conhecimentos, habilidades e atitudes ao final do 3º ano, principalmente ler e compreender diversos gêneros textuais, materializando, assim, o acordo de alfabetizar crianças até os oito anos de idade.

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: (BRASIL, 2012, p.32)

No eixo Produção de textos escritos, no 1º ano, são introduzidas as ações para o planejamento e produção de textos escritos com o aprofundamento dessa ação com a ajuda de um escriba, no uso do vocabulário diversificado de acordo com o gênero e na revisão coletiva de textos onde o professor é o escriba, pois nesse momento não se visa à

organização de parágrafos e da pontuação. No 2º ano, a maioria das aprendizagens é aprofundada, com exceção da organização em parágrafos, pontuação e revisão dos textos possibilitando uma reescrita, que são, nesse momento, introduzidas. A produção de texto de diferentes gêneros por meio de um escriba é consolidada nesse momento, isto é, no 2º ano, não acontecendo ações dessa natureza no próximo ano. Já no 3º ano, todas as aprendizagens previstas são consolidadas, restringindo apenas a revisão de textos, oportunizando a reescrita ao aprofundamento da aprendizagem.

Ao final dos três anos do ciclo inicial da alfabetização, apenas a revisão de textos após diferente versões, reescrevendo de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas, continua sendo aprofundada, todas as outras aprendizagens relacionadas à produção de textos escritos deverão estar consolidadas. Constatamos, nesse eixo, que aos oito anos de idade a criança deverá produzir variados textos com autonomia, compreendendo a intenção de sua escrita.

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Fonte: (BRASIL, 2012, p.32)

No eixo “Oralidade”, todas as ações são introduzidas no 1º ano e àquelas que dizem respeito a participação nas interações em sala, a escuta de textos de diferentes gêneros e a valorização dos textos de tradição oral são também aprofundadas. Com relação à “valorizar

os textos de tradição oral", busca-se consolidar tal habilidade e atitude já no primeiro ano de ensino. No 2º ano aprofunda-se todos os conhecimentos e habilidades apresentados nesse eixo, realizando um trabalho voltado para as interações, a escuta, os debates, as exposições, a contação de histórias e valorização da tradição oral com perspectivas de consolidar tais aprendizagens. Sobre a produção de textos orais de diferentes gêneros continua-se introduzindo e aprofundando. Já no 3º ano indica-se o aprofundamento da capacidade de escuta, da produção de textos orais compreendendo seus propósitos, o reconhecimento da diversidade linguística valorizando as diferenças culturais e a valorização dos textos de tradição oral.

Verificamos que as crianças devem ter aprendido todos os conhecimentos, as habilidades e atitudes apresentadas no eixo oralidade ao final do 3º ano do ensino fundamental, demandando do professor a organização de um trabalho que vise a assegurar a aprendizagem desses direitos.

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ÃO em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: (BRASIL, 2012, p.32)

O quarto eixo "Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade" demonstra que a maioria das aprendizagens são introduzidas no 1º ano, exceto as ações de usar adequadamente a concordância verbal e nominal, fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares e irregulares, saber usar o dicionário e pontuar textos. Nesse momento, a organização do trabalho volta-se para constituir ações que buscam analisar os textos tanto no que diz respeito à sua finalidade (lido, escrito ou escutado), ao conhecimento dos suportes textuais, reconhecimento dos gêneros textuais e seus contextos de produção, ao uso de palavras que expressam coesão, bem como o uso de grafias com correspondências regulares e a segmentação de palavras na composição dos textos. Durante o 2º ano são introduzidas as aprendizagens voltadas à concordância nominal e verbal, ao uso de grafias com correspondências regulares e irregulares, ao uso do dicionário e à

pontuação de textos e também se continuam introduzindo as ações relativas ao reconhecimento de gêneros e seus contextos de produção, bem como aprofundando e consolidando esse aspecto nos três anos do ciclo de alfabetização. Continuam aprofundando os itens relativos à adequação do texto e suas finalidades, ao suporte textuais com perspectivas de consolidar essas aprendizagens; aprofundam o conhecimento de palavras que dão coesão ao texto, à utilização de pronomes pessoais, aos sinônimos para retomar coesivamente o que já foi escrito, ao uso de grafias regulares, o emprego das letras maiúsculas e minúsculas, ao reconhecimento de registros de acordo com os gêneros e seus usos. A segmentação de palavras continua sendo aprofundada e deve ser consolidada nesse ano de ensino, pois não é trabalhada no ano seguinte. Já no 3º ano todas as outras aprendizagens devem ser consolidadas. Nesse instante, não há mais o aprofundamento dos suportes textuais, do uso de grafias com correspondências regulares e do reconhecimento dos registros de acordo com os gêneros e situações de uso. O trabalho com o reconhecimento de gêneros textuais e seus contexto de produção continua sendo introduzido de modo a aprofundar e consolidar essa e todas as outras aprendizagens.

Identificamos que o trabalho pedagógico a partir desse eixo, exige do professor certo domínio de conhecimentos linguísticos, uma metodologia rigorosa para promover todas essas aprendizagens, de modo que a criança consiga analisar textos levando em consideração a discursividade, textualidade e normatividade até os oito anos de idade.

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: (BRASIL, 2012, p.32)

No quinto e último eixo "Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética" identificamos que todas as aprendizagens são introduzidas e aprofundadas no 1º ano, com exceção apenas do uso de diferentes tipos de letras em situações de escrita que é apenas introduzida; prevê-se que a maioria dos direitos de aprendizagem contidos nesse eixo sejam consolidados no 1º ano. No segundo ano prevê-se o aprofundamento e a consolidação das aprendizagens relativas ao reconhecimento e uso dos diferentes tipos de letras em diferentes gêneros e suportes textuais e em situações de escrita de palavras e textos, o domínio de "correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro de modo a ler e escrever palavras e textos"; no 3º ano, o trabalho volta-se para consolidar as aprendizagens referidas ao uso de diferentes tipos de letra em situações de escrita e ao

domínio das correspondências entre letras, ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos.

Observamos que esse quinto eixo evidencia o 1º ano do ensino fundamental para consolidar a maior parte dos objetivos apresentados. As crianças devem se apropriar do sistema de escrita alfabética praticamente aos seis anos, excluindo-se algumas que se dispõe até os oito anos para serem consolidadas.

Mediante o exposto verificamos que essa organização de aprendizagens previstas pelo PNAIC apresenta também um caminho metodológico que, para garantir os direito das crianças de adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes no processo de alfabetização estipula um tempo cronológico linear para os aprendizados das mesmas e transforma o conhecimento e a aprendizagem num processo linear, cumulativo, gradual e fragmentado, metodologia e concepção que podem ser questionados quando se entende que o foco central nesse caso é a própria língua portuguesa, um complexo sistema simbólico de comunicação e expressão.

Nessa perspectiva, buscando facilitar ou concretizar o aprendizado docente sobre o objeto a ser ensinado às crianças, a língua apresenta-se fragmentada nos eixos de aprendizagem; o que se faz visando a otimização e operacionalização dos processos de alfabetização e letramento em tempos que se pretende que sejam objetivamente demarcados, tempos que são traduzidos em termos como introduzir, aprofundar e consolidar aprendizagens que garantam o cumprimento de um pacto nacional pela alfabetização na idade certa, pacto este que na prática exclui seus sujeitos, as crianças e os professores, pois não os concebe como sujeitos (diferentes!) que se constituem numa relação histórica, humana.

Em sua pesquisa sobre as concepções de linguagem, escrita e alfabetização no PNAIC, Resende (2015) analisou os pressupostos linguísticos a respeito desse Programa e especialmente sobre os 2 de seus eixos, da Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade e Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética, constatou que:

> É consensual a pertinência desses conhecimentos no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, se forem forjados na confluência da discursividade, textualidade e normatividade. Entretanto, na proposta de estudo para a compreensão da língua do Programa, prevalece o princípio da ‘normatividade’, visto a ênfase nas convenções

> ortográficas, fonográficas, (ir)regularidades das palavras, o que dificulta o desenvolvimento discursivo pelas crianças. Assim, a aprendizagem da língua escrita pela criança centra-se na língua-padrão, nas normas e convenções linguísticas, nas características externas dos gêneros do discurso, na ênfase da correspondência grafofônica das palavras, delineando, assim, arbitrariamente a unicidade de significação. Isso implica desconsiderar a natureza plural, dialógica/discursiva da própria palavra no texto a partir dos interlocutores e do contexto social (RESENDE, 2015, p. 111).

Desta forma a proposta do PNAIC para a língua escrita "restringe os elos de sentidos, ao enfatizar a significação, o idêntico da pronúncia, da forma. E evita o movimento provisório e inacabado da escolha das letras, das palavras, impossibilitando a experiência de leitor e escritor por parte das crianças" (RESENDE, 2015, p. 112). Sendo assim, o pressuposto de língua no arcabouço do PNAIC é de uma "[...]concepção puramente mecanicista da necessidade no domínio da língua" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995. p. 109).

Verificamos que a proposta do PNAIC disponibiliza aos professores uma matriz curricular que organiza os tempos escolares, dosando a aprendizagem das crianças de modo a introduzir, aprofundar e consolidar em cada uma delas e durante os três primeiros anos do ensino fundamental as capacidades e os conhecimentos referentes ao componente curricular da língua portuguesa. Nesse sentido, o formato desse Programa é totalmente prescritivo, orientado por uma pedagogia que normatiza a linguagem, um modelo educativo que busca desenvolver o ensino visando a uma aprendizagem controlada e marcada por níveis de conhecimento de acordo indiretamente com as idades das crianças, mesmo mencionando poucas vezes de maneira direta a questão da idade cronológica das crianças. Diante desse cenário, podemos inferir também que existe uma concepção de aluno ideal, de criança modelo que transitará no ciclo de alfabetização, perfazendo seu caminho de aprendizagem ano após ano, concretizando seu direito de aprender de acordo com conteúdos determinados.

Aos professores alfabetizadores é necessário organizar um planejamento a partir dos eixos da língua portuguesa apresentados pelo PNAIC por meio de sequências didáticas, projetos didáticos, jogos pedagógicos, contemplando a alfabetização na perspectiva do letramento e possibilitando o avanço nas aprendizagens da linguagem oral e escrita pelas crianças. Para tal objetivo, devem aprender a organizar e favorecer ações pedagógicas que

permitam às crianças, gradativamente, se alfabetizarem até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Leal (2014) considera o sistema de aprendizagem cumulativa em etapas como uma das qualidades principais dos cadernos de formação. De acordo com a autora que esteve à frente deste Programa desde o seu início "[...] os conceitos introduzidos não aparecem uma única vez no material. Eles vão sendo retomados nas unidades seguintes e somados a outros novos, para que o professor vá revisitando esses conceitos" (LEAL 2014, apud MOREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 9). Por mais que o PNAIC sugira esse caminho metodológico (introduzir/aprofundar/consolidar) como ponto de partida para a alfabetização, esse processo inicial de escolarização determina que a criança tenha o dever de consolidar, num determinado tempo escolar, os direitos de aprendizagem propostos no currículo a fim de ser alfabetizada, pois as práticas docentes estão voltadas para uma tentativa hegemônica de organizar o trabalho pedagógico docente, de forma sistemática e paulatina, por meio da previsão de tempos de aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, os direitos de aprendizagem das crianças podem ser interpretados como deveres de aprendizagens, o que implica o dever de ensinar para os professores, na medida em que sinalizam tanto o que ensinar e como desenvolver as práticas educativas, quanto o que devem as crianças aprender.

Bem sabemos que as crianças possuem, cada uma delas, suas sensações, vivências, aprendizados e que nenhuma concepção de criança é neutra e muito menos universal. Portanto, não será a normatização de um tempo certo para introduzir, aprofundar e consolidar aprendizagens que fará com que as crianças se alfabetizem e sejam autônomas nos seus processos de leitura e produção de texto. Por constatar a ênfase numa prática pedagógica voltada exclusivamente à linguagem oral e escrita, principalmente às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, acreditamos que devemos também alargar o tempo de todas as crianças para outras experiências, por exemplo, tempos para vivenciarem as múltiplas linguagens do 1º até o 3º ano, por que não?! Caso contrário, corremos o sério risco de produzir uma infância precária, precarizada desprovida de tempo, nesse caso, para viver as infâncias.

É necessário, na contra mão dessa perspectiva, questionar e superar tais estratégias didáticas que pretendem tudo explicar às crianças, acelerando, assim, o tempo dos aprendizados tornando-os estanques, disciplinares e rígidos e, tentar de fato, planejar e

organizar o trabalho pedagógico com a valorização do professor como sujeito que pode construir sua profissionalidade voltando-se para a pluralidade das linguagens, promovendo experiências corporais e afetivas, de modo que as crianças possam aprender cantando, desenhando, pintando, dramatizando, experimentando; tais transformações também requerem fazer da escola um espaço-tempo onde prevaleçam as relações alteritárias, isto significa, que nos formamos e nos constituímos a partir do outro; assim, precisamos respeitar o tempo das crianças, das infâncias, pois os tempos delas não são os mesmos dos adultos.

Acreditamos que a aprendizagem da leitura e da escrita é construída pela criança em meio aos inúmeros fatores culturais e de acordo com a forma singular com que vivencia esse processo; portanto, essa aprendizagem não pode ser considerada ou analisada apenas como uma habilidade a ser adquirida. Ademais, aprender possibilita transformações nas crianças por meio das suas relações com a cultura, isso não significa em hipótese alguma que as mudanças serão as mesmas em todas as crianças, pelo contrário, cada uma vai construindo seu caminho e se constituindo de forma única através das relações que estabelece, no movimento das relações sociais.

Com base na perspectiva histórico-cultural que assumimos é preciso considerar a complexidade que envolve o aprendizado da leitura e da escrita e o caráter subjetivo desse processo, reconhecendo que o brincar, a imaginação, o faz de conta, as multidimensionalidade das linguagens e das relações humanas constituem elementos essenciais do aprender. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e escrita não diz respeito apenas ao aprendizado da escrita de letras e palavras e não se limita às relações entre som e letra, mas, sobretudo requer processos relacionais/sociais, culturais, afetivos e cognitivos que corroboram sua materialização.

O direito da criança aprender e do professor de formar-se continuamente é expresso no PNAIC como uma necessidade e um dever do Estado. Sendo assim, o direito se apresenta, como diz Souza (2014), entrelaçado com a finalidade político-social, corroborando para que os envolvidos na prática educacional se adequem a elas naturalmente, sem conflito, ou seja, garantir que os direitos de aprendizagem sejam efetivados e garantir as condições do trabalho docente, por meio da formação continuada, é apresentado como consenso e resultante de um pacto harmônico e natural.

Além disso, utiliza-se um discurso que não se diz fechado, mas apresenta-se acabado quando por meio de um currículo estático universaliza os tempos de aprendizagem de todas as crianças, quando não aborda as complexidades da escola e considera os sujeitos, seja professor ou aluno, sem incluí-los em um contexto histórico-social, de acordo com tal proposição os problemas de aprendizagem ou de formação se apresentam como meros indicativos de capacidades estranhas ou inadequadas a um modo correto e adequado de ser e estar no mundo.

Por isso, nos questionamos em que medida são problematizadas as condições de trabalho das escolas, das infâncias e dos professores nos documentos do PNAIC? Constatamos que essas questões são extremamente relevantes para compreender a alfabetização das crianças, pois revelam que vários problemas são sociais e históricos, porém essas condições não são levadas em consideração nas propostas para ensinar e aprender e nos mostram o quanto o aprender da criança depende não somente do empenho pessoal do professor, mas também das condições sociais da escola como um todo.

Diante disso, problematizamos que poderá haver um desequilíbrio quando entendemos que o currículo proposto no PNAIC foi produzido por pesquisadores da educação e fundamentado em bases legais, pois,

> dessa forma, a intenção do PNAIC é fortalecer a prática pedagógica dos professores das redes de ensino a fim de que as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Assim, esses pesquisadores aportam-se nos documentos legais, entre eles a LDBEN, Lei nº 9.394/96, e produzem a lógica de pensar o processo de escolarização a partir de normas que possibilitam a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças (HERMES, 2015, p.82).

Sob essas circunstâncias, como oportunizar espaços-tempos escolares para se respeitar os tempos das infâncias, desvelando a pluralidade de linguagens em um processo de escolarização e de práticas pedagógicas voltadas para o alfabetizar na idade certa? Interrogar o programa seria um passo inicial para problematizar tal questão e expandir o diálogo, de modo a rever as práticas e concepções que regem o processo de escolarização das crianças, bem como o contexto de produção das infâncias neste espaço-tempo escolar.

O PNAIC desconsidera o desenvolvimento cultural e supõe que o problema da aprendizagem está limitadamente nos modos de ensinar, sendo capaz, inclusive, de mobilizar uma grande parte dos professores a assumirem um pacto, buscando cumprir suas

metas e objetivos; parece-nos que não há intenção de compreender e reconhecer os diferentes modos de ser, pensar, agir e aprender dos sujeitos, pelo contrário, o Programa parece delimitar o desenvolvimento de uma personalidade repleta de sentido, em uma perspectiva unilateral e hegemônica, onde os interesses de alguns são valorizados e de outros são destituídos.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. Marxismo e Filosofia da linguagem. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -** Nova LDB - Lei nº. 9.394 de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo na alfabetização: concepções e princípios.** Ano 1: Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

HERMES, Rosméri. **Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS**. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: **abordagens qualitativas**. 2. ed.; Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MOREIRA, Bruna, OLIVEIRA, Rodrigo. Um ano de Pacto: apenas o começo. Letra A: Jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, mar./abr./ Ano 10, n. 37, 2014. (Edição Especial)

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2015.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 358f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/GESTORES ESCOLARES: EM FOCO O PNEGEB NO TOCANTINS

Raquel Aparecida Souza
UFT/IFG. eraquelas@gmail.com
Raquel Almeida Moraes
Unb. raquelmoraesbr@gmail.com

Questões Iniciais

Este trabalho aponta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que está sendo realizada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), a qual busca compreender as percepções dos egressos sobre o curso de especialização *lato sensu* em Coordenação Pedagógica do Programa Nacional Escola de Gestores (PNEGEB) a partir da experiência realizada no estado do Tocantins no período de 2010 a 2012.

A pesquisa toma o PNEGEB como uma das ações da política pública em construção para formação de professores/gestores no Brasil, no intuito de compreender, por meio das vozes dos egressos e professores do curso, como ocorreu o envolvimento e dedicação dos cursistas na formação continuada considerando o curso na modalidade da educação a distância (EAD).

Tomamos a experiência do curso de especialização em coordenação pedagógica no contexto da política do PNEGEB e buscamos compreendê-la num contexto em que a gestão escolar e a formação de profissionais da educação tem sido alvo da necessidade de profissionalização tão exigida pelas diretrizes dos organismos internacionais ou multilaterais (OIs), no que refere ao discurso da gestão democrática, da formação em serviço e da educação a distância.

Políticas de formação a partir de demandas internacionais

Desde o início do século XXI, que a EAD no Brasil vem sendo reafirmada como uma possibilidade para se resolver problemas da educação como o de expansão de vagas nas universidades, sobretudo, de formação de profissionais da educação. Vem sido reafirmada em diversos documentos legais, como fica claro na Meta 4 do Plano Nacional

de Educação (BRASIL, PNE, 2014) que trata do Ensino Superior: "4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada".

Sabemos que essa modalidade de ensino se revela como uma potencialidade nas políticas educacionais, no entanto, preocupa os estudos que apontam que ela, na forma como vem sendo desenvolvida no Brasil, tem atendido a forte estratégia dos organismos internacionais para mercantilização da educação superior.

Nesse sentido, para compreender as políticas de formação de gestores escolares por meio da EAD é preciso considerar o contexto mais amplo das políticas públicas no Brasil, bem como as transformações estruturais vivenciadas no processo de ressignificação do papel do Estado diante do modelo capitalista vigente, o qual por sua vez, recebe influências de agentes internacionais, que exigem mudanças no modo de produção e consequentemente, no modo de formação e qualificação dos profissionais.

Considerando o percurso histórico da educação brasileira, é especificamente a partir dos anos de 1990 que se intensifica as demandas internacionais para as reformas na educação. Destaca-se a Conferencia Mundial de Educação para Todos, em Jontien na Tailândia, que contou com a participação de organismos internacionais como a UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, e tinha como questão central o estabelecimento de estratégias para garantir que todas as pessoas tivessem acesso a conhecimentos mínimos, básicos e necessários para ter uma vida mais digna.

Dessa Conferencia em Jontien, foi elaborado o documento "Declaração Mundial sobre Educação Para Todos" de 1990, no qual se definiu as novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas para a educação básica e os compromissos dos governos e outras entidades participantes. Desses compromissos destaca-se o incentivo que era dado aos países para elaboração dos seus Planos Decenais de Educação (PDE), os quais deveriam contemplar as diretrizes e metas enfocadas pelo Plano de Ação da Conferência Mundial.

Tomamos os OIs como expressão conceitual dada às agências ou órgãos internacionais multilaterais responsáveis pelas cooperações e acordos financeiros envolvendo vários países. A grande maioria surgiu no período pós-segunda guerra mundial, num contexto de exigências por uma nova ordem do capital estabelecida entre as tentativas

de ruptura com o modelo anterior e a implantação de novo modelo econômico, mais flexível e ágil.

Silva Junior (2003) destaca que esses agentes passam a representar as possibilidades de sedimentação e consolidação da nova ordem emergente, na qual vai ganhando terreno o neoliberalismo, que requer um Estado que se configura por um modelo cujas intervenções passam a ser mínimas para as questões sociais e máximas para as questões de mercado. No âmbito acadêmico, esses ideais se fortalecem com os estudos de Hayek e Friedman, os quais criticavam o papel interventor do Estado no modelo fordista, propondo um modelo cujas funções são reduzidas para dar total liberdade para o comércio atuar.

Nessa visão, a educação passa a ser compreendida como um papel estratégico, pois por meio dela é possível formar e preparar indivíduos aptos aos interesses capitalistas de produção. (AZEVEDO, 2001). Assim, os documentos dos OIs defendem ideologicamente um tipo de educação, no sentido amplo de formação para a cidadania, de emancipação dos sujeitos, de contribuição com a sociedade, mas apoiam-se numa visão restrita quando propõe que ela seja o instrumento de resolução de todos os problemas sociais.

Trata-se de uma visão que está diretamente ligada aos interesses da teoria do capital humano, na qual importa que os indivíduos, considerados como recursos humanos, se qualifiquem, obtenham competências técnicas e habilidades necessárias para desenvolver com presteza, eficiência e rapidez os exercícios de sua profissão.

Mota Júnior e Maués (2014) lembram que a ideia central da teoria do capital humano é a de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. A ideia do capital humano é "uma *quantidade ou um grau de* educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção". (p.12).

Nesse sentido, apoiados em Frigotto (2010), os autores sinalizam que se trata na verdade de um mito, por sua vez muito difundido na sociedade que tenta justificar que a educação seria a "grande panaceia para superar a pobreza e as desigualdades sociais em termos tanto macro como microeconômicos". (p.13).

Muitos documentos dos OIs enfatizam que todas as pessoas devem ter direito de acesso aos conteúdos mínimos, ou seja, a conhecimentos básicos e considerados necessários para a obtenção de profissionais com competências especificas e adequadas às

vagas de emprego, para que possam aumentar os rendimentos econômicos e ajudar os países a resolver, entre outros, os problemas de pobreza.

Sobre a formação de professores, pesquisas vêm demonstrando que vários programas e ações dos governos brasileiros, sobretudo após os anos de 1990, ao adotar diretrizes e orientações desses organismos. Estudo de Vieira e Moraes (2014) sobre as políticas de formação de professores e a educação a distância mostra que vários programas e ações dos governos brasileiros, orientam-se pelas diretrizes do Banco Mundial e "não considera o professor como insumo mais importante em sala de aula, colocando, antes dele, a biblioteca, os livros didáticos, entre outros" (p.386).

Silva (2000), por sua vez, demonstra que as políticas defendidas pelos OIs são "discricionárias-contencionalistas e antidemocráticas", pois para além de seus discursos e justificativas baseadas em dados internacionais que não levam em consideração contextos nacionais e locais, ao invés de promover a inclusão, excluem; ao invés de valorizar os profissionais da educação, como o professor, desvaloriza-o; ao invés de resolver de propor ações que de fato resolvam os problemas de analfabetismo, de pobreza e desigualdades sociais, mais as intensifica.

Ao longo dos anos, os documentos dos OIs vão sendo reformulados e reeditados como marcos referenciais, mas de forma geral, apresentam os mesmos problemas, desafios e as mesmas soluções, anunciando a superação, mas continuam com seus interesses subordinados ao capital e ao desenvolvimento econômico antes de tudo. Repetem os discursos, reafirmam e os reformulam à medida em que, as demandas no tempo e na história assim exigem. Eles distorcem o papel social da educação, na medida em que atuam para consolidar consensos e disseminar suas recomendações, desenvolvidas a partir de diagnósticos, comparações com países desenvolvidos, falseando muitas vezes os problemas das realidades locais e regionais, a partir das experiências internacionais.

Considerando os eixos da formação de profissionais da educação e da gestão escolar, é possível perceber como os documentos tratam da relação que se estabelecem no sentido de que, uma vez possibilitando formação adequada aos profissionais, esses terão competências para administrar e auxiliar a equipe gestora a melhorar a qualidade da escola, tendo em vista que na concepção dos OIs, o sistema educacional não carece apenas de investimentos financeiros, mas sim de gestores eficientes para gerir os recursos, assim como necessita de professores eficientes para auxiliar na formação correta dos alunos.

Dessa forma, os agentes internacionais a partir da visão de mundo, de sociedade e de educação que possuem, impõem suas diretrizes, prerrogativas, afirmativas e consensos como estatuto de verdades absolutas, pois se constroem como ideias dominantes que explicam e justificam uma dada realidade. No entanto, elas retratam uma aparência, tomada como uma posição de totalidade quando de fato, são mecanismos utilizados pelo sistema capitalista para mascarar sua essência, e, portanto, na realidade se põe invertida, como aponta Fiorin (2005), considerando que temos dois níveis de realidade "um de essência e um de aparência, ou seja, um profundo e um superficial, um não-visível e um fenomênico". (p.28).

Diante dessa reflexão, é preciso questionar entre outros elementos, como está sendo desenvolvido o PNEGEB tendo em vista suas origens influenciadas por diretrizes internacionais. Será que tem atendido a essas demandas mais restritas de educação e de formação de profissionais da educação, as quais estão atrelados aos interesses e demandas econômicas, em que é importante formação para obtenção de recursos humanos, ou será que, numa perspectiva contra hegemônica, tem alcançado os objetivos mais amplos e contribuído com uma formação de gestores escolares, pelo menos no que se refere ao acesso do conteúdo teórico e prático?

Não temos dúvidas de que a proposição do PNEGEB busca atender a uma determinação legal, que por sua vez é resposta também que surge dos anseios de muitos educadores por uma formação continuada para os profissionais da educação. No entanto, como ressalta Paro (2002) é preciso estar atentos sob que condições têm sido desenvolvidas tais determinações.

O PNEGEB compõe o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que fora elaborado tendo em vista os compromissos assumidos em busca de ações para a melhoria da educação básica e do fortalecimento da escola pública. No entanto, esses planos fazem parte de uma agenda internacional de compromissos mundiais estabelecidos a partir dos anos de 1990, e o interesse pela educação não se manifesta no sentido da emancipação e construção histórica dos sujeitos.

A experiência do curso de especialização em coordenação pedagógica no Tocantins

Tomamos como referência o curso de especialização em coordenação pedagógica (CP) ofertada no período de 2010 e 2011, pela Universidade Federal do Tocantins e seus parceiros, que é uma ação do PNEGEB. O projeto pedagógico apresenta como objetivo geral: contribuir com a formação do CP que atua em instituições públicas de educação básica, visando a "ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades". (PPC/UFT, 2010).

Esses objetivos estão em consonância com os objetivos gerais das diretrizes do PNEGEB de contribuir com a formação dos gestores da escola pública por meio da disponibilização de elementos teórico-práticos. A partir desses objetivos e dos estabelecidos nos documentos oficiais de criação do curso de especialização buscamos evidenciar as percepções dos egressos do curso no Tocantins a respeito da contribuição sobre desses elementos teóricos e práticos, tendo em vista o envolvimento e participação deles no curso.

Assim, aplicamos questionários aos egressos e professores desse curso e utilizamos a análise de conteúdo para auxiliar na compreensão das respostas dos questionários assim como para a análise de documentos oficiais do curso no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da universidade que ofertou a pós-graduação.

O curso foi desenvolvido por meio da metodologia da educação a distância, mediado por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), utilizando como ambiente virtual de aprendizagem o *Moodle*[39]. No estado de Tocantins, representou a primeira experiência de formação continuada para coordenadores pedagógicos no âmbito do PNEGEB, que dentre os princípios norteadores das atividades formativas, destaca-se a gestão democrática das unidades escolares, que se apresenta como uma das dimensões que deve contribuir de forma significativa para viabilizar o direito à educação como um direito universal. (BRASIL, PPP/MEC, 2009).

Nesse eixo de análise, fizemos algumas perguntas aos egressos e professores para que refletissem sobre o interesse e a dedicação do cursista, de forma a compreendermos o envolvimento e dificuldades ao curso. Questionamos a respeito da carga horaria de

[39] Moodle – sistema de gerenciamento de cursos (*Course Management Sistem - CMS*). Possibilita o trabalho colaborativo entre os participantes em um mesmo ambiente de aprendizagem mediante o uso da internet. *Software* livre de código aberto distribuído gratuitamente – significa que o usuário pode modificar, usar e distribuir de acordo com suas necessidades didáticas e de conteúdo. (RAMOS, MEDEIROS, 2009).

trabalho, sobre como se informaram a respeito do curso, bem como sobre os motivos que os levaram a realizar e ainda sobre as distancias entre suas residências e a cidade polo do curso.

Com relação ao perfil social, evidenciamos pelas respostas dos questionários, um perfil predominantemente feminino, o que reflete uma característica histórica da profissão de professores e gestores em nosso país. A maioria possui idade ente 30 a 50 anos e a maioria cursou a graduação em pedagogia ou fizeram o curso normal superior.

O projeto pedagógico do curso aponta que os participantes deveriam organizar seu tempo entre o trabalho profissional e a vida pessoal para se dedicarem ao curso, considerando as características da modalidade a distância. Assim, perguntamos aos egressos qual era a carga horária de trabalho que possuíam na época do curso, já que deveriam se dedicar pelo menos 10h semanais conforme exigências do edital de seleção e do PPC.

Durante a participação ao curso, a grande maioria mostrou que dispunham de tempo, pois 82% tinham uma carga horaria de trabalho semanal que variava entre 20 e 40h. Os que trabalhavam mais de 40h semanais somavam 16% e os 2% restantes dos respondentes trabalhavam menos de 20h por semana. Esses dados apontam possibilidades positivas no que se refere ao fator tempo para que o cursista pudesse se dedicar efetivamente à realização do curso.

Na percepção dos professores do curso que responderam o questionário, também observamos que a maioria deles, quase 70%, confirmou que houve boa dedicação dos cursistas e que mesmo diante de alegações por falta de tempo, eles consideram que muitos cursistas conseguiram se dedicar. No entanto, 30% dos professores não acreditam que os cursistas tenham se dedicado pelo menos o mínimo de 10h semanais, tendo em vista que eles alegavam justamente a falta de tempo.

Os dados que afirmam e confirmam a boa dedicação dos cursistas, são corroborados com os dados apontados no Relatório de Avaliação do Curso, no item sobre a utilização do Memorial Reflexivo, um dos instrumentos de avaliação utilizados para acompanhamento dos alunos, no qual, eles tinham total liberdade para refletir e escrever sobre seu aprendizado, as dificuldades encontradas e fazer sugestões ou comentários sobre o curso.

O Relatório destaca o sentimento de alguns cursistas sobre a questão da dedicação ao curso, tendo em vista suas reflexões em torno das dificuldades encontradas:

> A maior dificuldade enfrentada diz respeito à adequação pessoal do tempo disponível para estudo. Enfrentando uma realidade de 50 horas semanais de trabalho, exige-se muita disciplina para que o aproveitamento seja o melhor possível, que toda a bibliografia obrigatória, bem como complementar seja bem estudada e que contribua efetivamente para o crescimento profissional (CURSISTA 10).

> Enfrentei muitas dificuldades nesse período. A primeira foi em relação ao próprio trabalho na escola, pois estive muito sobrecarregada. Às vezes eu ficava até as 2h00 da manhã para poder terminar as atividades [...] Outra dificuldade foi em relação ao tempo para entrar nos fóruns e discutir. Às vezes nos intervalos das aulas, às vezes participei de madrugada. [...] (CURSISTA 11).

Percebemos nesses trechos destacados no documento do curso, a confirmação daqueles 16% dos egressos que afirmaram nas respostas do questionário, que trabalhavam mais de 40h semanais durante a realização da pós-graduação, como afirma o C*ursista 10*, sobre sua jornada de mais de 50h de trabalho semanais e também pela colocação do C*ursista 11,* que demarca dificuldades sobre o tempo, quanto destaca que para acompanhar o curso, tinha que organizar seus estudos durante a madrugada, o que demonstra, que dadas às condições adversas de cada cursista, eles demonstraram esforços para realizar o curso.

Com relação aos motivos que levaram os egressos a realizar o curso, mais da metade deles concordou com a afirmativa de que, apenas buscavam melhorias na sua formação. Os outros 40% destacaram que o motivo estava ligado tanto em melhorar a formação, quanto também melhorar os salários.

Os motivos para realização de um curso de pós-graduação também estão ligados com a possibilidade de informações para a sua realização. Assim, questionamos aos egressos sobre como foram informados sobre o curso. Em respostas, alguns afirmaram ter sido designados, informados por algum colega ou receberam e-mails da própria instituição formadora. Sobre o quantitativo, tem-se que 35% foram designados por suas escolas, outros 33% foram informados por algum colega e outros 32% dos respondentes ficaram sabendo da pós-graduação, pois já haviam realizado outro curso pela UFT e assim, receberam mensagens de *e-mail.*

Considerando que o curso de especialização é financiado pelo MEC por meio do PNEGEB e ofertado por uma universidade e seus parceiros, destaca-se entre outras ações dos parceiros, que as secretarias estadual e municipal deveriam colaborar para o processo

de divulgação das vagas. O Edital de seleção do curso disponibilizou vagas para até dois profissionais de cada escola municipal ou estadual, considerando três prioridades estabelecidas pelo MEC, por meio do Oficio nº 91 de outubro de 2009: "1º. Escolas prioritárias – baixo IDEB; 2º. Municípios que demandaram esta formação no PAR; 3º. Municípios que elaboraram o PAR, mas não apresentaram demanda para esta formação". (EDITAL Nº 01/2010 PROPESQ/CTE/UFT, p.2).

No entanto, desse referencial apontado, ficam dúvidas se as vagas preenchidas atenderam a essas prioridades, tendo em vista que apenas 35% das vagas foram designadas pelas escolas do Tocantins, ou seja, não parece ter sido uma ação conjunta dos parceiros para que nessas vagas, concorressem os candidatos das escolas prioritárias. Pelas vozes dos egressos, percebe-se que a maioria deles, 65%, souberam do curso por outras vias que não seja pela divulgação das secretarias.

Visando compreender se a distância entre a residência dos cursistas e a localização dos polos[40] significou um fator de problema para os deslocamentos relacionados aos encontros presenciais e para que pudessem sanar dúvidas com os professores, constatamos que apenas 7,3% dos cursistas residiam em cidades que distanciavam a mais de 300 km do polo em que moravam.

Os que moravam distantes em torno de 200 a 300 km somam 12,2% e entre 100 a 200 km, 10%. Os que moravam em cidades com menos de 100 Km do polo presencial somam 34,1% e a maioria deles, 36,6% representando a maior percentagem, são daqueles que moravam na mesma cidade polo. Mais um referencial de que as possibilidades de dedicação ao curso foram positivas.

Com relação aos problemas de navegação e acesso ao AVA, quase 90% dos egressos confirmaram que não tiveram problemas e apenas 10% discordaram. Já os professores concordaram com essa afirmativa em aproximadamente 40%, sendo que a maioria discordou que os cursistas não tiveram problemas de acesso.

Essa concordância também se mostra com relação ao fato da maioria dos egressos, mais de 85%, afirmar que não tiveram problemas com o curso na modalidade a distância, pois tinham acesso à internet, possuíam computador, e tinham facilidades para manusear

[40] Polos: eram locais físicos com estrutura de computadores, acesso a internet e presença de um professor assistente de turma, nos quais os cursistas podiam sanar duvidas referentes ao curso e também, local em que era realizado os encontros presenciais.

tecnologias. Essas respostas estão em consonância com os requisitos mínimos exigidos no projeto pedagógico do curso e do edital, conforme já evidenciamos.

Embora seja um quantitativo menos expressivo, mas é importante destacar que 5% se mostraram indiferentes e uns 10% discordaram dessa afirmativa, o que indica um número de egressos que tiveram problemas para acompanhar a dinâmica do curso, seja porque não tinham acesso a tecnologia básica, o que era requisito para se inscrever ao curso.

A opinião dos professores foi diferente, pois o maior quantitativo de aproximadamente 77% foi daqueles que discordaram, apontando que os cursistas tiveram sim problemas com o curso na modalidade a distância, enquanto que os que concordaram que não tiveram problemas foram apenas uns 23%.

Essa percepção dos professores é corroborada no relatório de avaliação do curso, o qual apresenta no item sobre o Memorial Reflexivo, a síntese das dificuldades encontradas pelos egressos e destaca que "Alguns cursistas mencionaram a dificuldade em relação à falta de acesso ao computador e à internet". (p.32). A análise do relatório é que esse é um problema contraditório, pois para se inscrever no curso, o participante deveria declarar que tinha acesso aos recursos tecnológicos e facilidade de manuseio, os quais eram pré-requisitos para realização do curso.

> Os professores dessa turma, ao analisarem essas questões, registraram na síntese geral do MR que o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem torna-se difícil quando os sujeitos não têm acesso e não têm aproximação com alguns recursos que o ambiente de aprendizagem proporciona, o que dificulta a otimização do tempo e a resolução das situações-problema que são sugeridas pelas atividades de cada sala ambiente. (p.32).

Sobre as atividades e cronograma de trabalho do curso, solicitamos aos respondentes que refletissem sobre as duas afirmações a seguir: "As atividades e tarefas a distância foram em quantidade suficientes e com baixo grau de dificuldades, de modo que foram realizadas sem problemas e no tempo solicitado" e "Os cursistas não tiveram problemas para o cumprimento do cronograma de trabalho das salas ambientes[41] e do curso em geral",

[41]Salas ambientes: referem-se ao espaço do AVA *moodle* destinado à organização do conteúdo do curso, atividades e espaços de dialogo e interatividade.

Sobre o quantitativo e grau de dificuldades das atividades, os egressos mostraram concordância em 76% e discordância em 16%, sendo que os outros 8% ficaram indiferentes. Já os professores confirmaram essa questão em um quantitativo de 46%, mas a maioria deles, 54%, discordou dessa afirmativa.

Essa questão analisada junto com a afirmativa de que os cursistas não tiveram problemas para cumprir o cronograma de trabalho, também visualizamos 75% dos egressos concordaram que não tiveram problemas, enquanto um percentual de quase 15% discordou e 10% que ficaram indiferentes quanto a essa afirmativa. Já a maioria dos professores, 85%, o que demonstra que houve problemas no cumprimento dos prazos, sendo que apenas 15% deles demonstraram concordância.

As opiniões dos egressos demonstram, de forma geral, que eles não tiveram problemas para se dedicarem e se envolverem com o curso, embora algumas opiniões dos professores do curso apontem divergências. Mas, as opiniões demonstram que houve tentativas de envolvimento dos cursistas para se manter na pós-graduação a distancia, apesar de terem que enfrentar problemas.

O envolvimento e dedicação dos participantes ao curso apresentam-se como fator relevante para obtenção de resultados positivos na formação e no trabalho desses coordenadores pedagógicos no estado do Tocantins e tem demonstrado possibilidades de práticas formativas que vão contra as diretrizes e normas internacionais.

Algumas considerações para não finalizar

Da experiência analisada e do referencial teórico que auxilia a discussão, fica perceptível que o movimento de orientação das diretrizes dos OIs, tem exigido que as práticas de formação de professores/gestores acompanhem o processo de modernização pelo qual a economia mundial passa. Nesse sentido, também é necessário profissionalizar o processo da gestão escolar, a qual tem como importantes atores os coordenadores pedagógicos.

O projeto pedagógico do curso enfatiza a expectativa de formação dos profissionais por meio das possibilidades da educação a distancia, destacando que “A UFT acredita que, por meio das potencialidades da modalidade do ensino a distância, é possível proporcionar

espaços de aprendizagens que ajudarão a romper com a "distância" social e principalmente cultural, que é uma dura realidade no estado do Tocantins". (p.6).

Tomando as vozes dos participantes na dinâmica da oferta do curso de especialização em coordenação pedagógica ofertada por meio da modalidade de educação a distância, a partir da experiência no estado do Tocantins, é possível inferir as possibilidades positivas de formação demarcadas pelo envolvimento e pela participação dos cursistas, o que é corroborado com os objetivos de formação dos documentos oficiais do curso.

No entanto, colocamos para reflexão três questões:

No documento "Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos (BANCO MUNDIAL, 2010), é enfatizado que é necessário investir na melhoria da qualidade dos professores no Brasil, o que exigirá o recrutamento de indivíduos de mais alta capacidade, o apoio ao melhoramento contínuo da prática e a recompensa pelo desempenho. (p. 8-9).

O documento ainda assinala as habilidades do século XXI, a saber, formandos com a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes. Para o sistema de educação básica, a implicação principal é a da urgência de aumentar a aprendizagem estudantil. (p.5).

1) Tendo isto em vista, o discurso dos coordenadores pedagógicos desse curso analisado, ele não foi ao encontro dessas diretrizes? 2) O que está por detrás das aparências discursivas e como estas se traduzem em ações? 3) A partir de uma perspectiva contra-hegemônica, o curso propiciou a mudança de práticas e habilidades neoliberais para práticas sociais transformadoras?

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Janete M. Lins. de. **A educação como política pública,** 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

BANCO MUNDIAL. Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos. Sumário Executivo, 2010. Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1390/atingindo-uma-educacaodenivel-mundial-no-brasil-proximos-passos---sumario-executivo/>.Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para o Programa Nacional Escola de Gestores (PNEGEB)**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Plano Nacional de Educação** - Lei 13.005, De 25 De Junho DE 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia. Ed. UFG; Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2011a.

_____. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios. **Educação e Sociedade. Campinas,** vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 10 fev, 2011b.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 2005 (Série Princípios)

LIMA, Kátia Regina de Sousa. Educação a Distância na Reformulação da Educação Superior Brasileira. In: NEVES, Lúcia Maria W. SIQUEIRA, Ângela C. de (Orgs.). **Educação Superior:** uma reforma em processo**.** São Paulo: Xamã, 2006.

MOTA JUNIOR, Wilhian Pessoa da.; MAUÉS, Olgaíses Cabral.; O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

OLIVEIRA, Daniela Motta. de. *Educação a Distância e a formação de professores em nível superior no Brasil*. Anais da ANPED, 32, GT11, 2009.
OTRANTO, Regina Célia. **A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação.** Anais da ANPED, 29, GT11, 2006.

PARO, V.H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

RAMOS, Wilsa Maria, MEDEIROS, Larissa. A UNiverisadde Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e da aprendizagem em ambientes virtuais. In.: SOUZa, Amaralina Miranda (Orgs). **Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

SANTOS, Catarina Almeida. **Expansão da educação superior rumo à expansão do capital:** interfaces com a educação a distância. 2008. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SILVA, Maria Abadia da. **A Hegemonia do Banco Mundial na Reformulação e no Gerenciamento das Políticas Educacionais**. Nuances, vol. VI, p. 35-53, Out. 2000.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. _____. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância:** implicações políticas e teóricas. Ver. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n.24, p.78-89, set./dez.2003.

_____. Políticas públicas para formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In. SILVA JUNIOR, João dos Reis da. SOUZA, Dileno Dustan Lucas. FLORESTA, Maria das Graças Soares. (Orgs.) **Educação a Distância: diferentes abordagens críticas.** São Paulo. Xamã, 2010.

VIEIRA, Fabia Magali Santos, MORAES, Raquel Almeida. **As políticas brasileiras para formação de professores a distância, na sociedade capitalista.** Revista da Faculdade de Educação da UFG. V.39, n.2. 2014. Disponível em http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/issue/view/1522/showToc. Acesso em 10 setembro, 2014.

UFT. **Relatório de Avaliação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica.** Palmas: UFT, 2012.

____. **Projeto Pedagógico do curso de especialização em coordenação pedagógica**. Palmas: UFT, 2009.

____. **Edital nº 01/2010 PROPESQ/CTE/UFT.** Palmas: UFT, 2010.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

O MÉTODO EXISTENCIAL FENOMENOLÓGICO DE PESQUISA: FUNDAMENTOS QUE DESVELAM O SER-GESTOR-ESCOLAR

Alexsandra dos Santos Oliveira[42]

Universidade Federal do Espírito Santo. ale2013oliveira@gmail.com

Hiran Pinel[43]

Universidade Federal do Espírito Santo. hiranpinel@gmail.com

A leitura do mundo do fenômeno investigado, o gestor escolar, advém dos princípios da Teoria Geral da Administação e se manifesta marcado por concepções históricas, políticas e econômicas em sua aparência ontológica. Academicamente, na concepção de autores como Paro (2015), Souza (2008) e Oliveira (2010) o tema possui uma pequena produção acadêmica e se desvela na ausência de um campo investigativo para suas reflexões teórico/práticas. Este artigo visa desvelar o gestor escolar a partir de pressupostos de uma pesquisa existencial-fenomenológica-dialógica, tendo em vista os recortes de um percurso investigativo, cujo o objetivo de pesquisa passou por descrever compreensivamente a experiência de duas gestoras escolares (uma diretora/gestora e uma vice-diretora/gestora) no cotidiano de uma escola pública pertencente a rede municipal de Educação de Cariacica/ES. Na metodologia, buscou-se inspirações no método fenomenológico de pesquisa em Forgheri (2004), Bicudo (2011) e Creswel (2014) para eleger os fundamentos, descrever compreensivamente e hermeneuticamente o fenômeno investigado. Dentre os procedimentos e caminho investigativo estão: entrevistas que foram gravadas e transcritas; o uso indispensável do diário de campo; observação participante; acesso a documentos; descrisões das questões éticas da pesquisa preservando a verdadeira identidade das gestoras. A tríade teórica que revela a trama investigativa, nos leva ao encontro com três pensadores: o filósofo Martim Heidegger, o filósofo da Educação Jorge Larossa (2004, 2015) e o Educador Paulo Freire (1986, 1987, 2006, 2011). Pensadores que em comum, fizeram de suas preocupações marcas existenciais na construção do conhecimento do séc. XX e XXI. Em uma analítica de sentido da experiência, as implicações entre pesquisadora e gestoras, procuram fugir de uma postura doutrinária e intelectualizada como imperativo de pesquisa, para abrir-se ao diálogo como um princípio ético, existencial e humano. Fundamentos ontológicos anunciam o ser-gestor-escolar em uma outra configuração ao privilegiar as compreensões hermenêuticas da cotidianidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ser-gestor-escolar. Gestão escolar. Metodologia. Existencialismo. Fenomenologia.

Fundamentos que desvelam o ser-gestor-escolar

[42] Doutora em Educação (março/2016) e professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Cariacica/ES.
[43] Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e orientador.

Este artigo visa apresentar academicamente, enquanto possibilidade e perspectiva epstemológica, os caminhos percorridos por uma pesquisa existencial-fenomenológica-dialógica, tese de doutorado em educação, preocupada em desvelar, revelar e testemunhar o gestor escolar. Apresentação que se dará na descrição de diferentes etapas de um percurso investigativo.

O objetivo da pesquisa passou por descrever compreensivamente a experiência de duas gestoras escolares (uma diretora e uma vice-diretora) no cotidiano de uma escola pública pertencente a rede municipal de Educação de Cariacica/ES.

O problema de pesquisa passou investigar o que é e como é ser gestor escolar no contexto da escola pública? Questionamento que evidenciou a escolha do método existencial fenomenológico de pesquisa como possibilidade de compreensão de uma realidade. Na composição de uma pesquisa *existencial-fenomenológica-dialógica*, que assume a *intencionalidade* de descrever compreensivamente e hermeneuticamente questões implícitas e explicitas a função do gestor escolar.

Ao refletir sobre a configuração do metodológica levou-se em consideração a fenomenologia como o fio condutor de um questionar, escutar, dialogar, descrever compreender e interpretar as "questões do ser" de duas gestoras escolar. A opção por aproximar pressupostos ontológicos, existenciais, fenomenológicos e dialógicos justifica a possibilidade de compreender o *gestor escolar* como um ser-no-mundo, marcada por fortes influências históricas, política, neoliberalismo, mas também por sentimentos, reflexões, questionamentos, dúvidas e medo, que quando associadas ao mundo da gestão escolar apresentaram não só seus fundamentos ontológicos, mas também contemplam os modos de ser-gestor-escolar no exercício de uma função.

Desvelando o gestor escolar ...

Ao longo do caminho investigativo diferentes perspectivas, definem semanticamente a administração e gestão escolar.

Encontra-se em Sander (1995, 2005, 2007) pressupostos que nos ajudam a compreender a genealogia da Administração da Educação no Brasil, diálogo que se

estabelece em pressupostos teóricos, políticos, econômicos e sociais como caminho complexo do tema, Administração escolar no Brasil.

> No âmbito da administração empresarial, à luz da própria concepção taylorista de management[44], desenvolveram-se novos conceitos administrativos, como gestão e gerência, que rapidamente invadiram as distintas áreas temáticas da administração. Surgiram, assim, os cargos de gestor e gerente, em substituição ou adição aos de *administrador e diretor* (SANDER, 2005, p. 44).

Ao refletir conceitualmente os pressupostos que configuram o gestor escolar, em via de um questionar, criou-se espaço para o diálogo em busca de compreensões para descrever o fenômeno.

Em Oliveira (2010) o anuncio do que deveria compor o abandono da técnica e assimilação da Política Educacional no cotidiano das escolas. A autora afirma que mesmo diante da pouca representação acadêmica de pesquisas voltadas a investigar o assunto, percebe-se predominante o uso do termo "gestão" de maneira mais ampla do que o termo "administração". Algo que repercute no campo da Administração escolar, nos documentos oficiais e na literatura.

> [...] o caráter administrativo da função de diretor escolar e retirando-lhe tempo para dedicar-se à outras dimensões da sua função, contraditoriamente aquelas que mais são valorizadas por ele, por seus pares, pelos discursos oficiais e pela literatura específica. É curioso observar que a medida em que as dimensões políticas do perfil do diretor passam a ser valorizadas, em detrimento de um comportamento mais técnico e burocrático, ampliaram-se suas obrigações administrativas, o que na prática resultou em cerceamento de muitas das suas atividades políticas (OLIVEIRA, 2010, p. 143).

Na concepção de autores como Paro (2015) e Souza (2008) o tema possui uma pequena produção acadêmica e se desvela na ausência de um campo investigativo para suas reflexões teórico/práticas.

> O que intriga é a relativa escassez, no âmbito acadêmico das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição. Embora o tema direção

[44] Gestão

> escolar esteja presente nos estudos de administração escolar, o que se constata é que desde dos estudos de José Augusto Dias (1967) sobre o diretor do ensino médio, na década de 60, e o de João Gualberto de Carvalho Meneses (1972), sobre os diretores dos grupos escolares, na década de 1970, não se tem conhecimento de nenhum novo estudo empírico que se destaque nacionalmente a respeito das funções do diretor de escola básica (PARO, 2015, p. 21).

Os apontamentos realizados pelo autor ao longo de sua produção acadêmica, contemplam sua concepção de que a administração é a mediação para a realização de fins. O conceito de Administração escolar eleito pelo autor, pode ser resumido a um conceito de administração como mediação. O autor nos alerta para os equívocos da dicotomia administração e prática pedagógica comumente usada para definir as funções dos diretores escolares, seguindo a influência de modismos que configuram o abandono conceitual do termo Administração escolar e enfatiza o termo Gestão escolar, que muitas vezes aparece de maneira equivocada quando não se compreende os fins da escola, pensando-a como uma maneira de controle.

Para Vitor Paro há uma ênfase na organização e na gestão das escolas nos meios políticos, governamentais e na mídia, ao atribuir uma má administração às escolas públicas, não faltando adeptos da cultura da "eficiência" na administração escolar como expressão de fins determinados. Seus pressupostos levam a uma valorização do diretor escolar paralela à concepção de Administração implantada na Educação Básica, aproximando-a da chefia, gestão, governo, administração, supervisão e superintendência. O diretor escolar passa a ser difundido como o chefe, o supervisor e o gerente.

Assim, dentre as compreensões de uma leitura do mundo acadêmico do fenômeno a ser investigado, percebeu-se o desvelar de outros fenômenos, o de conceitos e contextos que marcam as aproximações e distanciamentos entre gestão escolar e administração escolar, diretor e gestor.

Na concepção Souza (2008) o tema gestão escolar encontra-se marcado pela ausência de um campo teórico e da identidade para da produção do conhecimento da gestão escolar no Brasil. O autor enfatiza que a gestão escolar não possui um campo investigativo próprio, estando ancorada em áreas da Política Educacional legitimando a ausência de uma teoria para o tema. Algo anunciado também por Anísio Teixeira.

Em 1961, com a realização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo

(USP) era anunciada a preocupação de uma cátedra com a emergência de um campo de estudos, dos processos de organização e estruturação da administração escolar. Anísio Teixeira foi uma das fortes expressões desse movimento ao expor sua preocupação com os estudos acadêmico e formação dos dirigentes escolares.

As considerações destacadas, reiteram o investimento de uma pesquisa *existencial-fenomenológica-dialógica* cujo o fenômeno se mostra ofuscado no âmbito acadêmico no Brasil. O contexto visa enfatizar a necessidade de dialogarmos com os profissionais que ocupam a função de gestor, de apresentarmos suas experiências no cotidiano da gestão escolar como abertura de uma nova concepção para pensarmos a função do diretor escolar, como um espaço complexo e hibrido.

O método existencial-fenomenológico-dialógico de pesquisa ...

A Fenomenologia surge no final do século XIX, rompendo com o modelo cartesiano e com a metafísica. A palavra Fenomenologia deriva das palavras gregas *phainesthai* que significa aquilo que se mostra, e *logos* que significa estudo, "o estudo do que se mostra". Na sua aparição, o fenômeno mostra-se carregado de todos os sentidos a ele atribuído: ontologia, história e cultura de uma sociedade.

O método fenomenológico teve impacto importante nas ciências sociais, na educação e nas ciências de maneira geral, pois trata-se de um método que procura ir às coisas mesmas, visando compreender/interpretar as manifestações das coisas, dos homens, do mundo, do ser, do tempo, do pensamento, dos fenômenos e seus significados, mais do que explicar os processos sociais. Ele permitiu buscar a compreensão/interpretação de uma realidade e do humano, como produtora de sentidos e possibilidades.

Ao buscar esta compreensão não poderíamos esquecer dos princípios que levaram Heidegger a se dedicar de maneira incessante a compreensão do “ser”, tarefa tecida ao longo da obra Ser e Tempo, onde o questionar e o tencionar emergem como pressupostos na constituição do “ser”.

Em sua obra, Heidegger (2008) utilizará *Dasein* para se referir aos seres humanos, aquele que é, *Dasein* ilumina o ser si mesmo no mundo, evitando a dicotomia homem x mundo. *Dasein* existe em uma função de ser, tornando possível a liberdade de escolher que o ente seja egoísta ou altruísta. Ele possui a compreensão do ser.

Uma preocupação sempre esteve latente ao longo dessa pesquisa, a maneira como a literatura acadêmica, em alguns momentos, propaga de maneira equivocada e ausente de uma compreensão, o verbo ser. Tornando-se apropriação do pensar de vários pesquisadores, sem a mínima referência aos sentidos atribuídos por Martim Heidegger e ou de seus interlocutores. Ou mesmo de Aristóteles, que inspira Heidegger acerca do tema. Heidegger sempre esteve preocupado com os sentidos atribuídos ao verbo ser, elegendo semanticamente uma rede de palavras para compor seus sentidos. Movimento que evidencia sua complexidade. O pensamento do filósofo não é um pensamento fácil de ser compreendido! Essa é uma fala unanime de estudiosos, tradutores, filósofos e demais interlocutores que se aventuraram na complexa tarefa de interpretar seu pensamento e refletir a respeito de suas contribuições para investigar, princípios epistemológicos, sentidos e modos do ser em diferentes campos do saber.

Em *Ser e Tempo,* Heidegger (2008) anuncia a fenomenologia como o caminho para questionar o ser. Aos pesquisadores interessados em trabalhar os sentidos e modos de ser, o pensador orienta irmos além da interrogação do ente na busca do ser e nos alerta para a compreensão da incompletude dos sentidos do ser.

> Visualizar, compreender, escolher, aceder são atitudes constitutivas do questionar e, ao mesmo tempo, modos de ser de um determinado ente, aquele que nós mesmos, os que questionam, somos. Elaborar a questão do ser significa, portanto, tornar transparente um ente – que questiona - em seu ser (HEIDEGGER, 2008, p. 42).

A fenomenologia da cotidianidade foi o caminho escolhido para questionar os modos e os sentidos do gestor escolar. A fim de descrever, compreender/interpretar o cotidiano de uma diretora e de uma vice-diretora na ocupação e representação de *Dasein* (ser-aí). Permitindo a esta investigação anunciar a linguagem, como uma maneira de acesso ao ser, ao descrever o cotidiano, o familiar, o visível e o invisível na gestão de uma escola pública.

A escolha foi por privilegiar a experiência, a escuta e o diálogo para pensar o “ser”. Assim a escuta assumiu a configuração dos diálogos entre pesquisa e as participantes da pesquisa, privilegiando histórias, memória, emoções, casos e também o silêncio. Ao contar histórias como experiência originárias do “ser”, houve a possibilidade de descrever os

modos e o acesso ao fenômeno investigado como aproximação da realidade e intencionalidade de um tencionar.

A compreensão da escolha escuta e diálogo para compor o método fenomenológico, enquanto perspectiva metodológica, conduziram a pesquisadora também ao pensamento de Paulo Freire.

> Se o diálogo é o encontro dos homens para um **Ser Mais,** não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu **quefazer** já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fantasioso (FREIRE, 1987, p.82, grifo nosso).

De acordo com o autor, escutar é falar COM e não PARA, é construção do conhecimento, é crítico, é dialógico, é democrático, é didático, é filosófico, é diferente, é ético e emancipador, sendo também um método. A experiência, tornou-se o fio condutor dos diálogos, que foram apresentados na investigação como espaço de liberdade das gestoras participantes da pesquisa, assim como da pesquisadora em escutar sem impedir a fala.

Essa é uma prática também legitimado por Larrosa (2004) quando aponta a escuta como um princípio metodológico de uma investigação, afirmando que o que somos, depende das histórias que contamos.

Em Forghieri (2004) encontro apontamentos que não existe um método de pesquisa propriamente definido. A legitimação do que se desenvolve enquanto método de pesquisa existencial-fenomenológico, está na compreensão dos caminhos constituídos por filósofos e fenomenólogos como Hussel, Heidegger, Merleau Ponty, Sarte, entre outros. No caso desta investigação, acrescentou-se as contribuições de Freire (1987) e Larrossa (2015) como possibilidade de construção de um novo caminho metodológico.

As descobertas de Forghieri (2004) estão baseadas em aproximações entre a Psicologia e a personalidade. Neste caso, a motivação desta pesquisa passou por aproximar o método fenomenológico ao gestor escolar.

Para Forgheri (2004) o método fenomenológico consiste em duas etapas indissociáveis:

I - O envolvimento existencial com a coisa mesma, que exigiu da pesquisadora fugir de uma atitude intelectualizada para soltar-se diante da própria experiência de pesquisadora, penetrando nela de modo fluído e aberto em sua participação, como forma de deixar

emergir a intuição, a percepção, os sentimentos e as sensações na relação com o fenômeno pesquisado.

II - O distanciamento reflexivo, dessa coisa mesma, permitiu à pesquisadora refletir a partir de um certo distanciamento da experiência, mas não do fenômeno. Capturar no diálogo com as gestoras as situações vividas no cotidiano da gestão escolar, para depois descrevê-la, compreendê-la e interpretá-la, em seus diferentes sentidos e modos de envolvimento com o fenômeno, como *"maneira mais segura de ultrapassar seus limites" (MERLEAU-PONTY, apud, FORGHIERI, 2004, p. 61).*

Este momento talvez acarrete dúvida, de como envolver-se e distanciar-se simultaneamente, de maneira paralela e indissociável, mas é a dúvida também algo fenomenológico, respondida na entrega ao campo da pesquisa como um princípio existencial, ético e de cuidado na busca por uma compreensão do ser.

O rigor acadêmico da fenomenologia se dá em um movimento intenso de ir e vir para descrever, compreender e interpretar o fenômeno. Princípios de um método de pesquisa que visa muito mais compreender do que explicar. O ir e vir foi exercitado em todas as etapas da pesquisa no período de maio a dezembro de 2014.

Atuar nesta esfera, configurou-se na flexibilidade e na condução da pesquisa, ao refletir e ressignificar o presente, não deixando morrer a experiência do contato com o outro, algo que emerge na orientação do processo e não no resultado. Estabelecendo o cuidado no contexto da pesquisa como princípio da captura dos sentidos do ser.

Procedimentos de uma investigação existencial-fenomenológico-dialógica

O primeiro procedimento adotado por esta investigação, foi a realização de uma entrevista piloto, cedida gentilmente também por uma gestora da rede. A intenção foi perceber se o diálogo com as gestoras se daria de maneira fluída, enquanto pista de um caminho investigativo enquanto pesquisa qualitativa. Confirmada esta inquietude, seguimos para a próxima etapa.

O segundo procedimento, foram as entrevistas, eleitas como principal recurso metodológico de acesso à linguagem, fio condutor dos diálogos. Foram classificadas em semiestruturadas, conduzidas por questões abertas, que fizeram parte de um pensar a pesquisa, mas na maioria das vezes, o planejamento era alterado tendo em vista a dinâmica

das gestoras no exercício da função. Elas foram gravadas, transcritas e literalizadas e assim transformadas em diálogos.

Para Meihy e Holanda (2010) as diferenças entre a língua falada e língua escrita constituem um princípio elementar da transcrição. Implicação, intervenção e desvios capazes de sustentar critérios decisivos como a clareza das expressões de um texto. Essa transposição sustenta a incorporação das emoções, os gestos e os silêncios como guisa das entrevistas.

Os autores recomendam que as entrevistas sejam tratadas na integra. Tendo em vista o rigor acadêmico. Elas tiveram que ser fragmentadas, para serem apresentadas nos resultados da pesquisa. O que não impediu o cuidado com a transcrição e revisão do texto como caminho para produzir os resultados apresentados, feitos com morosidade e atenção. Sua apresentação ao leitor, assumiu esteticamente uma formatação diferenciada, da totalidade do texto.

Ao transcrever os diálogos, privilegiou-se a hermenêutica da cotidianidade, Heidegger (2008), como compreensão/interpretação em uma investigação *existencial-fenomenológica-dialógica* para apresentar o fenômeno investigado. Sendo assim, ao serem transcritos e intitulados, os diálogos já anunciam o exercício acadêmico de compreensão/interpretação.

O terceiro procedimento de acordo com Moreira (2002) e Creswel (2014) foi o de uma observação participante, que assumiu o ponto de partida para a pesquisadora envolver-se de maneira sensível, compartilhada, responsável e ética, sem perder seu principal objetivo. Assim adotou-se uma postura participativa, como interação e atendimento de demandas anunciadas por parte das gestoras. Na prática, a pesquisa moveu-se em uma participação mais efetiva, sustentada pelos princípios do método fenomenológico. O critério foi participar de tudo aquilo que fui convidada a participar.

O quarto procedimento foi o uso do diário de campo e/ou pesquisa. Ele assumiu em alguns momentos as características de um diário íntimo, onde registrei as emoções, as reflexões da pesquisa, as dúvidas, as orientações, enfim, a experiência de ser-pesquisadora. Hoje lendo meu diário de campo e/ou de pesquisa, percebo que posso descrever-me enquanto investigadora.

Nos modos de ser-pesquisadora, foi possível descrever que o uso do diário de campo, foi um recurso imprescindível na construção dessa pesquisa, tendo em vista a

facilidade de acesso, estando sempre "com" a pesquisadora, como maneira de registrar o vivido, os *insights*, possibilitando a sua autonomia produzir fenômenos de maneira autônoma com base em seus escritos. Indo além das dos registros do convívio com a diretora e vice-diretora, que participaram oficialmente da pesquisa, assumindo o espaço para o registro as conversas com pessoas que pertenciam a escola, mesmo não estando elas diretamente ligadas a pesquisa, pois era impossível ouvi-las e não criar nenhuma aproximação com a pesquisa. O diário também contemplou o registro de comentários e mensagens realizados no *facebook*, espaço que transita entre o público e o privado, registrou os contatos telefônicos e e-mails.

O quinto procedimento desta pesquisa, foi o acesso e análise de documentos oficiais da escola e do Sistema Educacional.

O sexto procedimento, foram os desdobramentos investigativos conduzidos pela observação participante e pelas entrevistas, levando a pesquisadora ao acesso e análise de documentos oficiais, *sites* oficiais e não oficias, para o acesso de informações e da legislação vigente, assim como para o acesso de notícias que se deram como encaminhamentos da investigação, ao longo do período de maio a dezembro de 2014.

O sétimo procedimento foi fotografar, momentos e eventos da escola em que a pesquisadora estivesse presente.

Oitavo procedimento foi o de preservar a identidade da escola pesquisada e das gestoras participantes da pesquisa, elegendo junto a elas a escolha dos nomes fictícios.

De acordo com Creswel (2014, p. 192) os pesquisadores qualitativos que se esforçam em obter a compreensão de um fenômeno e perguntam, será que fizemos certo? O questionamento assume os pressupostos de validação e confiabilidade de uma pesquisa qualitativa. Dentre as várias considerações realizadas pelo autor a respeito de um estudo qualitativo, a pesquisa contemplou:

a. Foi sensível as experiências da pesquisadora;
b. Envolveu um projeto emergente e em construção ao invés de um projeto rigidamente pré-estabelecido;
c. Envolveu o uso de múltiplos métodos e procedimentos na elaboração metodológica de uma investigação;
d. Comprometeu-se com um tempo prolongado e com a coleta de muitos dados no campo;

e. Manteve seu foco nas perspectivas dos participantes;
f. Buscou-se na literatura compreender o fenômeno em diferentes *lentes interpretativas*: da histórica, da sociológica, da Política Educacional e da produção do conhecimento;
g. A pesquisadora elaborou, investigou, descreveu, compreendeu e interpretou, as diferentes etapas da investigação e comprometeu-se com o complexo e demorado processo de compreensão e interpretação dos fenômenos;
h. Após compreensão da pluralidade e complexidade do fenômeno investigado em diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas, tentou agrupar os temas em poucas categorias, para apresentá-lo em um esquema que não omitisse sua totalidade na redução dos resultados encontrados;
i. No final, dialogou-se com a visão da pesquisadora, o marco teórico e os sentidos atribuídos a experiência pelas gestoras como possibilidade para desvelar o *ser-gestor-escolar.*

Ainda seguindo os princípios para a composição de uma pesquisa qualitativa, Creswel (2014), alerta que uma das questões éticas de uma pesquisa qualitativa é discutir o propósito do estudo e como os fenômenos serão apresentados. Etapas que também foram seguidas por esta pesquisa.

Revelando os modos de ser-gestor-escolar

As palavras do filósofo da Educação, Jorge Larrosa, autor que se dedica a compreender a experiência, eleger palavras, transformar palavras e impor as palavras, protagonizaram as metáforas que revelaram não só a experiência, mas também os entes que anunciaram os ser e seus *modos-de-ser-gestor-escolar* na gestão de uma escola pública.

Expressões que dão sentindo a experiência "o que nos acontece, o nos toca e o que nos passa" Larrosa (2004, p.153) assumiram as inspirações e metáforas que deram sentido nesta investigação aos modos de ser em uma *ocupação-função* pública.

A dinâmica do "quefazer", dos acontecimentos, das manifestações e dos movimentos de ir e vir como horizonte que habita ser, deram vida aos *modos-de-ser-gestor-*

*escolar como a*núncio das descrições, compreensões e hermenêutica daquilo que se manifesta e revela-se em uma realidade que habita o ser.

Os diálogos com as gestoras, tornaram-se espaço que as palavras anunciaram cuidadosamente os *modos-de-ser-gestor-escolar* em meio as preocupações, ontologia, diversidade, singularidade, pluralidade, coexistência, tramas, relevância pública, paixões, sonhos, angústias, sentimentos, tensões, subjetividade/objetividade na travessia de um território de passagem.

As descrições compreensivas apontaram um jogo de compreensões-hermenêuticas, ocupado por convergências e divergências, inclusões e exclusões na compreensão de um fenômeno que se expressa na mundanidade enquanto parentesco ontológico. Apresentando ao público, não só o individual ou particular e sim o singular e o plural, vividos na gestão de uma escola pública.

Assim o primeiro movimento apresentou os *modos-de-ser-no-que acontece*, enquanto compreensões-hermenêuticas do que Heidegger (2008) considera o impessoal. Sentido e intensidade que se revela na fala de quem habita a gestão da escola pública. Tensão que se mostra nas relações que o ser-si-mesmo estabelece na *ocupação-função* enquanto um conjunto que inclui, o administrar, o pedagógico, o financeiro com o outro enquanto configuração de ser-com na gestão escolar.

O segundo movimento, apresentou *os modos-de-ser-no-que-toca*, enquanto espaço de revelar o ser-si-mesmo no mundo, Heidegger (2008) e Freire (1987). Espaço que as manifestações revelam as escolhas, reflexões, questionamentos, inautenticidade, autenticidade como escolha autêntica de ser-mais ou ser menos em uma experiência.

O terceiro movimento, *os modos-de-ser-no-que-se-passa* revelam na cotidianidade os entes intramundanos que revelam o ser-em, aquilo que está *à-mão* do gestor escola como compressão-hermenêutica os documentos oficiais, das avaliações em larga escala, da Política Educacional, da legislação, das atribuições da função. Algo que na prática cotidiana considera-se como familiar ao mundo da gestão e do gestor escolar, compreensões de ser-si-mesmo no mundo na gestão de uma escola pública.

Assim, os três *modos-de-ser-gestor-escolar* representam os sentidos das descrições, compreensões e hermenêutica da cotidianidade, que desvela e revelação o "Logos" do que se mostra enquanto condição ontológica do ser. As manifestações de um questionar, o que

é e como é ser gestor escolar, constituem os princípios de uma descrição compreensiva-hermenêutica da cotidianidade, como expressão de uma *ocupação-função.*

A descrição compreensiva-hermenêutica dessa travessia, apontou os acontecimentos como parte de um jogo que privilegia o aparecer e esconder de um fenômeno que se mostra implicado pela tradição. Paulo Freire ao longo do seu legado, sempre esteve preocupado com situações que passariam desapercebidas, para privilegiar ontologicamente a Educação. Estando seu legado assumindo os princípios de incorporar o pensamento crítico, existencial, fenomenológico, dialógico e hermenêutico ao dia a dia da experiência humana como possibilidade de apreender, perceber e revelar os sentidos e os modos de ser-gestor-escolar.

Considerações finais

Os resultado apresentaram as perspectivas e aberturas de um caminho investigativo para pensar a cotidianidade de uma gestora e uma vice-diretora-escolar, na gestão de uma escola pública de cariacica-ES, como possibilidade de descrição, compreensão e interpretações do real, em uma *ocupação/função* .

Estar na escola como representação desse ir as coisas mesmas para deverlar um fenômeno, proporcionou entender o gestor escolar em princípios existenciais-fenomenológicos-dialógicos. O fenômeno emergiu em uma realidade, onde foi possível levar em consideração a fala, o ouvido, o silêncio, a palavra, os argumentos, os questionamentos, as pessoas, os sentimentos, as emoções, as ambiguidades, a exclusão, o sistema, o preconceito, o trabalho, as tensões, a história, a convivência, os documentos, as estátisiticas, a legislação, a política entre outros, como parte da relação que *Dasein* estabelece com a cotidianidade, o impessoal na *ocupação-fução* do gestor escolar

A trajetória apresentada, mostrou a configuração de novas relações epistemológicas, distanciando-se do discurso hegemônico. Relações que anunciam um caminho estreito entre gestão escolar, gestor escolar, existencialismo e fenomenologia.

Referências Bibliográficas

BICUDO. Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011.

CRESWELL. John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3ª. Porto Alegre: Penso, 2014.

FREIRE. Paulo. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 24ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do Oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Paulo. SHOR. Ira. **Medo e ousadia o cotidiano do professor.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica**: Fundamentos, Métodos e Pesquisa. São Paulo: Pioneira, 2004.

HEIDEGGER, Martim. **Ser e Tempo**. 3 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Paulo, 2008.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

_____Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2015.

MEIHY. José Carlos Sebe B; HOLANDA, Fabíola. **História oral:** como fazer como pensar. 2ª ed. São Paulo: conexto,2010.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA. Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: **Política e gestão da educação.** 3ª ed. Belo Horizonte: autentica, 2010.

PARO, Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, Vol:36, p. 763 -778. 2010.

_____**Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

_____**Administração escolar:** introdução crítica. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ **Administração escolar**: introdução crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____**Critica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANDER. Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Políticas públicas e gestão democrática da educação.** Brasília: Liber Livro, 2005

_____. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. A genealogia do conhecimento da administração da educação do Brasil e o papel da APAE como entidade da sociedade civil. SIMPÓSIO Brasileiro de Política e Administração da Educação (23: 2007: Porto Alegre). Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos. Organizador Benno Sander. Niterói, RJ: ANPAE; Porto Alegre, RS: UFRGS/FACED/PPGEDU, Série Cadernos ANPAE, n. 4, 2007. 1 CD-ROM. ISSN 1677-3802. Disponível em: *www.**anpae**.org.br/website/documentos/estudos/estudos_01.pdf* . Acesso em junho de 2015.

SOUZA, Angelo Ricardo de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e administração da Educação**, V.24, n.1, p. 51-60, jan/abr. 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 36, nº 84, 1961. P. 84-89. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/quee.html. Acesso dezembro de 2014.

O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE CONCRETIZAÇÃO DE SUAS METAS

Lúcia de Fatima Valente
Universidade Federal de Uberlândia. valentelucia@yahoo.com.br
Fernando Henrique dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia. fernandohs16@gmail.com

Como demanda a Constituição Federal de 1988 (Art. 214) o Plano Nacional de Educação (PNE) deve ser elaborado contendo as metas e diretrizes para educação nacional em um prazo de dez anos. O Segundo PNE, o primeiro dessa nova República, foi elaborado as duras disputas políticas, sofreu nove vetos de caráter financeiro pelo presidente Fernando Henrique Cardoso que se manteve durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, tornando as metas e objetivos difíceis de serem alcançados.

O segundo PNE (Lei 10.172/2001) teve pouca visibilidade, não houve articulação entre os entes federados para sua implementação. Ao seu término de vigência (2011) possuía poucas avaliações e pouca adesão dos estados e municípios. Dourado (2009, p. 372-373) justifica essa não articulação "à ausência de visão ampla de sistema nacional de educação; não regulamentação do regime de colaboração; os grandes desafios no tocante ao cumprimento das metas." E aponta como importante nessa avaliação a necessidade de se discutir o novo PNE dentro da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010), possibilitando, desta maneira, a consolidação de um projeto de Estado criado a partir das discussões iniciadas nos municípios até sua concretização no cenário nacional.

Diversos trabalhos foram elaborados ao longo do tempo para que o novo PNE fosse criado. Destacam-se entre eles o elaborado pelo poder Legislativo (Projeto de Lei 8.035/2010), as diretrizes do Documento Final da Conae (2010). Suas análises apresentam os principais pontos que o PNE (Lei 13.005/2014) precisa atender, para que as demandas educacionais do país sejam supridas. (SOUZA, 2014)

Diferente do PNE anterior que apresentava em seu corpo 295 metas, o Plano atual apresenta-se com apenas 20 metas e 170 estratégias. De antemão podemos afirmar que o problema da fragmentação dos objetivos e a falta de foco presentes no PNE anterior foram superados, todavia isso seria uma verdade se esse plano não tivesse sido elaborado sem ser

realizado diagnóstico do plano anterior (SAVIANI, 2014). Um bom exemplo disto é a Meta 4 – educação inclusiva – que assim como as outras metas: 18 – Plano de carreira docente, 19 – Gestão democrática e 20 – Financiamento da Educação que não possuem indicadores que permitam acompanhar o cumprimento destas metas. Um problema que deve ser corrigido pelas autoridades presente no art. 5° do PNE. Para tanto, acreditamos que o trabalho não deve ser feito somente por essas entidades (Ministério da Educação; Comissão de Educação da Câmara e Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado; Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação), mas também pelas instâncias deliberativas dos estados e municípios e pela sociedade civil. Se isso não ocorrer, a política de governo em atendimento à população não terá claro diagnóstico da realidade.

Os principais desafios da Lei 13005/2014

O planejamento não está pronto quando o plano chega ao fim, quando a legislação é aprovada, quando as metas e diretrizes estão bem elaboradas e os responsáveis por esta conhecem o trabalho que precisam realizar. A execução e a avaliação desse processo é que farão dele real, são as tomadas de decisões ao longo do processo de aplicação das diretrizes por parte dos gestores público com vista à melhoria da qualidade social e educacional que darão vida ao planejamento. E esses são os motivos claros que tornaram o PNE (Lei 10.172/2001) um fracasso na Década da Educação.

Resumidamente, em relação ao Plano anterior apresentam-se, de forma geral, desafios:

> relativos à universalização do conjunto de etapas e modalidades da educação básica, articuladamente à melhoria da sua qualidade; à ampliação, igualmente, da oferta com qualidade do ensino superior, incluindo-se o segmento de pós-graduação; passando pela qualificação e valorização dos profissionais da educação e culminando tanto no asseguramento de condições para a efetivação da gestão democrática quanto na ampliação do investimento público em educação, agora para os almejados 10% do PIB. (SOUZA, 2014, p. 160)

Incluindo-se a estes a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e a reformulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pois a "institucionalização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado a partir dos resultados da Prova Brasil e passou a ser tomado como indicador de qualidade da educação básica. (VALENTE & SILVA, 2013, s/p)

A primeira luta a ser enfrentada é para que essas políticas se efetivem na prática. Indo em encontro aos quatro obstáculos apresentados por Saviani (2014) para a concretização do SNE: os obstáculos políticos (a velha descontinuidade dos programas e projetos educacionais); os obstáculos ideológicos; os obstáculos legais e; os obstáculos financeiros que tanto batem a porta da Educação.

A Primeira meta do PNE é para a Educação Infantil. No geral essa primeira meta possui 17 estratégias. Quando aos desafios desta meta Campos, Esposito e Gimenes (2014, p. 348-349) salientam que:

> A comparação entre os objetivos fixados na meta 1 do PNE e a evolução recente do acesso à educação infantil revelam que os desafios em direção aos percentuais de cobertura visados são imensos, apesar de relativamente facilitados pela tendência de queda da população na faixa etária correspondente. Esses desafios parecem ainda maiores quando se consideram as desigualdades entre regiões, zonas urbanas e rurais, faixas de renda e cor/raça da população. Corre-se, assim, o risco de repetir, na vigência desse segundo plano, a sina de metas muito ambiciosas permanecerem restritas ao papel, enquanto a vida real segue seu curso.

E isso fica evidente se olharmos os dados[45] de 2014 sobre a porcentagem de crianças pequenas atendidas na educação infantil: Educação Infantil de crianças de 0 a 3 anos (29,6%, para 2024 a meta é de 50%) - representando que o número de crianças fora das escolas é cerca de 2,5 milhões –, Educação Infantil de crianças de 4 e 5 anos (89,1%, a meta para 2024 é de 100%) - isso significa que cerca de 700 mil crianças fora da escola. Vale lembrar que a primeira faixa etária apresentada é de caráter opcional para as famílias colocarem suas crianças nas creches, todavia é um direito das crianças terem esses espaços garantidos.

A maior parte das metas são para o Ensino Fundamental. A Meta 2 possui o total de 13 estratégias. Meta 5 possui o total de 07 estratégias. A Meta 6 dispõe do total de 09 estratégias. Meta 7, que se estende a toda a educação básica se divide em quatro etapas: 2015 (5,2 para os anos iniciais, 4,7 para os anos finais do ensino fundamental e 4,3 para o ensino médio); 2017 (5,5 para os anos iniciais, 5,0 para os anos finais do ensino fundamental e 4,7 para o ensino médio); 2019 (5,7 para os anos iniciais, 5,2 para os anos finais do ensino fundamental e 5,0 para o ensino médio); e 2021 (6,0 para os anos iniciais,

45 Os dados que estamos usando para análise neste trabalho de pesquisa estão disponíveis no site do Observatório do PNE: http://www.observatoriodopne.org.br

5,5 para os anos finais do ensino fundamental e 5,2 para o ensino médio). O que de início demonstram as fragilidades educacionais do país. (BRASIL, 2014)

Sobre o ensino fundamental as dificuldades são inúmeras, visto a quantidade de metas e estratégias que possuem, mas a principal dificuldade será "estabelecer as condições para que uma criança seja considerada alfabetizada e, depois, estabelecer ações para que 100% delas estejam alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental, o que torna imprevisível o volume de recursos financeiros necessários para a realização dessa meta até o ano de 2024" (AMARAL, 2014, p. 303). Diante de tais desafios, superar outras metas são necessárias e, a principal delas, será a do financiamento, tendo em vista os cortes que a pasta da Educação recebeu nesses últimos anos – sendo mais específico, nos primeiros anos do segundo mandato da presidente Dilma Vana Rousseff, quando ela lançou o projeto "Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional" (BRASIL, 2015), documento que foi criticado pelas principais Associações Nacionais[46]. Além do desafio da Meta 15; Os dados que temos sobre essa meta é que há atualmente (2013) cerca de 74,8 % de professores com ensino superior ministrando aulas nas séries iniciais do ensino fundamental, e a meta para esse ano é de 100%. O caso é ainda mais grave nas séries finais do ensino fundamental: 32,8 % em 2013, com o objetivo de alcançar os 100% em 2024. E no Ensino Médio, em que deveria ter o maior número de professores especialistas, possui apenas 48,3 % (dados de 2013) do professorado com ensino superior.

A educação é um direito público subjetivo e um dever de todos que possuem a faixa etária entre 4 a 17 anos de idade, assegurando o acesso ao ensino àqueles/as que não o tiveram na idade certa (BRASIL, 1988, Arts. 205 e 208). Todavia a história da educação nos ensina o tamanho da dívida que o Estado brasileiro possui em relação a alfabetização, além disso, o nível de analfabetismo funcional que o Brasil têm é enorme e isso demonstra a pobreza cultural e social de um país além de dificultar a empregabilidade dessa população. E é com o objetivo de mudar esse cenário entre os jovens e adultos que a meta 8 foi criada. A meta em sua magnitude é absoluta e com poucos questionamentos, mas suas

46 Mais informações sobre o assunto ler "CEDES e V SEB em tempos de Pátria Educadora", Rev. Educ. Soc., vol. 36 e a 26ª Nota Pública do FNE escrita pela Anpae em abril de 2015.

estratégias são contraditórias. Moura (2014, p. 361) apresenta as contradições dessas estratégias, em especial a estratégia 8.4, segundo ele

> a estratégia opera em sentido contrário, pois se nutre de uma racionalidade emanada das DCNEPTNM e do Pronatec ao privilegiar a concomitância em detrimento da integração, propondo a operacionalização por meio de PPP, ou seja, a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, especialmente para o Sistema S, controlado pelo grande capital nos distintos setores da economia. Assim, o Estado brasileiro financia o interesse privado e lhe concede o direito de decidir sobre a concepção da formação proporcionada à classe trabalhadora, consoante o Art. 6° da Lei 12.513, de 2011 (Pronatec).

E como em nossa LDB e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) as relações entre o público e o privado continuam se entrelaçando quando tratamos de recursos financeiros, no PNE essa relação se explicita principalmente nas estratégias da Meta 4.

Outro problema da meta 4 são as salas de recursos multifuncionais. Garcia e Michels (2014, p. 401) afirmam que esta traz à tona discussões que mobilizam os conflitos entre "o público/privado e a disputa em torno dos tipos de atendimento educacional especializado, com uma clara defesa da "sala de recursos multifuncionais" por parte do governo federal." Além disso, privilegiam-se as salas de atendimento multifuncionais, e essa questão acaba se sobrepondo às discussões sobre a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado (GARCIA & MICHELS, 2014). A lei, ao priorizar o atendimento das pessoas com deficiência na escola regular, não evidencia outras estratégias educacionais para além das salas de recursos.

As relações público privado também vão aparecer nas metas 10 e 11, as duas que são dedicadas a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao Ensino Profissionalizante (EP). O percentual de estudantes matriculados no ensino fundamental na modalidade EJA profissionalizante é de 0,4% em 2014. A porcentagem de estudantes matriculados no ensino médio na modalidade EJA profissionalizante é de 3,3%. Já a meta 11 que tem como objetivo "triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público." (BRASIL, 2014) A quantidade atual de matrículas na EP técnica é de 1.741.528 (2014), sendo a meta para 2024 o total de 5.224.584 aproximadamente 66,6% maior que o atual.

Já o percentual de matrículas na EP Técnica na Rede Pública é de 11,7 % (2014). As metas 10 e 11 e as suas estratégias, segundo Moura (2014, p. 363), possuem dois objetivos:

> Um deles é dinamizar o mercado da EP, estimulando a criação ou a adequação de empresas para competir ou intensificar a competição nesse segmento do mercado educacional. O segundo é viabilizar a existência de empresas educacionais com um modelo semelhante aos institutos federais, que atuam ao mesmo tempo na EB e na superior. Assim, o Estado estimula e financia empresas privadas a competirem com a oferta pública de EP.

O que só confirma a forte relação que o atual governo possui com o mercado. E essa relação não é algo novo ou ruim, todavia é prejudicial ao cidadão quando o mercado se torna o principal beneficiado das políticas sociais.

As críticas para a meta 15 se baseiam em três fatores significativos que se não superados a tempo, a educação básica não atingirá os patamares desejados, são elas: a desvalorização do magistério, a falta de plano de carreira e as condições de trabalho. Para contornar essas críticas, foram criadas as metas 17 e 18.

Entrevistada a Professora Paula Louzano[47] responde sobre a formação para professores e a visão que as pessoas têm sobre essa carreira, vejamos:

> A primeira parte do problema está vinculada à visão equivocada da carreira docente, de que ser professor é algo simples, que não demanda muito esforço. Na verdade, é um dos trabalhos mais complexos que existem, se pensarmos em entregar uma aula de qualidade ao aluno. […] O segundo tem a ver com a ideia de como se forma professor no Brasil, diferentemente do que se faz em países que conseguiram criar a profissão docente. Lá, existe uma formação de excelência baseada na prática, muito similar à formação médica. (FUNDAÇÃO…, 2015. p. 92-93)

A professora levanta duas questões polêmicas de nosso tempo. A primeira tem a ver com a falsa visão das pessoas sobre os cursos de licenciatura e isso se deve pela deflagração desses cursos na modalidade a distância, pois a meta 15 não garante onde as pessoas vão estudar (SAVIANI, 2014; FREITAS, 2014) e a forma de acesso a esses cursos ficou facilitada após a criação do Sisu (Sistema de Seleção Unificada), mas as notas exigidas são bem baixas – não que estejamos defendendo o modelo de acesso ao ensino

47 A entrevista em questão é sobre a Meta 15 do PNE que está presente no documento "Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024", organizado pelo Canal Futura e o Instituto Ayrton Senna.

superior – trazendo aos cursos pessoas que não pensariam em fazê-los se tivessem outras oportunidades. E a segunda crítica que a professora realiza vai de encontro com o formato dos currículos dos cursos de graduação, algo que está sendo discutido pelo Conselho Nacional de Educação há alguns anos e pela academia, que nos últimos anos com o PDE, especificamente com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Todavia esse se encontra politicamente frágil após os cortes orçamentários. Ficamos ainda mais preocupados quando nos debruçamos com pesquisas mais detalhadas sobre o número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES).

> A marca da desigualdade na formação encontra nesse aspecto particular sua expressão mais profunda. Das 307 mil matrículas em **cursos presenciais** de pedagogia, 42,9% delas (131.850) estão concentradas em faculdades privadas, 8% (26.762) em centros universitários privados e 14,4% em universidades privadas. As IES públicas concentram apenas 33,9% das vagas, com 104.323 matrículas. Os dados relativos aos cursos a distância, na outra face do mesmo problema, demonstram a **privatização da formação**: 87,4% das matrículas em cursos de pedagogia no setor privado, das quais, 61% em universidades, 27,3% em centros universitários e aproximadamente 12% em faculdades. As IES públicas concentram apenas 12,6% das matrículas em cursos de pedagogia a distância. (FREITAS, 2014, p. 431, *grifos nossos*)

Parte desse número de matrículas deve-se a nova redação dada ao art. 62 da LDB a partir da 10° elimina de sua redação a possibilidade de atuar como docente apenas com ensino médio completo. As metas 13 e 14, para muitos é um problema que compete diretamente a União, já que é ela a responsável pelo ensino superior (Cf. Lei 9394/96). E essas metas se articulam a metas anteriormente postas em foco. As metas em si apresentam-se como simplistas se olharmos os dados de 2013 quanto a quantidade de mestres e doutores no corpo das IES: 72,7% e só de doutores 33%. As críticas de antemão são a falta de uma profissão relevante para o mundo e que não existem no Brasil pesquisadores, exclusivamente pesquisadores.

Para falarmos a respeito da qualidade da educação, de forma geral, sem que façamos a divisão entre os dois níveis existentes encontraremos um número considerável de profissionais com pós-graduação *stricto sensu*: 45.067 mestres e 15.287 doutores (dados de 2013). Contudo esses entram no mercado nas IES e não na Educação Básica, a meta 16 tendo em vista que as condições de trabalho, salário e plano de carreira são apenas

valorizadas no ensino superior. E tentando encaminhar soluções é que a Meta 16 foi criada, mas como já exposto, só com a concretização do regime de colaboração será possível resolver o problema da meta 17.

A valorização da profissão de professor apresenta-se na 17. Meta esta que necessitará, mas do que nunca da regulamentação do regime de colaboração. Em seu livro publicado no início de 2014, Saviani apresenta, indicadores para a construção do SNE que poderá resolver esse problema. O autor chega a sugerir que o município seja o ente federado responsável, exclusivamente, pelo transporte escolar. Há também o projeto de lei (PLS 155/2013) do senador Cristovam Buarque (PDT-DF), que estabelece a transferência da responsabilidade do salário do professor para a União.

Estamos ainda longe de alcançarmos a meta 17 para o ano de 2020. Segundos os dados, o rendimento de um profissional da educação com ensino superior comparado aos demais profissionais é de 57,3 % (2013) e isso se deve pelo motivo de que "hoje, na maior parte dos planos existentes, para que os professores avancem na carreira, cheguem a postos mais altos e ganhem mais, eles necessariamente têm de sair da sala de aula, tornando-se supervisores, coordenadores ou diretores." (LEÃO, 2013, p. 100) E quanto a este problema a meta 18 busca resolvê-lo em breve.

A meta 18 é outra que só será possível de ser alcançada com um regime de colaboração bem estruturado entre os entes da federação e, como já salientamos aqui, com a construção do SNE, mas que este não seja feito as pressas e que ultrapasse a ação do MEC enquanto representante do governo como é o caso do PDE. Sobre o plano de carreira o professor Roberto Franklin de Leão[48] (Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE) esclarece:

> Nossa proposta é que seja possível manter em sala de aula o professor que queira continuar nela, permitindo que ele atinja o ápice de sua carreira e se aposente como professor. É uma visão de carreira aberta, que valoriza o professor na sala de aula. Se ele não quiser deixar de lecionar para ser diretor ou supervisor, pode atingir o topo da carreira permanecendo em sala de aula. (FUNDAÇÃO…, 2015, p.110)

48 Também em entrevista presente no documento "Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024", organizado pelo Canal Futura e o Instituto Ayrton Senna.

Outra luta que vem sendo travada desde os anos 1980 é a concretização da gestão democrática nas escolas públicas. Cabe aqui salientar que o objetivo da meta 19, que não possui indicador, nada mais é que um adiamento de prazo do que estabelecido no art. 206, inciso IV da Constituição de 1988. (AMARAL, 2014). No entanto, ela se faz presente no PNE para garantir para os anos vindouros o estabelecimento de meios de tomada de decisão que abram caminho para a participação coletiva, reforçando os Conselhos de Educação e que possibilite maior transparência nas atividades realizadas pelos órgãos competentes pela administração pública.

Por sua vez, Oliveira (2014, p. 454-55) nos alerta quantos as interferências da lei que afetam diretamente o trabalho docente. Não bastando a burocracia em que os diretores escolares estão hoje envolvidos, os critérios de trabalho docente são alterados, a autonomia pode sofrer com as definições legais já que gestão democrática presente no documento vem associada "a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União." Com a intenção de transformar as ações políticas e pedagógicas em recursos de pura racionalidade técnica. A ideologia de mérito também está presente já que prevê "a promoção de processos de avaliação, como a prova nacional específica para diretores e gestores escolares, conforme previsto na estratégia 19.8, fundamentando-se em critérios meritocráticos, baseados em conhecimentos técnicos definidos por especialistas sem a participação dos envolvidos."

Para muitos autores a meta 20 é a mais complexa, mas essencial para que o PNE se efetive como planejamento educacional a longo prazo. (SAVIANI; 2014). Para tanto dispõe de 12 estratégias duramente conquistadas pela sociedade civil. E o que faz desse PNE um plano relevante. Entre as conquistas mais importantes está a aprovação da bandeira de 10% do PIB (Produto Interno Bruto) para a educação, mesmo com a ressalva deste poder ser usado pelas instituições privadas; junto a esta conquista soma–se o CAQ[49] (Custo Aluno Qualidade) – estratégia 20.7 e 20.8 – e o CAQi (Custo Aluno Qualidade inicial) – estratégia 20.6 e o Fundo Social do Pré-Sal como mais uma fonte de

49 Encontramos mais informações sobre o CAQ e o CAQi no endereço eletrônico, onde é possível realizar simulações do CAQi para cada escola ao inserir informações: http://www.custoalunoqualidade.org.br/

financiamento da educação (e saúde) – estratégia 20.2. Sobre desejado financiamento e os 10% do PIB, Amaral (2010) faz uma ressalva:

> Considerando-se que em 2011 o investimento público total em educação, que inclui os recursos públicos aplicados no segmento privado, totalizou 6,1% do PIB (INEP, 2014b) e que o PIB desse ano foi de R$ 4.143.013.338.000,00, conclui-se que foram aplicados na educação brasileira, em todas as esferas administrativas e todos os níveis educacionais, um total de R$ 253 bilhões. Para atingir um total equivalente a 10% do PIB, seriam necessários, portanto, R$ 414 bilhões, ou seja, haveria a necessidade de um acréscimo de R$ 162 bilhões aos recursos públicos totais aplicados em educação. (p. 308)

Essas informações do autor são importantes, pois o atual contexto brasileiro é de recessão econômica, ou seja, mesmo com o aumento para 7% do montante em 2019 não se está garantido de onde provirá essa receita, se em futuras eleições essa meta será alterada e quando surgirão os valores do Fundo do Pré-Sal, que conforme Saviani (2014) o que mais existe são pessoas de olho em todo esse montante.

É em busca de uma melhor definição do significado de qualidade da educação – superar a padronização dos exames que se tornam médias no Ideb – e contra a tecno burocratização da educação que devemos agir. Há preocupação presente entre todos os educadores, educandos e demais membros da sociedade civil. Sabe-se que para isso o caminhar não dever ser solitário se quisermos construir novos mecanismos de avaliação (discente e docente) que não nos encaminhe para a falsa melhoria de qualidade presente nos números das provas externas.

Considerações Finais

O atual PNE diferencia-se do anterior, este se preocupou em criar mecanismos de avaliação e acompanhamento, procurando resolver problemas de nosso passado recente. Neste início de ano o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira já publicou seu primeiro trabalho: “Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base”. Documento que apresenta um diagnóstico amplo da situação educacional, algo que deveria ter sido feito antes da lei aprovada. E esse documento contem a angústia inicial desse trabalho e responde ao principal obstáculo para a consolidação do planejamento: o diagnóstico. Este PNE precisa ser massivamente discutido nas escolas de

educação básica e no ensino superior para que as atitudes que tomarmos nos levem ao caminho que a educação brasileira necessita.

Por último, ressaltamos a distinção peculiar do antigo PNE, este novo possui objetivos e metas quantitativas e prazos definidos, traz consigo as intenções e ações das políticas educacionais a serem adotadas ao longo da década, ainda conta com a indicação de algumas das etapas a serem adotadas e cumpridas ao longo da sua implementação, o que, em larga medida, viabiliza os processos de acompanhamento e avaliação, quer pelos Poderes Públicos, quer pela sociedade civil, em particular por meio do importante papel a ser cumprido pela agenda das pesquisas em políticas públicas em educação. Esses formatos de acompanhamento devem ser ampliados para além dos Conselhos existentes, afinal necessitam de reformulação para que se tornem menos burocráticos e que os conselheiros tenham melhores formações e informações para realizarem seu papel como representantes da sociedade civil.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da educação básica e o PNE: Ainda e sempre, muitos desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 293-311, jul./dez. 2014.

BRASIL, República Federativa do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988

_____. Lei 10171 de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; GIMENES, Nelson. A meta 1 do Plano Nacional de Educação: observando o presente de olho no futuro. In.: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014. p. 329-325

DOURADO, Luiz Fernandes. **A Conferência Nacional de Educação, o Plano Nacional e a construção do Sistema Nacional de Educação**. RBPAE, v.25, n.2, p. 365-376, mai./ago. 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. In.: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014. p. 329-325 Disponível em: <http//www.esforce.org.br> p. 427-446

FUNDAÇÃO SANTILLANA. **Plano Nacional de Educação – 21 especialistas analisam as metas para 2024**. CANAL FUTURA & INSTITUTO AYRTON SENNA (Orgs.). São Paulo: Moderna. 2015

LEÃO. Roberto Franklin de. A valorização dos profissionais da educação como pilar da qualidade. In.: TODOS PELA EDUCAÇÃO (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013**. São Paulo: Moderna. 2013. p. 100-102

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): Avanços e contradições. In.: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014. p. 329-325

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os docentes no Plano Nacional de Educação**: entre a valorização e a desprofissionalização. In.: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014. p. 447-461

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas. Autores Associados. 2014 – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SOUZA, Donaldo Bello de. **Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

O PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE ANÍSIO TEIXEIRA NA AGENDA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Márcia Helena Amâncio
Escola Mun. Mª Inez R., de Q. Rodrigues
Universidade de Brasília. lelenaproinfo@gmail.com

A releitura dos intelectuais, políticos e educadores das ideias republicanas e a construção do pensamento pedagógico brasileiro desvelam que com o fim da primeira república, por volta de 1930, se pode falar em pensamento pedagógico com identidade brasileira. Por certo, até então o que se via era a transposição de saberes e práticas próprias de outros espaços educacionais para o Brasil. Neste momento histórico emergiram pensamentos e ações questionadoras do modo de produção capitalista e do modelo político e social que evidencia privilegiados e excluídos do sistema.

Assim, na esteira de ações e pensamentos, Anísio Teixeira (1900-1971) é referência ao nos recordar como o Brasil criou estruturas sistêmicas e orgânicas de exclusão e desigualdades sociais no campo e na cidade. O intelectual questionou o modelo econômico e explicitou a distância dos direitos sociais oferecidos por uma educação pública e de menor qualidade às populações desfavorecidas em relação às classes mais favorecidas (SILVA, 2013). Destacar as ideias de Anísio Teixeira para a qualidade da educação pública não é tarefa original. Outrossim, também concordo com Brandão, Mendonça (1997), Monarcha (2001), Mendonça (2002), Nunes (2010), Villhar, Castioni (2012), Rocha (2014) pesquisadores de sua obra, quando afirmam que seus projetos para a política educacional brasileira merecem ser recordados.

Por essa razão, me ocupo com as argumentações e defesas de Anísio Teixeira com a educação pública como um direito social. Especulo que suas análises e suas concepções estão no movimento do eixo sustentador das metas e estratégias do planejamento educacional para o próximo decênio. Nessa perspectiva, cabe indagar: quais os ideais políticos e pedagógicos de Anísio Teixeira para a educação pública brasileira? É possível identificar a presença destes ideais no atual Plano Nacional de Educação[50]?

[50] Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Nos países federados, a intervenção constitucional é necessária para definir a distribuição das competências entre o nível central e as entidades educativas federadas (LEGRAND, 2011). A Constituição Federal de 1988 define, em seu Capítulo III (Seção I, Da Educação), os papéis de cada ente federativo no cenário da garantia do direito à educação. As responsabilidades estão definidas, mas ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas. Isso faz com que as lacunas de articulação federativa resultem em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil. Tais lacunas são bastante visíveis no campo da educação básica em função da obrigatoriedade e da consequente necessidade de universalização (MEC, 2014).

No entanto, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) alterou o art. 214 da Constituição Federal e mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal política pública passa de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais de educação que, ao serem aprovados por lei, devem prever recursos orçamentários para os contextos que forem regulamentados através dele.

Neste estudo em andamento tenho como ponto de partida o entendimento de que a Constituição Federal (CF) de 1988 confere ao direito à educação um caráter social e, sendo assim, é tarefa do Estado e da sociedade o planejamento de políticas públicas para a sua progressiva efetivação. Seguindo essa direção, o planejamento educacional é o instrumento mais valorizado para garanti-lo. Contudo, não se pode deixar de reconhecer que o planejamento de uma política pública é um processo de múltiplas determinações por vezes complexo visto que implica em assumir compromisso em defesa de princípios para eliminar desigualdades sociais históricas. Sobre essa questão Kkuenzer, Calazans e Garcia (1990, p.13) convergem para a ideia de que "[...] o planejamento num sistema capitalista não é mais a forma de racionalização da reprodução ampliada do capital; fica, portanto, claro que não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas o capitalismo que planeja o planejamento". Além disso, os resultados das investigações de Melo (2013) nos recordam que a prática institucionalizada de planejamento público, com foco em resultados, no

Brasil, em processo de gestão visa resultar em coerência, racionalidade e êxito das políticas de Estado. Consequentemente, a relação entre a educação com padrões de qualidade e o desenvolvimento nacional requer do Estado instrumentos para garantir a sua materialização e a sua efetivação

Educação pública de qualidade, sem privilégios e para todos.

Para além de celebrar os 80 anos do Manifesto dos Pioneiros, com a aprovação do PNE para o decênio 2014-2024, a sociedade está mais uma vez convocada para o desafio de combater privilégios e garantir oportunidades educacionais a todos. Porquanto, frente a este desafio, acredita-se que o pensamento de Anísio Teixeira merece ser recordado, desvelando seu legado e sua luta, ainda em movimento, na política educacional brasileira**.**

Anísio Spínola Teixeira, (1900-1971) nasceu em 12 de julho, na cidade de Caetité, sertão no Estado da Bahia. Tornou-se um dos grandes filósofos da educação brasileira do século XX, com sólida formação acadêmica nos colégios jesuítas de São Luís Gonzaga de Caetité e Antônio Vieira de Salvador. Diplomou-se em Direito pela Universidade do Rio de Janeiro (atual Faculdade de Direito da UFRJ). Ainda que bacharel em Direito, foi na área da educação que Anísio se destacou sendo, ainda recém-advogado, nomeado em 1924 o Inspetor Geral do Ensino da Bahia.

A saber, desde que ocupou o cargo de gestor do ensino na Bahia, Anísio defendeu o ensino público, laico e gratuito. Logo se destacou ao propor estratégias de financiamento educacional, de municipalização do ensino e realizar inquéritos sobre a situação educacional como subsídios para planejamento de gestão. Ao que parece, Anísio Teixeira tinha consciência das questões frágeis a serem superadas frente aos novos paradigmas e teorias que se apresentavam.

Para Anísio (1976), a educação no Brasil, na década de 1920, se caracterizava como uma educação de privilégios para os filhos de famílias com situação econômica privilegiada. É preciso levar em consideração que no ensino primário gratuito as oportunidades eram reduzidas e a oferta de vagas estava aquém das demandas das classes populares. Com efeito, essa situação distanciava as classes populares do direito à educação, contribuía para o baixo percentual de matrículas no sistema público de educação e, consequentemente, para a elevação dos índices do analfabetismo no país.

Embora não tivesse frequentado nenhum curso de formação de professores compreendeu que as questões educacionais do Brasil eram diversas e de múltiplas naturezas. Diante disso, se comprometeu com a educação do país, se empenhou no processo de construção de conhecimentos sobre a real situação da educação brasileira e de políticas necessárias para superar os seus problemas. Com esse propósito, viajou para a Europa e, mais tarde, para os Estados Unidos.

Anísio Teixeira trouxe para o Brasil as idéias do pedagogo e filósofo americano John Dewey (1859 - 1952) e introduziu-as em nossa educação a partir da década de 1930. Entre essas idéias, as duas principais eram a defesa da escola pública e gratuita e a necessidade da implantação de experiências práticas nas salas de aula. A relação entre ensino e democracia também estava sendo discutida nos Estados Unidos. Dewey era um ferrenho defensor do direito de todas as classes sociais à educação. De fato, após seu retorno da Europa, em 1925, Anísio propõe o projeto de reforma do ensino baiano no qual defende a concepção de que a escola deve oferecer uma educação integral, desenvolvendo nos alunos qualidades cívicas, morais, intelectuais e de ação.

A partir de então de acordo com Saviani (2010), entre os anos de 1927 e 1929, Anísio mantém inúmeros contatos com John Dewey a partir da perspectiva de compreender os fundamentos necessários para um projeto de educação comprometido com as classes populares. Imbuído dessas novas concepções, Anísio retorna das viagens com a convicção de que as ideias de John Dewey teriam muito a contribuir com a educação brasileira. Não obstante, quando retorna ao Brasil em 1929, frente à dificuldade de implementar o conhecimento adquirido após a eleição do novo governo do Estado[51], se exonera do cargo de gestor de ensino da Bahia.

Segundo o mesmo autor, por meio daquele contato, foi possível para Anísio construir um pensamento pedagógico que permitiu que ele se direcionasse dialeticamente para fora do país em busca dos pressupostos necessários para a construção de uma nova escola. Ao mesmo tempo, tecia um olhar reflexivo e inquieto para as questões inerentes à realidade interna brasileira que demandavam projetos e ações específicos para serem resolvidas. Neste contexto, Nunes (2010) afirma que Dewey permitiu a Anísio reintegrar o velho e o novo por meio de uma crítica capaz de distinguir, selecionar, pôr em relevo elementos

[51] Vital Henrique Batista Soares (1928-1930)

fundamentais do momento histórico vivido. Através de Dewey, Anísio pode abandonar a escolástica e abraçar perspectivas que o ajudassem a interpretar, valorizar e orientar a própria vida. (NUNES, 2010, p.43).

Em contraste com a afirmação de Nunes, a pesquisadora Silva (2010) advoga que o pragmatismo de Dewey e de Anísio Teixeira tem natureza idealista e abstrata. A mesma característica está presente no caráter efetivo da democracia apresentada por ambos. No entanto, sem desmerecer a análise da referida pesquisadora, inquestionavelmente, o reconhecimento do comprometimento de Anísio Teixeira com a causa educacional brasileira se tornara público e notório. Além disso, penso como Nobre (2012) quando afirma que, sem a sua luta pelo direito à educação para todos, as reflexões sobre essa questão para a educação pública pouco teriam avançado.

Na primeira metade da década de 1930, além de diretor da instrução pública do DF, Anísio se destacou no cenário educacional brasileiro visto que participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 como também fundador da primeira Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935. Por meio de suas propostas educativas convocou a sociedade a participar e a se comprometer com a construção de uma nova escola pública, sem privilégios e para todos.

A escola proposta por ele deveria alargar a sua atuação para além de si mesma e, como resultado, proporcionar a formação integral do ser humano. Com esse propósito, Anísio Teixeira de 1931 a 1935, enquanto Secretário de Instrução Pública do Distrito Federal, procurou implantar um verdadeiro sistema público de educação que compreendia da educação pré-escolar à universidade[52].

Apesar de nunca ter sido partidário Anísio Teixeira foi mal compreendido por desvelar concepções e práticas do modelo econômico que oferecia privilégios para poucos. Nessa direção, Saviani (2010) destaca a intensa campanha movida pelo então arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Sebastião Leme, contra o trabalho de Anísio Teixeira. Para o representante da igreja católica, os ideais de Anísio se chocavam frontalmente com o

[52] Dessa forma foi criada a Universidade do Distrito Federal - UDF em 1935, de estrutura arrojada, caracterizada pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação. Essa universidade teve, porém, curta duração, pois em 1939, ela foi extinta ao incorporar-se à Universidade do Brasil, a qual se transformara na Universidade do Rio de Janeiro (ROMANELLI, 1978).

projeto educacional da Igreja que defendia que a educação, ao ignorar a religião, tornar se incapaz de educar.

No documento intitulado *Memorial dos Bispos*, lançado em 1958, os bispos se opunham à "revolução social através da escola" e utilizavam como argumento a Constituição Federal para atacar diretamente os órgãos do governo. Nesse cenário, Anísio é considerado homem de esquerda e sente na pele as hostilidades e as represálias de grupos hegemônicos favorecidos financeira e socialmente sendo por fim demitido de suas funções em fins de 1935 pelo então presidente Getúlio Vargas. Assim, de 1936 a 1945 Anísio Teixeira se refugia em Caetité, passando a se dedicar aos negócios da família.

No artigo *A crise educacional brasileira (1953*), Anísio apresenta o conceito de educação como prática social. Na sua visão, a educação é uma forma de manifestação sociocultural, visto que oportuniza ao homem, através da língua, da religião e dos hábitos fundamentais, se apropriar do mundo. Portanto, o termo educação tem um significado ampliado para além do contexto escolar, pois é decorrente da qualidade de vida comum para o homem comum. Na literatura de Graciliano Ramos (1973), o exemplo do personagem Fabiano, em *Vidas Secas*, bem exemplifica o conceito de educação do autor. De fato, a falta de oportunidades de desenvolver e enriquecer o seu vocabulário limita Fabiano de compreender a realidade que o cerca e também de agir sobre ela.

Tal posicionamento explicita opção de Anísio Teixeira pela causa de uma escola pública articulada às reais necessidades do mundo do trabalho situada para além da dualidade entre atividade intelectual e atividade manual. Por essa afirmação podemos aprofundar o debate com as pesquisas de Silva (2010) e depreender que Anísio considera o trabalho numa perspectiva histórica e cultural? Como uma ação que permite ao ser humano se descobrir como sujeito produtivo e transformador das condições reais da sua existência?

Não é possível, no momento, confirmar as indagações. Porém, cabe situar que, para Anísio, os conhecimentos, os valores e os procedimentos não são frutos exclusivamente da escola, mas somente pela educação escolar se produz o homem racional, independente e democrático. Com base nesses argumentos, recordo o estudo de Queiroz (2013), para quem o pensamento anisiano reconhece a existência de diferentes instituições educativas e propostas formativas. Isto é, na vida em sociedade, o homem, como ser racional, terá parte de sua identidade construída na escola em uma perspectiva plural e dinâmica.

No ano de 1953, na Conferência proferida na Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP)[53], Anísio faz uma análise sobre a situação educacional em que se encontra o Brasil na década de 1950. Assim, retoma os fatos que historicamente contribuíram para tal configuração e também aponta para a ideia da seleção e do privilégio como responsáveis pela exclusão da classe popular da escola. Anísio faz a defesa da nova escola pública ou comum em detrimento da escola tradicional e elitista. Ele advoga que a escola não mais pode ser uma instituição excludente das classes populares já que, por meio de métodos de ensino desarticulados das necessidades existenciais e sociais, aquela instituição tinha se especializado apenas na educação das elites.

Nessa direção, a educação para a formação do "homem comum" surge como uma de suas ideias centrais. Quer dizer, o processo educativo não mais poderia centrar-se na formação de intelectuais ou escolásticos, mas na formação do trabalhador em geral. Não poderia mais haver um tipo de educação para o trabalhador e outro para quem não precisava trabalhar. Uma sociedade democrática deveria "[...] educar a todos para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza" (TEIXEIRA, 1999, p. 45). Decerto Anísio apresenta sua visão de sistema educacional em razão do fato de que não apenas a educação primária deveria se preocupar com o trabalho, mas todas as etapas do ensino deveriam estar voltadas para um lado prático.

Diante desse quadro, Anísio defende uma nova escola comum, sem privilégios e para todas as crianças, de todas as posições sociais, visando formar a inteligência, a vontade e o caráter. Enfim, a educação para a formação "comum" do homem, não a especialização de alguns indivíduos. Assim, "na escola pública, como sucede no exército, desaparecerão as diferenças de classe e nela todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum, igualitária e unificadora, a despeito das separações que vão, depois, ocorrer. " (p. 99).

Também para Anísio não basta qualquer tipo de escola pública, pois "[...] não podemos prescindir de uma sólida educação comum [...], de currículo completo e dia letivo integral" (TEIXEIRA, 1999, p.104). Desse modo, ele propôs uma escola para todos que não ficasse limitada à alfabetização ou a aquisição das habilidades básicas de ler, escrever

[53] Publicada na obra *Educação não é Privilégio*, em 1957. A edição utilizada neste estudo data do ano de 1999.

e contar. De acordo com Teixeira (1999), a educação primária, idealizada, tem o papel também de desenvolver "hábitos de sociabilidade", "hábitos de pensamento e reflexão". Portanto não pode ser uma escola de tempo parcial, mas a escola que proporcione uma educação integral, que possibilite a interação entre alunos e professores com permanência no espaço educativo também em tempo integral.

Entendo que situado neste universo Anísio Teixeira rompe com a ideia de educação como um processo apenas individual e traz a dimensão social enquanto forma o cidadão e lhe oferece condições necessárias para a construção da sociedade democrática. Com efeito, a escola precisa ser pública e ainda um espaço por excelência "[...] da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade como um todo". (TEIXEIRA, 1999, p. 172). Enfim, trata-se da educação que oportuniza o desenvolvimento humano e pela experiência promovendo, assim, o exercício da democracia.

Bases para o planejamento da educação brasileira

Na forma de sociedade democrática defendida por Anísio, a escola é pública porque ambas oferecem iguais condições e oportunidades educativas a todos os seus membros e a sociedade democrática necessita de um tipo de educação que favoreça a sua construção. O Estado deve ampliar suas funções e as suas responsabilidades visando oferecer ao indivíduo as condições necessárias para a sua participação plena na sociedade democrática (TEIXEIRA, 2004), portanto, o direito à educação é um assunto público.

No pensamento anisiano, para que essa nova escola pública se efetivasse tornou-se emergente também uma nova política educacional. Dessa maneira, estabelecer metas e estratégias para superar as questões complexas que assolavam a educação pública da época. A partir de então, convoca-se o poder público, através do governo, ao comprometimento com a causa educacional.

Na retomada do período democrático, em 1945, renasciam os ideais dos pioneiros. Em junho, no clima da redemocratização, a Associação Brasileira de Educadores-ABE realizou seu IX Congresso Brasileiro de Educação tendo como objetivo o estudo e planejamento da educação nacional em todos os graus segundo diretrizes e em bases democráticas. A Constituição de 1946 estabelecia que compete à União legislar sobre

diretrizes e bases da educação nacional. Ademais, o capítulo referente à educação manteve a organização dos sistemas de ensino e vinculou a renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Além disso, estabeleceu o princípio da cooperação da União com auxílio pecuniário para o desenvolvimento dos sistemas de ensino estaduais e do Distrito Federal. (BORDIGNON, 2011).

O governo de Juscelino Kubitscheck atribuiu forças para o planejamento no Brasil com o Plano Nacional de Desenvolvimento, conhecido como Plano de Metas. A educação constituía a meta 30 com o objetivo intensificar a formação de pessoal técnico e orientar a educação para o desenvolvimento, ou seja: a educação, no planejamento, estaria vinculada ao desenvolvimento. Aqui, o debate sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) agitava o Congresso Nacional, com o confronto entre liberais e conservadores, entre privatistas e publicitas, entre ensino laico e religioso (BORDIGNON, 2011).

Também o planejamento educacional constituía um dos focos das divergências. Então, em nome da liberdade de ensino, do temor da intervenção estatal e por razões econômicas o Plenário se opôs à ideia de um Plano Nacional de Educação, predominando a definição de diretrizes sobre a aplicação dos recursos federais destinados à educação. Posteriormente, em 1961, seria aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 (LDB), que estabeleceu que os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino fossem distribuídos em Fundos para cada setor, atribuindo ao Conselho Federal de Educação (CFE) a competência de elaborar o plano de aplicação de cada fundo (BORDIGNON, 2011).

Assim, o CFE tratou logo de cumprir sua tarefa, sob a liderança do conselheiro Anísio Teixeira que apresentou o parecer intitulado “Bases para o Plano”. Esse parecer, que veio a se tornar a terceira parte do seu mais famoso livro, *Educação não é privilégio*, a partir da 2ª edição foi aquele com que fez aprovar, no Conselho Federal de Educação, o Plano Nacional de Educação em setembro de 1962.

O parecer apresentando por Anísio propunha focalizar o problema da educação nacional a partir de levantamentos populacionais realizados em cada município. Em decorrência disso, realizar-se-ia um orçamento educacional baseado no custo do aluno, objetivando-se criar uma política de auxílio financeiro federal através da qual se buscaria, gradualmente, certa equidade de recursos para a educação em todos os estados brasileiros,

bem como a criação de um sistema de bolsas, por meio do o sistema local que se ligaria ao sistema estadual e ao sistema de educação.

O planejamento propunha, ainda, que a qualidade presente nos núcleos educacionais mais avançados chegasse até os núcleos menos avançados. Isso envolveria o conhecimento da chamada educação rural, como educação comum limitada pelas condições rurais. No âmbito da estrutura educacional, propunha instituir um sistema contínuo e integrado de educação no qual fosse assegurado o direito à educação pública para todos, sem privilégios e que fossem superadas as divisões do passado entre educação geral e especial, humanista e científica, prática e teórica. Ademais, defendia um sistema de preparação do Magistério, com candidatos possuidores da educação geral ministrada pelos Estados formando, assim, a força de trabalho do sistema escolar.

A análise do documento elaborado pelo CFE evidencia que o trabalho foi dividido em duas partes: a primeira apresenta as metas quantitativas e qualitativas para os níveis de ensino, definidas "metas para o Plano Nacional de Educação até 1970"[54]. A segunda, a elaboração de normas para aplicação dos recursos dos Fundos de Ensino. Com a intervenção de Anísio Teixeira, a agenda do planejamento educacional recebeu um sentido filosófico humanista ratificando a efetivação do direito à educação como uma responsabilidade estatal no campo social. Adicionalmente, as metas quantitativas para o Plano foram adaptadas à realidade brasileira. A saber, as propostas do capital humano e preparação de mão de obra, mencionadas como estratégias para integrar educação e desenvolvimento humano (FONSECA, 2009**).**

Diante do exposto, Anísio revela mais uma vez o seu pioneirismo e a sua lucidez frente aos desafios e de questões educacionais. Embora sem utilizar os termos hoje correntes, após meio século, o movimento iniciado sob a liderança de Anísio, sua concepção de educação pública para todos e sem privilégios permanece ressoando a partir do art. 2º da Lei nº 13.005/2014[55].

---

[54] Cf. Brasil (1962).

[55] Art. 2º da Lei nº 13.005/2014: II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

A esta altura torna-se relevante recordar que a Constituição Federal de 1988 define, em seu Capítulo III (Seção I, Da Educação), os papéis de cada ente federativo no cenário da garantia do direito à educação. As responsabilidades estão definidas, mas ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas. Isso faz com que existam lacunas de articulação federativa que resultam na descontinuidade de políticas, na desarticulação de programas, na insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil. Tais lacunas são bastante visíveis no campo da educação básica em função da obrigatoriedade e da consequente necessidade de universalização. (MEC, 2014). Dessa maneira, é no cenário de novas orientações de políticas sociais, mais uma vez com marcas progressistas e conservadoras, que o direito constitucional à educação foi concebido na agenda do atual PNE (CURY, 2011).

Diante deste desafio, os caminhos de base política do governo federal, para o decênio 2014-2024, são desvelados e legitimados pelo discurso da presidenta[56] em continuar construindo uma política de Estado[57] que tenha na educação a sua base.

> [...]a educação é hoje a prioridade das prioridades, a número 1 do nosso modelo de crescimento com inclusão social.
> (...) continuar um projeto que tem como princípio os valores da participação democrática dos diferentes segmentos. Uma educação consolidada e pautada na qualidade. Como disse o nosso grande brasileiro e grande educador Anísio Teixeira, o grande idealizador da escola pública no Brasil" É, portanto, com esse princípio, com essa orientação do maior dos educadores que cunhou a frase: "educação sem privilégios, educação para todos", que nós queremos enfatizar (...) que a educação é o caminho fundamental de nosso país. (PORTAL DO PLANALTO, 2014).

Além disso, quando em seu pronunciamento de posse[58] do segundo mandato, a presidenta ratifica a centralidade da educação como política de Estado, ao afirmar: *"*De pé e com fé porque o Brasil será a verdadeira pátria educadora[59] e os brasileiros terão acesso à educação de qualidade, da creche à pós-graduação".

IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambientais.

56 Alusão ao discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante a abertura da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014) ocorrido em Brasília/DF.

57 Sobre o conceito de Política de Estado, ver: Oliveira (2009)

58 Pronunciamento à nação da Presidenta da República, Dilma Rousseff, no Parlatório do Palácio do Planalto em 01/01/2015.

59 O documento, versão preliminar, Pátria Educadora: A Qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. (Brasília, 22 de abril de 2015) apresenta diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico.

Com essa premissa, pode se inferir que as concepções de ser humano, de sociedade e de educação defendidas por Anísio Teixeira conectam-se ao atual planejamento educacional. Além disso, depreende-se que a lucidez de seu pensamento oportunizou elaborar pressupostos filosóficos e princípios político-pedagógicos coerentes com questões emergenciais e históricas presentes ainda hoje no cenário do planejamento educacional.

Portanto, dentro do ponto de análise das circunstâncias econômicas, políticas e sociais das políticas públicas, este estudo direciona seu olhar para a tarefa do PNE 2014-2024 de combater os privilégios, de garantir oportunidades e de efetivar o direito constitucional *à* educação e *do* conjunto de instrumentos que podem garantir a sua efetivação,

Considerando a fidelidade dos fatos históricos apontados por pesquisadores ocupados com o tema, desde o ano de 1934, quando se introduziu o conceito de PNE o maior número de planos elaborados e aprovados até hoje permaneceu letra morta. Não ultrapassaram o limite da intenção e tornaram politicas ignoradas pelos dirigentes políticos e sem pressão da sociedade civil para os cumprimentos de suas metas. Corremos o risco de ver o presente repetir o passado?

Nesse cenário, a efetividade da política educacional para o próximo decênio no país pode ter seu ponto de partida na integração dos principais instrumentos de planejamento governamental para a educação - PNE e PPA[60]. Essa ação poderá alinhar os planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios e constitui um passo importante para a execução das metas estabelecidas do PNE2014-2024.

Para continuar a refletir

A partir dos elementos discutidos percebo as contribuições de Anísio para a construção do pensamento pedagógico brasileiro. Elas se destacam pela lucidez com que foi capaz de reelaborar pressupostos filosóficos e princípios pedagógicos, tornando-os coerentes com as questões emergenciais do país que, para serem minimizadas,

[60] O Plano Plurianual (PPA) é um instrumento previsto no art. 165 da Constituição Federal/1988 destinado a organizar e viabilizar a ação pública, com vistas a cumprir os fundamentos e os objetivos da República. Por meio dele, é declarado o conjunto das políticas públicas do governo para um período de quatro anos e os caminhos trilhados para viabilizar as metas previstas, construindo um Brasil melhor

demandavam a expansão da escola pública brasileira. Estudioso das questões educacionais foi também um homem de ação que buscou, na medida do possível, transformar o sistema educacional brasileiro.

Desse modo, ressaltar a atualidade, as contribuições, os novos olhares do I Plano Nacional de Educação nos princípios do Plano Nacional de Educação 2014/2024 pode assegurar instrumentos institucionais para que o planejamento dos planos plurianuais, as leis de diretrizes orçamentárias e as leis orçamentárias se tornem instrumentos que orientem as mudanças necessárias para educação pública brasileira. Assim, Anísio Teixeira nos instiga a comprometer com uma Pátria Educadora e com a luta para oferecer educação pública de qualidade e sem privilégios para todos os brasileiros.

Referências Bibliográficas

BAÍA HORTA, J. S. **Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil.** São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1982.

BORDIGNON, Genuíno. **O planejamento educacional no Brasil**. Brasília: Senado, 2011.

BRANDÃO, Zaia, MENDONÇA, Ana Waleska, (Orgs.). **Por que não lemos Anísio Teixeira?** *Uma tradição esquecida.* Rio de Janeiro: Ravil, 1997. 216p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 1962.

_____. Constituição. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Brasília: Senado, 2009.

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

_____. **Plano Plurianual 2016-2019. Mensagem Presidencial**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília 2015. Disponível em <www.planejamento.gov.br>. Acesso em 10/11/2015.

CURY, C. R. J. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 141, n. 144, p. 790-811, set./ dez. 2011.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, mai./ago.2009.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. e GARCIA, W. " Planejamento e Educação no Brasil", Série "Questões de nossa Época", Cortez Editora (São Paulo), 1990.

LEGRAND, André. Direito e Educação. In: ZANTEN, Agnès Van (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 231 – 236.

MEC. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

MELO, Geysa Maria Bacelar Pontes. **Planejamento da política educacional no Brasil: da diversidade conceitual e programática a uma proposta técnica de alinhamento estratégico.** 2013**.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília. 2013

MENDONÇA, Ana Waleska PC. Anísio Teixeira e a universidade de educação. EdUERJ, 2002

MONARCHA, Carlos. **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Ed. DP&A, 2001.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

_____. **Anísio Teixeira entre nós**: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 9-40, dez. 2000.

NOBRE. Jose Aguiar. **Anísio Teixeira e os desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil atual**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Políticas e administração da Educação**. v. 25, n. 02, p. 197-09, mai./ago. 2009.

PORTAL DO PLANALTO, **Discurso da Presidenta da República**, Dilma Rousseff, na abertura da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014), realizada em 19 de novembro de 2014. Brasília/DF Disponível http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-a-conferencia-nacional-de-educacao-conae-2014-brasilia-df. Acesso em: 15 jan. 2015.

RAMOS, G. **Vidas Secas.** São Paulo: Martins Fontes, 1973.

ROCHA, João Augusto de Lima. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil 1930/1973**. Rio de Janeiro / Petrópolis: Vozes, 1978, p. 127-153.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHERER, Vicente, Arcebispo. Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única. ***Vozes*.** Petrópolis, v. 52, p. 362-364, maio 1958.

SILVA, Maria Abadia 2013. O Pensamento político pedagógico e manifestações de Florestam Fernandes acerca dos organismos financeiros internacionais. In**:** CUNHA, Celia da: SILVA, Maria Abádia (org.). **Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação**. Brasília: Líber Livros, 2013, p. 41-55.

SILVA, Sabina Maura. **Matrizes Filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerias, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFJR, 1999.

_____. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFJR, 2004.

VILLAR, Jose Vilmar; CASTIONI, Remi (org.). **Diálogos entre Anisio e Darcy: o projeto da UnB e a educação brasileira**. Brasília: Verbena Editora, 2012.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.

Robson Antônio dos Reis Veiga[61]

Universidade Federal de Uberlândia. robsonveiga.rarv@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo, analisar o contexto do Plano de Ações Articuladas sob a ótica da qualidade da educação. A metodologia aplicada remete a referenciais teóricos e à pesquisa documental. O texto foi estruturada, inicialmente, a partir da análise do contexto da implementação de políticas públicas educacionais no Brasil, a partir da década de 1990, identificadas com a qualidade total de cunho neoliberal e, depois, a partir de algumas aproximações no sentido de apreendermos aspectos da perspectiva da qualidade total e da qualidade social da educação presentes nos desdobramentos do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 e, por consequência, no Plano de Ações Articuladas. Estas aproximações revelam a presença de aspectos, mais fortemente, identificados com a perspectiva da qualidade total.

Palavras-chaves: Plano de Ações Articuladas; Qualidade Total; Qualidade Social.

O Plano de Ações Articuladas insere-se no conjunto das políticas educacionais implementadas pelo governo Lula nos anos 2003 a 2006, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação que corresponde ao primeiro mandato. Neste contexto, as ações e programas em torno das políticas educacionais implementadas pelo governo Lula evidenciam a preocupação do impacto das mesmas na melhoria da qualidade da educação. A busca pela melhoria da qualidade da educação é um dos objetivos mais proclamados pelo PDE. A qualidade da educação é um termo complexo e que, no Brasil, desde o início da década de 1990 foi identificado com os interesses do mercado; por outro lado, o debate em torno dessa temática é tencionado pelos críticos que defendem a perspectiva de qualidade social da educação.

Este artigo tem por objetivo, analisar o contexto do Plano de Ações Articuladas sob a ótica da qualidade da educação. A metodologia aplicada remete a referenciais teóricos e à pesquisa documental. Uma revisão bibliográfica foi utilizada com a finalidade de aprofundar o referencial teórico em torno da temática pesquisada. A pesquisa documental que realizamos incidiu num processo de codificação, interpretação, e de inferências sobre

[61] Mestrando em educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

as informações debeladas nos documentos oficiais do Ministério da Educação, nas pesquisas do MEC em parceria com instituições internacionais, nas legislações federais e outras fontes, igualmente relevantes. Um documento fundamental para as nossas análises foi Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), dentre outros.

A revisão bibliográfica se deu por meio do levantamento de importantes publicações – artigos, dissertações, teses, capítulos de livros e livros completos – em torno do conceito de qualidade e também das políticas públicas educacionais do governo Lula, enfatizando o PDE e o PAR. No que se refere à temática da qualidade, o levantamento nos permitiu agrupar concepções de qualidade relacionadas à perspectiva da qualidade total e, por outro lado, concepções de qualidade sob a ótica da qualidade social da educação. Deste modo, obtivemos subsídios fundamentais para analisarmos o PAR. Os principais autores utilizados a respeito da temática da qualidade foram: Araújo e Oliveira (2005); Amorim (2011); Cury (2014); Dalben (2008); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Freitas (2007,2012); Gentili (1997); Oliveira (1997); Silva (2009) e outros e a respeito da temática das políticas e do PAR foram Abrucio (2007); Ferreira (2009,2012); Marques e Mendes (2007); Oliveira (2009); Saviani (2007); Silva (2002).

A sequência do texto foi construída da seguinte maneira: a primeira parte foi estruturada a partir da análise do contexto da implementação de políticas públicas educacionais no Brasil, a partir da década de 1990, identificadas com a qualidade total e, na segunda parte, realizamos algumas aproximações no sentido de apreendermos aspectos da perspectiva da qualidade total e da qualidade social da educação presentes nos desdobramentos do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, sobretudo no PAR.

QUALIDADE TOTAL

No campo das políticas públicas educacionais no Brasil, pode se dizer que a transposição da perspectiva da Qualidade Total do setor privado ocorreu, sem a realização das devidas adaptações; além disso, esta perspectiva gerencial foi empregada sob o discurso de que ela se constituía uma gestão salvadora para romper com o fracasso escolar no ensino brasileiro. (OLIVEIRA, 1997). Neste contexto, a Qualidade Total se apresenta como finalidade da educação escolar. Se a qualidade é uma mercadoria, ela só tem sentido

se está em conformidade com as necessidades e desejos do consumidor. Portanto, a qualidade no contexto da Qualidade Total está diretamente ligada à satisfação do cliente.

Sob o discurso da qualidade na ótica empresarial, busca-se desqualificar a escola pública, denunciando-a como inoperante, ineficiente e retrógrada, apontando as falhas responsabilizando-a pelos elevados índices de fracasso escolar. Mas, por outro lado, considera a empresa particular como modelo de produtividade e eficiência. No texto que se segue, procuramos trazer a tona princípios e parâmetros que caracterizam a qualidade total, a saber: o caráter técnico, a eficiência, a eficácia, a responsabilização, a meritocracia, a competitividade e a produtividade.

Para os adeptos da Qualidade Total, é fundamental a adição de tecnologia ao campo educacional, esta lógica é própria do setor empresarial. O caráter tecnocrático desta lógica trás sob o disfarce de uma pretensa neutralidade técnica a exclusão da dimensão sociopolítica da educação. A concepção de tecnologia educacional, neste contexto, passa a ser considerada como um fim e não com um meio.

Este caráter técnico se presta, sobretudo, à regulação e ao controle da qualidade. O controle da qualidade perpassa pela definição a priori dos padrões a serem alcançados pelos alunos e pela escola. Os padrões são medidos a partir de mecanismos de avaliação de larga escala. A técnica de controle da qualidade é referendada numa metodologia quantitativa, por meio de números, índices, tabelas, estatísticas. Segundo Oliveira (1997), o Controle da Qualidade Total é uma estratégia “estruturalmente quantitativa, que parte do pressuposto de que só se gerencia o que está sob o controle estatístico”. (OLIVEIRA, 1997, p.86).

Nesta esteira, a qualidade da educação, apresentada sob a perspectiva da Qualidade Total se converte em um elemento propulsor da produtividade, eficiência e eficácia no intuito de atender aos interesses mercadológicos.

Neste contexto, as categorias da responsabilização e da meritocracia estão intimamente relacionadas, na medida em que a lógica implícita na meritocracia é a de que as oportunidades para o alcance de bons resultados foram dadas a todos; o diferencial consiste no esforço pessoal, ou seja, se o aluno não foi bem é porque se esforçou pouco ou não se esforçou direito, logo, a responsabilidade é transferida do Estado para o sujeito. Sendo assim, se a escola não apresentar bons resultados, na ótica da qualidade total, isso decorre de sua própria ineficiência e não da falta de subsídios do Estado. Neste sentido, os resultados devem ser alcançados com o mínimo de custos.

A partir de 1990, "o Brasil passou a contar com avaliação nacional, que permite acompanhar a qualidade da educação brasileira". (Franco et,al, 2007,p.2). As consequências da regulação por meio de avaliações em larga escala são: "ênfase nos produtos, incentivo ao mérito, dados organizados em classificação, uso de dados quantitativos e destaque para a avaliação externa em detrimento da autoavaliação". (UREL e PEREIRA, 2013, p.10). Além disso, podemos destacar adoção de medidas homegeneizadoras em diferentes sistemas escolares do mundo, de parâmetros de ranqueamento e competitividade. A lógica implícita é a de que aumentando-se a concorrência, consegue-se melhores resultados.

Em suma, verificamos que o conceito de qualidade da educação, a partir da perspectiva da Qualidade Total, insere-se num contexto mais amplo das ofensivas neoliberais sobre o estado brasileiro. Além disso, o conceito de qualidade educacional absorveu características advindas do conceito de qualidade das empresas, sem nenhuma adaptação. Isto significa, que os princípios e parâmetros próprios do setor privado - o caráter técnico, a eficiência, a eficácia, a responsabilização, a meritocracia, a competitividade, produtividade - foram estabelecidos no campo educacional.

QUALIDADE SOCIAL

Pensar a qualidade na perspectiva social implica, necessariamente, na ruptura com os interesses hegemônicos de uma determinada classe social. O conceito de qualidade social insere-se no campo educacional em contraposição à perspectiva de qualidade total.

Na qualidade social, parte-se do pressuposto que "as questões sociais estão imbricadas no modo de produção e distribuição dos bens materiais produzidos pelos sujeitos na sociedade, em espaços e tempos históricos. Elas constituem parte de um todo e as separamos com a finalidade de apreender o social-histórico construído e determinado pelo movimento econômico". (SILVA, 2009, p.2). Essa concepção parece ser a mais segura, pois ela não se restringe meramente a números, fórmulas matemáticas ou a resultados.

Os pressupostos da qualidade social, abordados nessa discussão, revelam a qualidade como um fenômeno social que se constitui no processo histórico. Assim, podemos afirmar que teremos, convivendo mutuamente, inclusive num mesmo tempo e

espaço, uma diversidade de noções, perspectivas ou conceitos em torno da qualidade. Além disso, a qualidade identificada aqui exige uma caracterização; sendo assim, implica-se na utilização de expressões como, "de boa qualidade" ou "de má qualidade". Desse modo, o conceito de qualidade não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas da emissão de um juízo de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade.

Essa diversidade de significados resulta no entendimento dos pesquisadores Enguita (1997); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Gusmão (2010); Gadotti (2013) de tomar qualidade como um termo polissêmico. A perspectiva é polissêmica, pois o conceito de qualidade é polissêmico, "não se traduz em termos essenciais ou absolutos e não encerra um conceito neutro" (GUSMÃO, 2010, p.28).

Autores identificados com a perspectiva da qualidade social, como Dourado, Oliveira e Santos (2007) e Gadotti (2013), criticam a forma reducionista como é medida a qualidade da educação a partir de um caráter reducionista e, para tanto, partem da premissa de que para se chegar a resultados concretos em educação, deve ser elaborado, para tanto, um conjunto de indicadores de qualidade, considerando aspectos intraescolares e extraescolares.

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), ao considerar os aspectos intraescolares, destacam os seguintes aspectos: 1. Condições de oferta do ensino; 2. Gestão e organização do trabalho escolar; 3. Formação, profissionalização e ação pedagógica; 4. Acesso, permanência e desempenho escolar. E quanto aos aspectos extrasescolares os autores destacam algumas questões como "fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde, que muitos consideram impeditivas para uma educação de qualidade" (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007, p.5).

Silva (2009) também destaca alguns aspectos intraescolares e extraescolares. Os aspectos intraescolares destacados por ela, como o reconhecimento das potencialidades individuais, alimentação, garantia de acesso a livros, revistas, filmes e equipamentos tecnológicos; e, também as atividades pedagógicas intencionais, respaldadas pelo convívio ético e que favoreçam as aprendizagens. Com relação aos aspectos extraescolares, a autora destaca a renda familiar, as condições de moradia, a distância dos locais de moradia e de estudo; a escolaridade da família e acesso a bens culturais e a recursos tecnológicos em casa; aplicação dos recursos financeiros devidamente previstos e executados; formação

contínua, valorização da carreira profissional e condições de trabalho para os funcionários da escola.

A partir dos aspectos e fatores destacados por Dourado, Oliveira e Santos (2007) e por Silva (2009) e, de outros que naturalmente existem a partir de cada realidade educacional, percebemos que há uma multiplicidade de indicadores a serem considerados; e, que estes são características fundamentais para uma análise na perspectiva social de qualidade.

Neste contexto, identificamos que os indicadores constituem uma vasta e complexa área da qualidade; para tanto, categorizamos os mesmos em três dimensões: a primeira é a dimensão dos sujeitos envolvidos no contexto educacional, a segunda é a dimensão socioeconômica e a última é a dimensão da infraestrutura escolar.

A dinâmica do contexto imediato da escola compreende as relações entre os diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Neste contexto estão inseridos os alunos - sobretudo os das classes populares, e quando se pensa neles deve se considerar as estratégias e os recursos pedagógicos utilizados pelos professores precisam ser adequados às características destes; as características dos alunos, envolvem também as condições extraescolares; desse modo, se falamos de uma escola de boa qualidade, devemos considerar o acesso aos meios de transportes pelos quais os alunos chegam até a escola: a pé, de bicicleta, de carro, de ônibus – pago ou cedido pelo poder público – e, também, as condições socioeconômicas e culturais: se está acompanhado dos pais, com ou sem material, limpo ou sujo, descalço, de chinelos ou de tênis.

Neste contexto inserem-se os pais de alunos das classes populares; para eles, a boa educação é aquela que promove a emancipação social, que garante uma formação integral de modo a ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, visando a melhoria das condições de vida. (Dourado, Oliveira e Santos, 2007). Escola de boa qualidade, para os pais, é aquela que oferece garantias de um futuro melhor.

Nesse quadro, Silva (2009) também inclui os demais funcionários da escola, embora saibamos que haja diferenças nas concepções de qualidade entre o sujeito que ocupa uma função e o que ocupa outra; e, até mesmo entre os sujeitos que desempenham as mesmas funções numa mesma escola Silva (2009) destaca que se deve garantir:

> [...] uma boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (SILVA, 2009, p.9).

A segunda dimensão tem a ver com as condições medidas por variáveis como fatores econômicos, sociais e culturais. Todas essas variáveis impactam diretamente na aprendizagem dos alunos. Os determinantes socioeconômicos afetam crucialmente as classes populares; além disso, promovem o alargamento da distância entre as classes sociais. E tendem a se agravar quando os governos insistem em ignorar as imperfeições geradas pelo mercado. Essa é uma das tantas mazelas que resulta de políticas públicas educacionais com fulcro no neoliberalismo.

A última, igualmente relevante para nosso estudo é a dimensão da infraestrutura. Nesta dimensão pode ser destacado um conjunto de indicadores que impactam diretamente na melhoria da qualidade do ensino oferecido, relacionados à biblioteca e salas de aula bem equipadas; ambiente seguro com acessibilidade a todos, inclusive aqueles com deficiência; instrumentos, mecanismos e serviços de apoio aos alunos e de suporte pedagógico aos professores.

As questões de infraestrutura, bem como as demais, têm a ver com o financiamento da educação. Embora seja indiscutível que a qualidade não pode ser verificada isoladamente a partir dessa questão, entendemos que a ideia central é de que a garantia de insumos adequados seja condição necessária – ainda que não suficiente – para a qualidade do ensino. **(**CARREIRA E PINTO, 2007.p.25).

Em síntese, o estudo constatou que o termo qualidade na perspectiva social deve ser compreendido como um fenômeno social que se desenrola no contexto histórico; além disso, o conceito é complexo, polissêmico e implica num juízo de valor. Entende-se que a melhoria da qualidade da educação perpassa pela formulação de indicadores intra e extrescolares, considerando a dimensão dos sujeitos envolvidos, os aspectos socioeconômicos e culturais e, a infraestrutura da escola. Neste contexto, não menos importante é o papel das políticas públicas de qualidade, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, todos devem garantir o financiamento, de maneira transparente, dos recursos necessários para subsidiar as ações da escola, visando a sua autonomia.

O CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O Plano de Ações Articuladas (PAR), foi concebido no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE, publicado por meio do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, foi o marco da política educacional do segundo mandato do governo Lula no que se refere à educação básica. Além do PAR, o referido Decreto, trouxe por desdobramentos o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

O MEC no documento intitulado "Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação" sinaliza para uma concepção de educação que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2007d, p.4).

Em síntese, o PDE é composto de mais de 40 programas que compreendem o PDE e, estão organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Além disso, está sustentado nos seguintes pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. E, os seus propósitos são qualidade, equidade e potencialidade. O termo qualidade, destacada como propósito do PDE admite, nesse contexto, o discurso de qualidade entendida como "enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças". (BRASIL, 2007 d, p.41).

Para Saviani (2007), enquanto o PDE aparece como um guarda-chuva que abriga grande parte dos programas desenvolvidos pelo MEC, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação aparece como o carro chefe. O papel da União nesse compromisso fica evidenciado quando esta oferece apoio e incentivo direto aos Municípios, Estados e Distrito Federal no que se refere à implementação de vinte e oito diretrizes. Elas indicam o caminho a ser percorrido pelos entes federados no processo de reorganização do ensino ofertado. Esse caminho perpassa pelas dimensões dos sujeitos envolvidos no espaço intra e extraescolar e da gestão das políticas públicas educacionais locais. Os sujeitos

envolvidos, expresso nas diretrizes são os alunos, os professores, os coordenadores, os diretores, a comunidade local, os secretários de educação e o prefeito.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos[62]; enquanto que a média do IDEB aferido em 2005 no Brasil foi de 3,8. As variações nas escolas foram de 0,7 a 8,5. O alvo era atender imediatamente os 1.242 municípios e as 7.085 escolas com os piores resultados. (BRASIL, 2007d). Para tanto, o índice combina os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade. (BRASIL, 2007d).

A concepção de qualidade sinalizada por meio deste Decreto está na:

> [...] aferição das condições da educação básica através do fluxo escolar e do rendimento dos alunos por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb; na responsabilização do município pela promoção da melhoria da qualidade da educação básica local, por meio do cumprimento da meta de evolução do mesmo índice; na formulação de estratégias de mobilização social e formação de profissionais com a ajuda de um Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, a ser formado. (AMORIM, 2011, p.80).

Observa-se a presença da responsabilização como característica de gestão. O IDEB é uma maneira de buscar a responsabilização dos gestores escolares pelos resultados da educação por meio de um sistema de prestação de contas. O objetivo é usar o sistema de avaliação para prestar contas à sociedade, introduzir a transparência e comprometer as pessoas de modo geral em busca da melhoria da qualidade do ensino. Contudo, a lógica do sistema de avaliação em discussão se guia pela qualidade total, que visa obter a satisfação dos clientes; sendo que, os que ensinam são os prestadores de serviço, os que aprendem são os clientes e a qualidade da educação é o produto. (SAVIANI, 2007).

Para Cabral Neto (2011), ao estabelecer o IDEB:

> a lógica para se medir a qualidade da educação centra-se na eficácia do processo, com a utilização de instrumentos padronizados e formulados tecnocraticamente sem considerar as particularidades dos diversos

[62] BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>.

> contextos educacionais. Nessa concepção a qualidade passa a ser medida por indicadores como: taxas de retenção e de promoção, comparação internacional dos resultados escolares, supervalorização da competitividade e da produtividade. A qualidade é vista numa ótica econômica, pragmática, gerencial e técnica em que a eficiência e eficácia convertem-se em valores prioritários (CABRAL NETO, 2011, p. 273).

A partir desta constatação, verifica-se a presença do caráter técnico e a noção quantitativa na mensuração da qualidade da educação a partir de um índice, que por sua vez, visa o resultado, não importando o processo.

A partir da análise dos indicadores do IDEB, foram identificados os municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O apoio técnico e financeiro do MEC aos estados, Distrito Federal e municípios passou a ser vinculado à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (TPE) e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao Compromisso[63].

Para a materialização e viabilização das políticas educacionais, foi utilizado o PAR. A utilização desse instrumento pelo MEC visa à efetivação das políticas educacionais e a intervenção e transformação da realidade das escolas. Trata-se, como já anunciado no preâmbulo do Decreto 6.094, de concretizar o regime de colaboração entre os entes federados. O PAR é, portanto, um instrumento de ação na condução dos novos processos de regulação das políticas educacionais no Brasil. Para o governo, a dinâmica do PAR contribui para descentralização das questões em torno dessas políticas. A proposta do PAR, de acordo com Fonseca e Albuquerque (2012) é fortalecer a política de apoio técnico e financeiro do MEC aos entes federados sob o desígnio constitucional do regime de colaboração.

O MEC sugere que a elaboração do PAR se dê de forma participativa e, que para tanto, seja organizada uma Equipe Técnica Local, composta dos seguintes segmentos: dirigente municipal de educação; técnicos da secretaria municipal de educação; representante dos diretores de escola; representante dos professores da zona urbana; representante dos professores da zona rural; representante dos coordenadores ou supervisores escolares; representante do quadro técnico-administrativo das escolas; representante dos conselhos escolares; representante do Conselho Municipal de Educação

[63] BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>.

(quando houver). A participação aplicada aqui se transforma em técnica de gestão que funciona, essencialmente, como fator de coesão e consenso. (CABRAL NETO, 2009)

O trabalho de elaboração do PAR é dividido em duas etapas; a primeira consiste na aplicação do instrumento diagnóstico da situação educacional na rede de ensino, na perspectiva de coletar informações sobre a realidade educacional local. A segunda etapa consiste na elaboração do PAR propriamente dito. No sítio do MEC são disponibilizados instrumentos e informações para orientar a equipe técnica na elaboração do diagnóstico local, como as Orientações Gerais para elaboração do Plano de Ações Articuladas[64], e o Instrumento de Campo[65].

Além disso, o PAR é composto de quatro dimensões, a dimensão da Gestão Educacional é composta de cinco áreas e de vinte indicadores; a dimensão da Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar abrange dez indicadores distribuídos em cinco áreas; a dimensão de Prática Pedagógica e Avaliação abrange quantitativamente o menor número de áreas e de indicadores, sendo respectivamente, dois e oito; a última dimensão é Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, composta por três áreas e quatorze indicadores. Em suma, o instrumental é composto de quatro grandes dimensões, quinze áreas e cinquenta e dois indicadores.

Os indicadores deverão ser pontuados segundo critérios cuja descrição corresponde a quatro níveis, são eles: 04 - situação positiva; 03 - situação satisfatória; 02 - situação insuficiente; 01 - situação crítica. As pontuações 02 e 01 geram subações para auxiliar na implementação da ação. Além dos critérios acima, há também a condição NSA (não se aplica). A descrição das formas de execução das ações se dá de três maneiras: 1. Executada pelo município; 2. Assistência técnica do MEC e 3. Assistência financeira do MEC. Nota-se que os indicadores expostos aqui, não foram discutidos com sujeitos envolvidos no espaço micro, ou seja, na escola.

Neste sentido, o PAR apresenta uma metodologia previamente definida para a sua elaboração e monitoramento. O paradoxo dessa condição é a União utilizar de um instrumento padronizado e estanque, almejando o fortalecimento do regime de colaboração com e entre os municípios, os estados e o distrito federal.

[64] Consiste num passo a passo com orientações gerais sobre aspectos importantes que antecedem o trabalho a ser realizado e os principais procedimentos para sua execução.
[65] Subsidia a coleta de informações para a realização do diagnóstico local.

Além disso, a autonomia do ente federado na elaboração de sua política pública educacional torna-se comprometida à medida que o PAR assume um caráter indutivo do planejamento na gestão educacional do Município, Estado e Distrito Federal. Entendemos que a autonomia aqui identifica-se com as dizeres de Cabral Neto, ao afirmar que ela "é concebida como consentimento para construir, no setor público, uma cultura de empresa". (CABRA NETO, 2009, p. 201)

A partir das nossas leituras e análises dos documentos do MEC não ficou evidenciado se os municípios foram convidados ou não para participarem da formulação da proposta do PAR. O que ficou claro foi que os municípios deveriam garantir a efetivação do plano na sua localidade; além disso, há uma abertura para decisão no momento da escolha da execução da proposta. Logo, a política que delineou o PAR se deu de modo centralizador. Neste caso, houve uma ressignificação do conceito de descentralização, na medida em que se metamorfoseia em um crescente processo de desconcentração de funções e de responsabilidades, e não do poder de decisão. (CABRAL NETO, 2009).

Nesse sentido, o PAR funciona como uma ferramenta de planejamento estratégico e que promoveu um elo entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios. A adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e, posterior elaboração do PAR é condição essencial, por meio do qual a União oferece apoio técnico e financeiro aos demais entes federados.

A política do PAR promoveu uma inovação, em muitos locais, na forma pela qual os municípios elaboravam os seus planejamentos educacionais. Contudo, pesquisas[66] evidenciam que em alguns municípios ele foi realizado às pressas e que não houve uma compreensão clara do que se tratava.

Nota-se claramente na dinâmica do PAR, uma iniciativa do governo federal no sentido de modernização da gestão das escolas. Contudo, na visão de Cabral Neto (2009), isso não significa dizer que esteja sendo implementada de maneira plena no sistema de ensino, bem como, não se pode garantir a melhoria da qualidade do ensino oferecida ao aluno.

CONCLUSÕES

[66] Dossiê "Estudos sobre implementação de planos e programas para a educação básica", acessível a partir do link http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/321/38.

A partir do exposto nota-se a presença de aspectos da perspectiva da gestão da qualidade total presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação, no Plano de Metas Todos Pela Educação, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e, também no Plano de Ações Articuladas.

O PAR revelou-se, neste estudo, como um mecanismo de planejamento, controle e regulação; assumindo na sua constituição um caráter estaque, não assegurou, portanto a participação e não promoveu a autonomia. Participação e autonomia, que são aspectos fundamentais na promoção da gestão democrática. Castro (2009), compreende a gestão democrática entendida como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições; possibilitando a construção da cidadania, devendo ser considerada fundamental na formação do cidadão. A partir das evidências deste artigo nota-se que a gestão do PAR não se deu no contexto da gestão democrática preconizado pela autora.

Foi notável a presença do caráter técnico da política em torno do PDE, no que se refere ao incremento de um índice para mensurar a qualidade - o IDEB. O referido índice, assume uma característica de ordem quantitativa e, que está voltado para a promoção do ranqueamento; em, deste modo, estimulando a competitividade. Além disso, os aspectos identificados com as dimensões socioeconômicas e culturais não foram considerados; implicando, portanto, numa competição que reforça as desigualdades entre as classes sociais - ricos e pobres.

E por fim, evidenciou-se, dentre outras questões, que não houve um processo de descentralização, mas um processo de desconcentração das responsabilidades do poder macro governo federal, para os âmbitos intermediários - secretarias estaduais e municipais e para os espaços micros - as escolas. Nesta esteira, Cabral Neto (2011, p.274) defende "uma qualidade que seja edificada como resultado de um compromisso assumido pelo coletivo social que seja negociada com base em regras pactuadas".

Referências Bibliográficas

AMORIM, Milene Dias. **A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas.** Dourados: UFGD, 2011. Dissertação Mestrado. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/dissertacoes/milenediasamorim>. Acesso em: 26 out. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/ Decreto/ D6094.htm>. Acesso em: 24 nov. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov. br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

CABRAL NETO, A. **Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias.** In: FRANÇA, M.; BEZERRA, Maura Costa (Org.) Política Educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2009.

CABRAL NETO, A. Gestão e qualidade de ensino: um labirinto a ser percorrido. In: SOUSA Jr. L.; FRANÇA, M.; FARIAS, M.S.B. (org.). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas a qualidade do ensino.** João Pessoa: Liber Livro, 2011.

CARREIRA, Denise e PINTO, José Marcelino de Rezende (Org.). **Custo Aluno Qualidade Inicial: rumo a uma educação pública de qualidade no Brasil.** São Paulo: Global, 2007.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (orgs). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino.** Brasília: Liber livro, 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **Qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília: INEP, 2007. (Série Documental). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/521>. Acesso em: 18 fev. 2015.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, Marília e ALBUQUERQUE, Severino Vilar. O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. In: **Dossiê "Estudos sobre implementação de planos e programas para a educação básica".** Campo Grande: UCDB, 2012. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/321/38>. Acesso em: 26 out.2014.

FRANCO, C.; Alves, F.; BONAMINO, A. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites.** Educação & Sociedade, v.28, n. 100, out. 2007, p. 989-1014.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** 2013. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_ 16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

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

GUSMÃO, Joana Buarque de. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados.** São Paulo: USP, 2010. Dissertação mestrado. <http://www.teses.usp.br/ teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-135357/pt-br.php>. Acesso em: 12 abr. 2015.

MARQUES, Rosa Maria e MENDES, Áquilas. **Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula.** Revista Katálogo, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 15-23, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a03.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Parceria, Qualidade e Redenção: o Projeto Piloto de implementação do CQT em uma escola estadual de Belo Horizonte.** 1997. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls 000121 505. Acesso em 10 abril 2016.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 set. 2011.

SILVA, Maria Abadia da. **Qualidade Social da Educação Pública: Algumas Aproximações.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n.78, p.216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10 abril 2016.

UREL, Ana Laura Jeremias; PEREIRA, Andreia da Silva. **O discurso sobre "qualidade da educação" e a lógica das metas de desempenho: a qualidade como índice.** Criar Educação, vol.2 . n. 2, 2013.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM UBERLÂNDIA: UM ESPAÇO POLÍTICO DE VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DEMOCRÁTICAS

Marina Ferreira de Souza Antunes
Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação Física
marina.antunes@ufu.br
Olenir Maria Mendes
Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação
olenir@ufu.br
Jorgetânia da Silva Ferreira
Universidade Federal de Uberlândia - Instituto de História
professorajorgetania@gmail.com

Construindo o Plano

Este texto trata do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) de Uberlândia, com o objetivo de descrever e analisar o seu processo de construção. O qual se encontra em consonância com a previsão do Plano Nacional de Educação - PNE, acerca da importância da elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Entendendo o Plano Municipal "[...] como instrumento de gestão da caminhada na promoção da educação de qualidade sociocultural e socioambiental que a cidadania municipal requer." (BORDIGNON, 2009, p. 22).

A preocupação em estabelecer normas para a Educação no país vem desde a época do Brasil Colônia, perpassando o Período Imperial e a Primeira República (MONLEVADE, 2002). A necessidade de um Plano Nacional se estabeleceu do ponto de vista legal, desde a constituição de 1934, fruto do "Manifesto dos Pioneiros". Entretanto, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu apenas em 1962, e, não tinha caráter legal, mas tratava-se de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. A ideia de Lei surge em 1967, porém só é concretizada na Constituição de 1988 (DIDONET, 2006).

A elaboração de Planos Municipais de Educação tem sido o grande desafio a ser enfrentado pelo PNE. O Ministério da Educação – MEC – reconhece esse desafio e ressalta que uma vez transformado em lei, confere o poder de ultrapassar diferentes gestões,

superando a descontinuidade, tão presente na história da educação brasileira. (MEC, 2009). O artigo oitavo do PNE (2014 – 2024) aponta que

> Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.
> § 1o Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:
> I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
> II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
> III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
> IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (BRASIL, 2014, p. 2).

Este relato se dá a partir da experiência por nós vivenciada no momento da elaboração do referido plano quando duas de nós tivemos a oportunidade de participarmos como delegadas, representantes da Universidade Federal de Uberlândia e outra como membro da equipe que coordenou o Congresso Municipal de Educação, que gerou o documento referência para a elaboração do PME. Utilizamos também da pesquisa bibliográfica e documental para fundamentar nossa explanação.

No dia 12 de novembro de 2014 foi aprovado, no âmbito do Congresso Municipal de Educação, o Plano Municipal de Educação do Município de Uberlândia. O PME é um documento que estabelece diretrizes, metas e prioridades para a educação municipal e tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino oferecido pelo município. O PME

> [...] define a concepção e viabiliza a realização do projeto municipal de educação, superando rotinas, ações segmentadas e improvisações. O foco da ação será a cidadania, tendo a escola, e nela os educandos, como eixos principais de sua efetivação. (BORDIGNON, 2009, p. 92).

A realização do Congresso Municipal de Educação materializou esse desejo; por isso o tema: **"Por uma cidade educadora"**. Desejo que se iniciou com a formação de uma comissão, no interior do Conselho Municipal de Educação - CME, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação - SME, para elaboração do Plano. Essa comissão foi

composta por membros do CME e da SME. Os trabalhos dessa comissão se iniciaram em outubro de 2013 e se estenderam até a elaboração do documento final que foi enviado ao Poder Executivo, por intermédio da SME, para apreciação e análise e, posteriormente, encaminhada ao Poder Legislativo para aprovação.

Desde o início, a comissão de elaboração do documento referência para o PME se propôs a realizar um trabalho que pudesse envolver o maior número de pessoas possível para a elaboração e consecução do PME, defendendo o princípio da **participação democrática**. Dessa maneira, a comissão desempenhou um papel diagnóstico, propositivo, mas também consultivo. Na fase diagnóstica foi feita a leitura de vários documentos e textos que serviram para embasar a elaboração do Documento Referência do PME. Dentre esses documentos foram estudadas a Constituição Federal, nos artigos relativos à educação, a LDB, o PNE, o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais, o documento da CONAE 2014, etapa estadual de MG, a Lei Orgânica do Município de Uberlândia e a Lei Municipal que instituiu a Rede Pública pelo Direito de Ensinar e Aprender.

A leitura desses documentos permitiu a elaboração dos instrumentais que foram enviados para a SME e para a Superintendência Regional de Ensino –SRE - com o intuito de coletar dados que permitissem fazer um diagnóstico da educação no município de Uberlândia.

A partir da análise destes dados e também dos dados coletados no Educacenso, foi elaborado o Documento Referência do PME, seguindo a recomendação de Bordignon, (2009) que diz: “Mas a participação requer coordenação, propostas orientadoras e processos de sistematização” (p. 101). A sistematização do Documento Referência seguiu uma estrutura de eixos temáticos, assim configurados:

I. Sistema Municipal de Ensino;
II. Educação Inclusiva: *Cidadania e Emancipação*;
III. Qualidade da Educação: *Democratização e Aprendizagem;*
IV. *Gestão Democrática;*
V. Valorização dos/as Trabalhadores/as da Educação: *Formação e Condições de Trabalho;* e
VI. Financiamento da Educação: *Transparência e Controle Social.*

O desafio era elaborar um plano que guardasse consonância com o PNE e, ao mesmo tempo, garantisse identidade própria e autonomia. Além de considerar os princípios

que devem reger os planos educacionais: gestão democrática, autonomia, regime de colaboração e participação da sociedade civil.

Entendendo que um dos maiores desafios na construção do PME é o da mobilização para a participação (BORDIGNON, 2009), após a elaboração do Documento Referência a comissão realizou reuniões com a SME, a SRE, Organizações Não Governamentais – ONGs - e a UFU, para apresentar o documento e realizar a fase consultiva à comunidade. Para esse momento a comissão elaborou um Guia para orientar o estudo e a discussão desse documento, o qual foi enviado também para as ONGs conveniadas com a SME e para os Conselhos de entidades relacionados com a educação, com a finalidade de coletar emendas para compor o documento e subsidiar as discussões no Congresso Municipal de Educação. Para as escolas municipais o Guia fazia a seguinte orientação:

> Cada escola da Rede Municipal de Ensino receberá no mês de maio o Documento Referência do PME contendo seis eixos e suas diretrizes, metas e estratégias, para que a comunidade escolar inclua nele suas propostas e sugestões. [...]. A partir da entrega do Documento Referência, o gestor será incumbido da articulação junto à comunidade escolar para organização dos grupos de estudos, garantindo ampla participação nas análises, discussões e elaboração das propostas. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 3).

Essas propostas ou emendas poderiam ser: aditivas, supressivas (total ou parcial), substitutivas ou mesmo novas emendas. A partir do documento referência iniciou-se um processo de participação democrática nas diferentes instituições educativas da cidade.

O Guia também orientou a realização das plenárias quanto à escolha dos/as representantes, buscando garantir uma maior participação. Desta maneira orientou da seguinte maneira a composição da delegação escolar:

> A delegação de cada escola municipal será composta por 6 delegados e seus respectivos suplentes, sendo: **três** representantes do quadro do magistério, **dois** representantes do quadro administrativo e **um** representante do segmento Pais/responsáveis ou alunos acima de 16 anos. A escolha dos delegados que ocorrerá na reunião do dia escolar de 26 de julho, deverá contemplar preferencialmente representantes dos diferentes turnos escolhidos pelos seus pares. Os escolhidos deverão apresentar interesse pelo tema, bem como perfil para argumentação crítica sobre o assunto em questão.

> A delegação da escola será responsável em defender as propostas da unidade escolar durante a realização do Congresso, sendo que **cada componente será responsável na defesa de um eixo temático do Documento Referência, conforme pré definido durante os trabalhos realizados na escola.** (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 6). (Grifos no original).

Acompanhamos mais de perto as experiências no interior da UFU, as quais resultaram em quatro encontros com participação de professores/as de diferentes áreas, mas especialmente ligados às licenciaturas, de técnicos/as administrativos e de estudantes.

Nesses encontros prevaleceram o estudo intenso do documento, o debate e a proposição de emendas tanto aditivas como supressivas, além de ter sido um importante momento de preparação para o Congresso Municipal. As propostas da UFU reforçaram, de modo geral, a defesa da escola pública, gratuita e com financiamento totalmente público para as instituições públicas.

O documento estudado e modificado pelas instituições foi enviado para a comissão e incorporado ao documento referência; num trabalho conjunto entre o CME e o CEMEPE que fizeram o trabalho de compilação dos textos.

Ao todo participaram de 602 delegados/as, 83 observadores/as e 42 convidados/as, num total de 737 participantes, distribuídos nos seis eixos temáticos. As instituições participantes foram: 54 Escolas de Educação Infantil (EMEI); 50 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF); 21 Escolas Estaduais (EE), 25 ONGs, além do Centro Educacional de Estudo e Projetos Educacionais - CEMEPE, do Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência; da SRE; do CESEC; da UFU; da Escola de Educação Básica da UFU – ESEBA/UFU; de diversos conselhos e sindicatos, inclusive a Associação dos Docentes da UFU -ADUFU/SS- que enviou uma delegada; totalizando 162 instituições presentes. Foram também convidados/as para participarem do Congresso várias entidades que enviaram seus representantes como convidados/as.

A tarefa do Congresso foi discutir as propostas por eixo temático, elaborar, votar e aprovar o documento final. Trabalho que se iniciou no dia 11 de setembro de 2014 e estendeu-se até o dia 12 de novembro de 2014, uma vez que a plenária decidiu ampliar os dias de realização do Congresso para que, de fato, as propostas fossem discutidas e aprovadas nas Plenárias de Eixo Temático, e depois levadas para a Plenária Final. Foi um processo de amplo debate e também um exercício democrático, tanto por parte dos/as

participantes do Congresso, quanto da comissão organizadora, que teve que se adequar à dinâmica proposta pelos/as delegados/as.

A dinâmica adotada para a participação dos/das delegados/as no Congresso foi a seguinte: após o ato de aprovação do Regimento do Congresso no dia 11 de setembro, cada delegado/a foi encaminhado para o eixo no qual havia se inscrito e assim, compôs um grupo de trabalho (GT) com os demais representantes das unidades de ensino e convidados.

De posse do Documento Referência, cada GT elegeu entre seus membros um/a coordenador/a, um/a redator/a e um/a relator/a. O/a coordenador/a teve como função organizar as ações do grupo no que tange a participação, discussão, tempo de fala e foco nos objetivos do eixo para a plena realização dos trabalhos. O/a redator/a se incumbiu dos registros por meio da digitação e formatação daquilo que havia sido discutido e aprovado pelo grupo. Por sua vez, o/a relator/a ficou responsável pela apresentação do documento produzido pelo seu respectivo GT à plenária geral na parte final do Congresso.

O documento elaborado ao final da Plenária Final foi encaminhado ao executivo que após algumas modificações, em especial no sentido do adequamento às normativas legais, foi enviado ao legislativo.

Enfretamentos: a questão de gênero nos Planos de Educação

Se, como afirma BORDIGNON (2009), um dos maiores desafios para a construção dos Planos Municipais é a participação em sua elaboração, podemos dizer que em Uberlândia esse processo foi bastante exitoso como demonstra o envolvimento de milhares de pessoas e centenas de instituições no processo de preparação, bem como a presença de 737 participantes no Congresso Municipal de Educação. Foi, de fato, um rico momento de construção coletiva de conhecimentos, de trocas e aprendizagens sobre a construção e decisões democráticas. Podemos destacar neste processo o papel do Conselho Municipal de Educação bem como do executivo municipal por meio da Secretaria Municipal de Educação. Ressaltar, sobretudo, que educadores/as responderam ao chamado à participação e se empenharam durante vários dias na construção de propostas que superassem os problemas da educação no município.

Infelizmente o esforço de educadores/as, familiares e demais participantes do Congresso Municipal de Educação não foram respeitadas em pelo menos dois aspectos

fundamentais. O primeiro deles diz respeito a uma polêmica presente já no Congresso sobre a destinação das verbas públicas. As 25 ONGs presentes no Congresso atuaram na perspectiva de que os recursos públicos da educação pudessem continuar sendo destinados também às ONGs. Embora defendida com ênfase por seus representantes essa proposta foi derrotada na plenária final. Ou seja, a decisão do Congresso Municipal de Educação acompanhava uma formulação de que recurso público deve ser utilizado exclusivamente com políticas públicas. Mas no momento de aprovação do plano no legislativo essa temática não apareceu nos debates, mas "sumiu" do Plano, quando este tornou-se Lei.

O outro ponto fundamental foi sobre os temas da inclusão em termos de gênero, sexualidade, etnia/raça, entre outros. Essas temáticas não foram polêmicas durante o Congresso tendo a compreensão dos/as participantes de que é preciso que a escola aborde essas questões com vistas a superação do sexismo, do machismo, da intolerância, do preconceito étnico racial.

Diversas propostas surgiram, especialmente no eixo EIXO II "Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação", como na Diretriz VII desse eixo, estratégia 6:

> Garantir a Educação em Direitos Humanos tendo como base os princípios de promoção da dignidade humana, da laicidade do Estado, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP no 8/2012). O enfoque principal desta estratégia será o atendimento das demandas acerca da questão de gênero, da diversidade sexual/identidade, atendimento às especificidades do Público alvo da Educação Especial, da Educação do Campo, Indígena e para as relações étnico demandas advindas da Política de Educação para a juventude, com vistas a garantir a qualidade social do ensino por meio da efetiva aplicação/desenvolvimento das políticas educacionais inclusivas alicerçadas numa concepção e prática de educação em direitos humanos, vislumbrando eliminar toda forma de preconceito e discriminação, e amplo respeito às diferenças educacionais que esses/as alunos/as possam apresentar no processo de aprendizagem, por meio da garantia do acesso e permanência do estudante e para conclusão com sucesso dos estudos realizados nas escolas do município de Uberlândia. (DOCUMENTO REFERÊNCIA DO PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Quando da discussão do Plano no Legislativo Municipal ocorreu o mesmo que no Plano Nacional de Educação. Setores conservadores, sobre liderança da Igreja Católica, trabalharam para que as temáticas de gênero, etnia/raça, sexualidade, classe social, etc.

fossem retiradas do Plano Municipal de Educação. A discussão foi intensa na Câmara, com participação de educadores/as, movimentos de mulheres, inclusive nós mesmas, defendendo a importância desses assuntos como condição para a construção de uma escola inclusiva e democrática. De outra parte foram chamados padres e pastores, que apontando para a Bíblica diziam que essas propostas visavam acabar com as famílias, o que chamam de "ideologia de gênero". E nós questionávamos: que família se sente ameaçada pela discussão de gênero na escola? Seriam famílias que constroem suas relações embasadas no afeto ou no autoritarismo?

Compreendemos que não se trata de direcionar a construção de identidades de gênero, mas de afirmar um preceito fundamental de que a pessoa possa ser o que ela quiser. Não cabe a escola, portanto, impor valores, comportamentos sobre a vida privada dos/as estudantes. Mas cabe a escola contribuir para uma cultura da convivência democrática, nas diferenças e para que o espaço público seja o espaço de diversidade, de tolerância e negociação das diferenças. E sabemos que infelizmente isso ainda está longe de ocorrer e que a violência segue absurda sobre os corpos dos que fogem dos padrões hegemônicos, especialmente o heteronormativo. O que incomoda, especialmente esses senhores, em geral homens brancos, velhos, é o fato da categoria gênero desconstruir a ideia de que as relações entre homens e mulheres não são inscritas na natureza mas sim fruto da cultura e possível de transformação. Portanto, gênero é fundamental para pensarmos a desigual distribuição do poder. E os que historicamente mandaram neste país lutam pra continuar nesse lugar.

> Falar de inclusão, enquanto tratada em nível geral, não traz problemas. Mas encontramos divergências de todo tipo quando se trata de discutir o que deve ser feito, como deve ser feito, quando deve ser feito, quem está habilitado a fazer. As divergências não se dão apenas na discussão dos caminhos e dos métodos para efetuar a inclusão. Há um nível mais problemático de discussão que diz respeito a quem "merece" ou não ser incluído. Exemplificando: quando se fala na inclusão de alunos surdos, em geral todos os professores, os administradores do sistema educacional e as comunidades escolares são favoráveis, e a discussão se concentra em "como" vamos fazer para incluir estes alunos nos processos de aprendizagem, que materiais necessitamos para realizar a inclusão, que estratégias de trabalho temos que aprender para auxiliar estes alunos, que equipamentos a escola deve ter para fazer o trabalho etc. Ou seja, é claramente uma discussão acerca de métodos pedagógicos. Mas quando se trata de assegurar a inclusão de travestis, jovens gueis (sic) e jovens lésbicas, a discussão muda de figura, e aparecem outras questões, habitualmente ligadas às concepções que os professores e as professoras têm acerca dessas orientações sexuais. Para algumas professoras, a aluna

> lésbica é uma "sem-vergonha", e o jovem guei (sic) um "abusador" em potencial. E não merecem ser incluídos. Eles deveriam primeiro mudar de comportamento, para então serem incluídos. O fato revela um pensamento de fundo que articula as noções de quem merece ser incluído, e quem não merece. Há um código de valores que precisa ser abordado. Segundo esse código, tem gente que não merece ser incluído, e quem não merece tem que ser então excluído, o que produz, muitas vezes, uma exclusão na inclusão [...]. (SEFFNER, 2012, p. 127).

Embora acalorada a discussão, venceram os conservadores/as. Somente os vereadores Marquinho do Mega Box e Ismael Costa votaram a favor das propostas decididas no Congresso Municipal. Não estava tão claro ainda, naquele momento, os tempos sombrios que se aproximavam. Na sequência do silêncio sobre o gênero tem surgido a proibição de falar. Câmaras Estaduais e municipais tem aprovado projetos de leis que proíbem que professores abordem essas temáticas. É a lei da Mordaça. No Legislativo Federal tramitam propostas das chamadas Escolas Sem Partido, para que professores/as não exerçam seu trabalho, porque sem liberdade de expressão e produção de conhecimento não é possível produzir ensinagens e aprendizagens. Mas as ruas tem dito: vai ter gênero sim, vai ter luta pela inclusão de negros/as, mulheres, pobres, gays, lésbicas, transexuais, travestis. Sem arrego para machistas e conservadores/as.

Concluindo...

O Plano Municipal, depois das derrotas no legislativo, quando sancionado pelo Poder Executivo, recebeu o número 12.209. Promulgada em 26 de junho de 2015, esta Lei confere ao PME o poder de ultrapassar diferentes gestões; desta forma, o Plano pode superar uma prática tão presente na educação brasileira: a descontinuidade das políticas púbicas e o recomeçar a história da educação a cada nova gestão, desconsiderando as boas políticas educacionais anteriores. (UBERLÂNDIA, 2015).

Foi um processo importante, mas que ainda se encontra em aberto. Para além do desafio de aprovação da Lei, compreendemos que a efetivação das diretrizes e metas estabelecidas no PME só serão garantidas se houver a participação, o acompanhamento, pressão e a avaliação da sociedade civil, representada pelo Conselho Municipal de Educação, Câmara Municipal, trabalhadores da educação, mães/pais/responsáveis, estudantes todos/as os/as cidadãos e cidadãs que, de alguma forma, estejam envolvidos no processo educacional do município.

Referências Bibliográficas

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município:** sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Guia de Orientação**. 2014.

DIDONET, V. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Líber Livro, 2006.

DOCUMENTO REFERÊNCIA DO PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Uberlândia. Disponível em: <http://conselhomunicipaldeuberlandia.blogspot.com.br/2014/plano-municipal-de-educacao.html>. Acesso em: 5 de maio 2016.

MONLEVADE, J. A. **Plano Municipal de Educação:** Fazer para acontecer. Brasília: Idéa Editora, 2002.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre Diversidade Escolar e Políticas de Inclusão Escolar. In: Rogério Diniz Junqueira. (Org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: **MEC/SECAD/UNESCO**, 2012, v. 1, p. 125-139. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>. Acesso em 20 de maio 2016.

UBERLÂNDIA. Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/20125 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município,** Uberlândia, MG, 26 de jun. de 2015.

O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A GESTÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Lara Ribeiro Franco
Universidade Federal de Uberlândia. larafranco@ufu.br

O presente trabalho resulta de uma pesquisa em andamento que visa refletir sobre o trabalho docente dos profissionais que também atuam na gestão de uma instituição de ensino superior pública. Pretende-se analisar a expansão e a interiorização do ensino superior e as condições de trabalho dos(das) docentes que atuam na gestão; compreender e analisar as condições de trabalho docente no ensino superior, no contexto atual; investigar e analisar as condições de trabalho dos(as) docentes gestores(as) e as implicações na qualidade do trabalho e de vida dos(as) profissionais.

Nessa perspectiva busca responder em que condições os docentes que atuam na gestão da instituição a ser pesquisada desenvolvem a atividade de gestão associada ao ensino, à pesquisa e extensão; Se existe infraestrutura adequada que atenda as necessidades e apoio técnico administrativo para exercer tais atividades; Em que medida a sobrecarga de atividades impacta na qualidade do trabalho e de vida desses(as) profissionais. Para tal finalidade, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir de autores como Gaulejac, V. (2007); Silva Júnior, J. R.; Sguissardi, V.; Silva (2009; 2010); Silva, E. P.; Heloani, J. R.; Piolli, E. (2012), entre outros e análise documental a partir dos planos de trabalho. Posteriormente serão realizadas entrevistas com 12 professores/as gestores/as que atuam na gestão na instituição pesquisada.

A partir do primeiro mandato do Presidente Lula, ocorreu um expressivo aumento do número de vagas ofertadas pelas Universidades Públicas federais. Em 2003 foi incrementado o Programa Expandir que tinha como objetivo principal a interiorização do ensino superior público no Brasil, visando atender a população que está fora dos grandes centros e que necessita ter acesso a educação de nível superior.

Historicamente no Brasil são oferecidos pelas Universidades Públicas cursos de Graduação de excelência, no entanto somente as classes privilegiadas economicamente conseguiam acesso a essa educação pública de qualidade.

Há muito a sociedade reivindicava a ampliação da oferta de oportunidades de acesso a Educação Pública superior gratuita de qualidade. Diante dessa demanda os governos têm implementado políticas públicas que visam atender aos anseios da sociedade, entretanto, como afirma Oliveira (2004, p. 147):

> A expansão da educação básica e superior se faz por meio de uma racionalidade instrumental. Estratégias para elevação no nível de atendimento das populações são planejadas sem, contudo se aumentar, na mesma proporção, os investimentos. O critério da equidade adotado na política educacional consubstanciou-se em políticas focalizadas ("cobertor curto") para atender as populações mais vulneráveis econômica e socialmente. A focalização teve como propósito entregar a essa população os desígnios de encontrar caminhos para sua sobrevivência.

As reformas do Estado que se iniciaram no mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foram marcadas pela racionalidade técnica, a desregulamentação do trabalho, a precarização e privatização da seguridade social, que aproximam a universidade pública da lógica do mercado. No que se refere a Educação, pela explicitação de várias políticas de cunho privatista em conformidade com o ideário neoliberal. Essas medidas enfatizaram a adequação da educação superior aos princípios privado-mercantis. Fundamentada nas orientações de organismos internacionais, a educação superior é concebida enquanto serviço não exclusivo do Estado, devendo está submetida às leis e interesses do mercado. Mais controle e menos financiamento, conforme explicita Silva (2012):

> Assim, os princípios do mercado se evidenciaram na Reforma do Estado e na orientação das políticas públicas. Todos os processos de reformas, dentro dos quais se incluem reformas educacionais, serão fundamentados pelo discurso da agilidade administrativa e técnica. O referencial para os argumentos dos agentes públicos foi encontrado no setor privado e nas teorias administrativas, dos quais foram extraídos conceitos como produtividade, eficácia, eficiência, excelência e competência. Esse novo pacote conceitual foi amplamente disseminado pelos agentes públicos para legitimar as reformas junto à sociedade. As justificativas ficaram por conta também da suposta "morosidade" e "ineficiência burocrática da máquina pública" e de seu corpo de funcionários. Essa racionalidade econômica, aplicada à política educacional, se expressará nas propostas de gestão, configurando o financiamento e a avaliação como estratégias principais e pretensamente legitimadoras das reformas. (SILVA, 2012, p.374-375).

Esse modelo de gestão quantitativo que está sendo implementado tanto nas Instituições de Ensino Superiores quanto pelas Agências de Fomento, entre outras consequências, vem ocasionado o acúmulo de atividades a serem cumpridas e uma sobrecarga na jornada de trabalho dos docentes, o que consequentemente implica na intensificação do trabalho de professores, diretores e coordenadores, pois de acordo com Silva *et al.*, (2012, p. 376),

> o empreendedorismo, polivalência, parceria, mobilização e participação da comunidade são conceitos recorrentes nas atividades formativas, mas apenas disfarçam o pragmatismo dominante que, sob a capa da inclusão, enaltece a expansão que visa atender "profissionalmente" o mundo do trabalho, da tecnologia e inovação.

Conforme afirma Sguissardi (2011) a intensificação do trabalho mudou a identidade do trabalho e do próprio professor, geralmente no sentido de uma adaptação ao produtivismo acadêmico e de adesão ao ideário organizacional dos *ratios* e *rankings* (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; SILVA JÚNIOR. et. al., 2011)

Essa intensificação do trabalho tem causado o adoecimento de muitos docentes que sofrem com estresse e com doenças psicossomáticas. A fim de atender ao produtivismo acadêmico como indicam os vários trabalhos realizados sobre esse tema (SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. R 2009).

Outro ponto importante a ser estudado é que o tempo está se tornado objeto de luxo e de desejo. Os meios de comunicação são praticamente instantâneos a informações chegam a todo instante e decisões precisam ser tomadas na mesma velocidade, é o que tem sido chamado por alguns autores como Gaulejac (2007) de "ditadura do tempo real". Nesse sentido o trabalho docente também é influenciado sobremaneira. As demandas chegam continuamente e espera-se que as repostas também sejam encaminhadas na mesma velocidade. Mais um elemento de intensificação do trabalho docente.

Os estudos iniciais revelam que as constantes mudanças na administração privada, tem se refletido no setor público e consequentemente na gestão das instituições de ensino superior. Diante desse contexto, as Universidades públicas e seus gestores são desafiados a lidar com questões como a racionalização de investimentos, cortes de repasses, contenção de despesas, ao mesmo tempo em que precisam ampliar o número de vagas oferecidas e o número de formandos, mantendo a excelência na qualidade do ensino. Tudo isso, sem que

haja aumento proporcional no número de docentes e de profissionais que dão suporte técnico. Assim, os/as docentes gestores/as depararam-se com esses e outros desafios diariamente que impactam no trabalho.

Percebe-se que esses/as docentes acumulam as atividades de ensino, pesquisa e extensão com atividades de gerenciamento acadêmico, além de inúmeras questões administrativas. A partir da implementação da Lei 12.772 de 28/12/2012 que em seu artigo Art. 2o estabelece que "São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica." E em seu Capítulo V art 20 I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; essa intensificação foi regulamentada.

São diversas as dificuldades enfrentadas, dentre elas podemos destacar a falta de infraestrutura básica e o número reduzido de servidores que atuam como suporte técnico. Por se tratar de uma instituição pública de ensino, a gestão democrática se faz presente e esse princípio foi uma conquista da sociedade brasileira, quando da promulgação da Constituição de 1988, entretanto, com a interiorização das universidades, muitas instituições mantêm as reuniões dos seus Conselhos Superiores em suas sedes. Diante disso, docentes gestores (as) precisam locomover-se para participarem das mesmas.

Outra questão a ser destacada é sobre as decisões administrativas que devem ser tomadas pelos(as) gestores(as) de curso e por seus colegiados. Tais problemas não se limitam a questões acadêmicas, precisam ir além. Deliberam sobre assuntos que, considerando os estatutos e regimentos da Universidade, não lhes competem. Esse excesso de trabalho tem causado muitos problemas de saúde aos profissionais da educação, em especial naqueles que acumulam a função da gestão em instituições públicas, sendo necessário em muitos casos o uso de medicamentos e tratamento médico.

Nesse sentido, o processo de intensificação do trabalho docente universitário deve ser compreendido no contexto de transformações do mundo do trabalho e, particularmente, como consequência das "alterações ocorridas na política de Educação Superior, num contexto de reforma neoliberal do Estado brasileiro, em curso desde meados dos anos 1990" (MANCEBO; LIMA, 2012, P.132).

Com expansão da universidade pública nos últimos anos por meio de cursos de graduação e pós-graduação e do desenvolvimento de projetos de pesquisas e extensão, são crescentes as exigências de maior envolvimento laboral dos professores. A intensificação do trabalho exige dos docentes aceleração do ritmo de trabalho e ampliação da jornada regulamentar, inclusive com a utilização dos finais de semana, feriados e férias para cumprir demandas laborais. (GUIMARÃES, CHAVES, 2015).

O produtivismo acadêmico, tão presente nas instituições de ensino superior, exige constantemente o aumento da produtividades dos docentes, e para ser produtivo, é fundamental que os professores ampliem e otimizem o tempo de trabalho, o que ocasiona a intensificação do trabalho docente. Para Apple (1995,p.42), "um dos impactos mais significativos da intensificação pode ser o de reduzir a qualidade, não a quantidade, do serviços fornecido ao público.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva; Tina Amado; Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Idéias & Letras, 2007

GUIMARÃES, A. R.; CHAVES, Vera Lúcia Jacob . A intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, p. 567-586, 2015

HELOANI, J. R. M. ; PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. **Revista APASE** (São Paulo), v. 13, p. 30-39, 2012.

MANCEBO, D.; LIMA, K.R.S. Trabalho docente no contexto de expansão da educação superior. In: MANCEBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V.L.J. (Org.). **Educação superior**: expansão e reformas educativas. Maringá: Eduem,2012.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

OLIVEIRA, D. Gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In AGUIAR, Márcia A da S e FERREIRA, Naura S C (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectiva e compromisso.** São Paulo: Cortez, 2004

SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. R. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, E. P.; HELOANI, J. R.; PIOLLI, E. **Autonomia controlada e adoecimento do professor. Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, p. 370-383, 2012.

SILVA, E. ; SILVA JUNIOR, J. R. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR *On-line***, v. esp, p. 223-238, 2010.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P.. Trabalho intensificado nas **federais públicas brasileiras. Universidade e Sociedade, Brasília, DF, v. 45, p. 9-37, 2010.**

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROGRAMA MULHERES MIL

Sônia Ferreira de Jesús
Universidade Federal de Uberlândia. soniaferreiradejesus@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Orientação Pedagógica se constitui em um trabalho significativo; fazer o acompanhamento educacional do alunado nos espaços formais de aprendizagem é importante, pois os estudantes precisam de acolhimento, de apoio, de instruções e conselhos nas atividades diárias escolares e também de outros aspectos, como sociais, culturais e familiares os quais podem trazer repercussão na aprendizagem do educando. A orientação se torna mais importante ainda, quando é realizada no acompanhamento da clientela escolar no Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), pela singularidade dos sujeitos atendidos nos cursos. Grinspun (2011) discorre sobre o serviço de orientação e diz que a responsabilidade maior é com uma formação cidadã e por isso "um compromisso com e para o aluno, não apenas para *orientá-lo* no seu desenvolvimento a partir de suas necessidades, mas para oferecer os meios e possibilidades de uma formação mais segura e ajudá-lo nas dificuldades na/da escola, (...)" (GRINSPUN, 2011, p. 11). Infere-se então que a orientação hoje tem a finalidade de estar comprometida com a construção do conhecimento, a realidade do aluno, a diversidade na educação, valorizando o saber cotidiano, numa ajuda mútua no saber pensar, agir, falar e no ato criativo, objetiva e subjetivamente.

A finalidade deste trabalho então é levar ao conhecimento da comunidade educacional os fazeres da Orientação Pedagógica no Programa Mulheres Mil (Promil); assim se constitui em um relato das experiências vivenciadas como pedagoga em turmas dos cursos desse Programa. Como metodologia utilizou-se da pesquisa descritiva, através da descrição das atividades realizadas no decorrer do período na função e apontamentos da pesquisa bibliográfica sobre a temática.

Sabe-se que este Programa tem suas peculiaridades e uma delas é a promoção da inclusão social e econômica através da formação profissional e tecnológica articulada com elevação da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social (BRASIL,

2011). De acordo com o portal do Ministério da Educação, visa à melhoria do potencial de mão de obra das mulheres, pois atende especificamente este público. Foi implantando inicialmente como projeto Piloto em 12 estados das regiões norte e nordeste do país. Com resultados bons, foi instituído nacionalmente em 2012 e em 2013 passou a integrar o Pronatec (BRASIL, 2016); os cursos oferecidos abrangem a formação inicial e continuada e educação profissional técnica de nível médio. A orientação dentro do Promil se perfaz como um apoio às alunas inseridas nos cursos, a maioria com situação financeira menos favorecida apresentando diversos problemas de ordem social. Por isso demanda um acompanhamento de forma a contribuir para seu desenvolvimento integral, ampliando as possibilidades das mesmas de interagir no meio escolar e social, como sujeitas autônomas, críticas e participativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O programa Mulheres Mil foi implantado pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em parceria com os Institutos Federais, representada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec-Mec). Foi tido como uma das prioridades em políticas públicas do governo federal, principalmente ao pensar na promoção da igualdade, combate a violência contra a mulher e acesso a educação. Infere-se então que o Promil objetiva a escolarização da mulher no sentido de fornecer-lhe a profissionalização.

> Ele se apresenta como uma política pública, que pretende diminuir os problemas de desigualdade de gênero, de feminização da pobreza e de violência contra a mulher, por meio da qualificação profissional e cidadã de mulheres que se encontram marginalizadas, vulneráveis e excluídas do processo educacional e do mercado de trabalho (RIBEIRO, 2013, p.14).

O Promil tinha como objetivo promover até 2010 a formação profissional e tecnológica de cerca de mil mulheres desfavorecidas das regiões Nordeste e Norte. A meta era e ainda é garantir o acesso à educação profissional e escolarização das mulheres de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade (MULHERES MIL, 2016). Foi instituído pela Portaria MEC/Setec nº 1.015, de 21 de julho de 2011.

> (...) além de reconhecer os saberes adquiridos ao longo da vida, há uma atenção especial ao acolhimento das mulheres por meio de instrumentos e mecanismos que viabilizem o acesso a uma formação profissional e cidadã (...). O modelo brasileiro ainda prevê o acompanhamento das egressas e dos impactos gerados na família das participantes e na comunidade respectiva. (RIBEIRO, 2013, p.42)

Diante da peculiaridade apresentada referente ao Promil, o trabalho do Orientador Pedagógico é diverso e muito gratificante ao falar dos cursos no mesmo. As alunas inseridas nos cursos têm um perfil muito particular, são carentes de atenção e gostam muito de ser ouvidas, de falar sobre a vida cotidiana. Muitas delas fazem o curso em busca de socialização. O cuidar e educar são tomados como um princípio, pois, acompanhar diariamente o cotidiano em salas de aula prática é muito significativo, já que a motivação é algo incentivador para os cursos do Promil; verificar as construções das alunas diariamente se constitui em uma premissa, pois cada desafio vencido nas tarefas é um ganho para cada aluna.

> Os dados evidenciam que o Programa Mulheres Mil foi de grande importância na vida das mulheres que participaram dele, principalmente no que se refere ao reconhecimento dos direitos básicos de todo cidadão e na elevação da autoestima (RIBEIRO, 2013, p.122).

A pesquisa de Ribeiro (2013) ressalta resultados do programa em uma instituição publica federal de Goiás e demonstrou a satisfação das mulheres com o retorno a escolarização: “o programa conseguiu despertar o desejo de as mulheres estudarem, embora o número das que retomaram os estudos não tenha sido expressivo (...)” (p.123). A autora ressalta a questão das mulheres gostarem de estudar no programa, porém não demostrarem o mesmo interesse em retornar os estudos na Educação Básica. Infere-se a partir disso que o desejo das mulheres volta-se mais para qualificação profissional, por isso a procura por esses cursos.

Na experiência nos cursos, foi possível perceber essa importância da profissionalização para as educandas; ao voltarem a estudar, depois de algum tempo fora da escola, se sentiam inseguras quanto aos conteúdos básicos, mas ao mesmo tempo se mostravam esforçadas para o aprendizado. Porém, as aulas práticas eram as mais esperadas.

A orientação pedagógica também foi significativa em se tratando do processo de avaliação do docente pelo aluno e avaliação do perfil das ingressantes. As fichas foram construídas no serviço desta orientação, pois não havia instrumentos de avaliação padrão

na época. Este trabalho de avaliações foi prazeroso, posto que ouvir as alunas se configurou num ato dialógico; as alunas sentem-se inseridas quando podem avaliar e opinar sobre o processo. Na avaliação do perfil das alunas ingressantes foram verificados quesitos diversos, dentre eles, idade, estado civil, quantitativo de filhos, local de residência, meio de transporte utilizado para chegar ao local das aulas, se já estavam inseridas no mercado de trabalho, atividades profissionais exercidas, renda familiar, se recebiam algum benefício por meio dos programas do governo, se alguma era portadora de necessidades educacionais especiais; assim conhecer as educandas por meio do desenho dos seus perfis é imprescindível para a compreensão de suas necessidades. Foi ressaltado também no instrumento avaliativo, o posicionamento das alunas quanto à escolha do curso e expectativas dos mesmas em relação ao escolhido. Já o processo de avaliação do docente pelas alunas abarcaram questões relativas ao trabalho didático pedagógico.

O processo avaliativo foi bastante relevante, pois demonstrou as lacunas na efetivação de ações que precisavam de intervenções da equipe ou da esfera maior, já que os relatórios eram enviados para as Coordenações gerais do Programa de cada Instituição e a partir deles gerar discussões no sentido de produzir melhorias por meio das necessidades apontadas.

Além disso, percebeu-se que as alunas sentiam-se inseridas quando podiam avaliar, podiam opinar sobre o andamento dos cursos. As primeiras educandas demonstraram certa resistência em fazer a avaliação, por medo de falar, de se expor. Mas depois, como a avaliação se constituiu num ato dialógico, numa interatividade, numa conversa fluída, uma contava para a outra e até mesmo aquelas que não se dispuseram a participar, procurou o serviço de orientação para falar e serem ouvidas. E mesmo o instrumento avaliativo apresentando perguntas detalhadas sobre a parte pedagógica dos cursos, ao realizá-lo, era utilizada uma linguagem de acordo com o entendimento das discentes e foi exposto no momento da aplicação, que o mesmo era para levantar dados no intuito de melhoramento dos cursos e automaticamente do Promil. É possível vislumbrar que as alunas se sentiam importantes ao contribuir com suas colocações. As contribuições das alunas foram fundamentais, já que suas ansiedades e necessidades expostas forneceram indícios para tornar os cursos, efetivamente, formador de cidadãs.

Por entender que é preciso ouvir não somente as alunas, mas também verificar o posicionamento dos professores, a autoavaliação docente foi proposta, onde cada um pode

se avaliar e perceber o que poderia melhorar na sua prática pedagógica. Além disso, podiam dar sugestões, levantar críticas, falar das dificuldades que enfrentaram durante as aulas e dar também suas contribuições afins.

As avaliações contribuem numa possibilidade de desenvolver meios para melhoria das atividades desenvolvidas, através de encontros para diálogos e troca de experiências com os docentes; também pelas trocas de ideias entre a equipe para construção de projetos de intervenção a fim de tornar os cursos cada vez mais interessantes.

Durante a realização do curso, eram proporcionados também auxílios aos professores, inscrições de alunas, entrega de materiais escolares (kit), e outros; além disso, apoio no andamento das aulas, ajuda com recursos didáticos aos professores e atendimentos dos mais variados (presencial e/ou por telefone para repasse de informações na unidade central da escola).

Eram necessárias ações no que tange a divulgação dos cursos junto aos demandantes, apresentação dos cursos à comunidade e ao levantamento dos indicadores de evasão e infrequências.

Antes de iniciar as aulas foi necessário, para compor as turmas, ir a escolas públicas para fazer um trabalho de divulgação dos cursos. O trabalho foi realizado em escolas públicas municipais, onde atendiam turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, foi feito contato por telefone com algumas moradoras de bairros da cidade, para falar do curso e convidá-las a participar dos mesmos. O trabalho foi muito bom, mas é necessário fazer um chamamento à população de modo mais efetivo. Com isso, é preciso fazer um levantamento de bairros próximos à unidade de atendimento e de onde aconteceriam as aulas. Ir a escolas destes bairros, verificar a possibilidade junto à direção das mesmas de fazer uma reunião com as mães dos alunos no sentido de divulgar os cursos para as moradoras das proximidades da unidade.

O acompanhamento da frequência das alunas era realizado através de análise de um controle geral, onde eram lançadas as faltas e presenças das alunas. Os motivos por faltas giravam em torno de problemas da vida pessoal, filho doente, pai com algum problema de saúde, ou outro familiar, também animais domésticos doentes, enfim, ou a própria discente passava por alguma circunstância que a impedia de ir às aulas. Muitas estudantes desistiam dos cursos por começarem a trabalhar, e pelo fato das aulas serem manhã ou tarde, não podiam continuar os estudos, mesmo que fosse do desejo delas. No acompanhamento de

frequência, realizava-se contatos telefônicos com as estudantes faltosas com a finalidade de verificar os motivos das ausências, e as causas eram descritas em um relatório de ligações; mas muitas ligações não se conseguia o contato. Assim, há de se rever os horários em que os cursos ocorrem e locais de ministração das aulas, para oportunizar as alunas trabalhadoras a profissionalização de desejo.

Outro trabalho de orientação foi realizado com todas as turmas, e muito benéfico, se referiu a valores éticos principalmente em relação a posturas e comportamentos dentro da unidade; as alunas foram orientadas quanto a cuidar bem de todo material a ser usado na sala, desde a utilização adequada até o cuidado para evitar perdas. Ressaltou-se sobre princípios, valores humanos e outros assuntos.

Um problema enfrentado na unidade CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), local aonde aconteciam às aulas, foi à falta de espaço, e por esse motivo, uma das turmas do Programa precisou participar das aulas no espaço externo, e ainda assim, dividindo o espaço com outras alunas, de outros cursos, fomentados por outras instituições. As discentes apontaram que estava muito difícil entender a ministração dos conteúdos de matemática e língua portuguesa, devido o barulho de secadores, ou/e professoras falando muito alto. Isso ocasionava dispersão, falta de atenção, impedindo o aprendizado.

Impasses como esses acontecem e o diálogo com os envolvidos levantou algumas possibilidades de intervenções; as aulas teóricas passaram a ser ministradas em uma sala fechada e as aulas práticas, em que havia mais movimentação, passaram a ocorrer nos locais externos. Isso se constituiu em um bom posicionamento e resultados positivos quando há duas ou mais instituições educativas envolvidas nos processos, como foi o caso desses cursos oferecidos. A movimentação dessas interlocuções são atividades inerentes ao trabalho do pedagogo.

Enfim, são várias atividades da Orientação Pedagógica, envolvendo também aquelas relacionadas à estimulação da participação dos/as professores/as na identificação, no encaminhamento e no acompanhamento das alunas com dificuldades de adaptação, de convívio social e/ou com dificuldade específicas de aprendizagem; a promoção de ações para redução de desmotivação ou falta de interesse durante o processo de ensino e aprendizagem nos cursos; o acompanhamento, individual ou coletivo do corpo discente vislumbrando a otimização da qualificação pertinente.

> O papel do Orientador está relacionado com a mudança social, através do questionamento do modo de perceber o mundo, da valorização dos conteúdos que serão transmitidos aos alunos, como instrumentos que lhes permitam transformar a sociedade. Os Orientadores assumem um papel mais político e mais comprometido com as causas sociais. (GRINSPUN, 2011, p. 33).

Ao falar sobre a inserção dessas alunas no mercado de trabalho, empecilhos são comuns em cidades de porte pequeno. As oportunidades de emprego são poucas, especialmente quando os cursos têm uma essência mais voltada para o trabalho informal, como é o caso do de artesã e manicure/pedicure. Esses cursos quase não oportunizam vagas em locais formais de trabalho e renda. O orientador neste sentido fica de mãos atadas para contribuir no encaminhamento e/ou viabilização de possíveis oportunidades de inserção das mulheres. Mas mesmo assim, tentativas foram realizadas; foram feitos contatos com Sistema Nacional de Emprego da cidade para uma possível parceira e realização de um banco de dados sobre as atividades de trabalho que surgissem. Outros contatos, como por exemplo, com outras localidades que recebiam vagas de indústrias e comércios da região, foram empreendidos, num esforço objetivando a construção dos encaminhamentos das alunas. Mas quase não houve oferecimento de vagas dentro da formação efetuada nos cursos oferecidos. Outras ideias surgiram, e ainda nesse serviço, começaram a aparecer aquelas em relação à organização de um local específico para vendas dos produtos artesanais produzidos pelas alunas e em atendimentos da comunidade local no trabalho de manicure/pedicure. Esse serviço foi promissor, e as educandas começaram, no próprio CRAS, a atender moradores da região.

Neste sentido, ressalta-se o quão é importante esse serviço de Orientação Pedagógica, tendo em vista a necessidade da inserção das mulheres participantes dos cursos em diversos setores da economia, através da qualificação profissional. Mesmo que essa inserção ocorreu e ainda ocorra de maneira informal, por vezes tem valor especial para as mulheres quando as mesmas não possuem o conhecimento de nenhum outro ofício e o Programa possibilita esses saberes relativos a trabalhos onde elas podem executá-los formalmente ou informalmente.

Foi uma experiência nova e colaborou para a expansão de saberes pedagógicos para além daqueles já construídos em instituições escolares com alunos da Educação Básica. Porém é certo afirmar que o Programa precisa de uma equipe bem estruturada para uma

troca de experiências entre si. Ter nessa equipe o pedagogo, o assistente social e o psicólogo, seria perseguir um trabalho mais humanizado e oferecer as educandas atendimentos mais condizentes. O pedagogo pode fazer um trabalho espetacular, mas muito do que é posto a ele esbarra na formação, que em muitas situações são atendimentos muito específicos de outras áreas do saber, como os referentes a aspectos psicológicos e de assistência social.

Cardoso (2015) discute sobre a visão de gestores que trabalham no Programa Mulheres Mil e diz que a constituição de uma equipe multidisciplinar qualificada para receber, acolher e orientar as educandas é um desafio; inicialmente, na implementação dos cursos, buscou-se voluntariados, e foi necessário sensibilizar a comunidade acadêmica dos Institutos Federais em participar, depois ao ser inserido no Pronatec, o próprio programa não dispunha de todos profissionais para tal encargo. As dificuldades aumentaram por falta de experiências daqueles inseridos. “A composição efetiva da equipe multidisciplinar é condição fundamental para o bom andamento do programa, pois os gestores não conseguem sozinhos dar conta, nem possuem o suporte necessário para atender as demandas exigidas pela metodologia do Programa” (CARDOSO, 2015, p. 67).

Pelo dito, e diante do fato de essa equipe multidisciplinar ainda não ser uma realidade do Programa Mulheres Mil, argumenta-se que a presença do educador orientador para fazer o acompanhamento pedagógico das estudantes é imprescindível e sustenta-se por questões diversas, sejam pessoais, escolares ou profissionais. Nestas situações, há possibilidades de acompanhamento do sujeito para auxiliá-lo no sentido de encontrar o melhor caminho para sobressair dos conflitos internos e externos, de modo que não atrapalhe suas aprendizagens cotidianas. São tantos os problemas como, desajustes familiares, violência, dificuldades de convivências com os pares, e por que não dizer, nas próprias dificuldades em manifestar os interesses próprios, seja na vida, na escola, no lado profissional, as quais provocam conflitos e necessitam de um assessoramento.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, acredita-se ser relevante a figura do pedagogo no contexto de realização de cursos Pronatec, principalmente no Programa Mulheres Mil, na função da orientação pedagógica, numa preocupação com a promoção de acompanhamentos das

educandas e educadores, pela peculiaridade das turmas atendidas; salienta-se que as alunas necessitam desse apoio educacional, tendo em vista o perfil do alunado. Essa experiência abriu o olhar mais sensibilizado para o fazer pedagógico em outros âmbitos de ensino como esses com turmas de alunas com certa vulnerabilidade social. As escutas dos problemas vivenciados pelas alunas foram fundamentais para compreender como o aprendizado se perfaz, pois muitas alunas convivem com problemas variados nos seus lares. Assim, a divulgação dessa experiência de trabalho contribui para uma troca de diálogos com a comunidade educacional no sentido de produzir transformações nos contextos educacionais por meio da viabilidade de ações positivas dentro dessa prática que pode ser manifestada em outras localidades.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011. **Diário Oficial da União.** Brasília/DF, nº 140, 22 de julho de 2011. Seção 1.p. 38.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mulheres Mil**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>. Acesso em 01/05/2016.

CARDOSO, Geocivany Lima. **Políticas públicas de apoio à inclusão socioeconômica de mulheres em situação de vulnerabilidade: a visão dos gestores sobre o programa nacional mulheres mil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).** 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia , Salvador, 2015.

GRINSPUN, Mírian P.S. Zippin. **A Orientação Educacional:** conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MULHERES Mil: Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/o-que-e-44388>. Acesso em 01/05/2016.

RIBEIRO, Letícia Érica Gonçalves. **A qualificação profissional e cidadã: um estudo do programa mulheres mil, a partir da experiência do Instituto Federal de Goiás, Câmpus de Luziânia**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2013.

POLÍTICA DE GESTÃO DAS ESCOLAS DE ESTADUAIS PAULISTAS (1996 A 2013) : ESTRUTURA ORGANIZACIONAL PEDAGÓGICA

Luana Ferreira Ruteski Faravelli[67]

UNESP/FCLAR

Marta Leandro da Silva[68]

ProfªDrª UNESP/FCLAR. E-mail: martaleandro@fclar.unesp.br

RESUMO

Este artigo refere-se ao plano de atividades de Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica (UNESP-ICSB _ Processo nº 36.313) sob a orientação da Profª Marta Leandro da Silva e vincula-se à Pesquisa de Pós-Doutorado pela UFU/MG e à pesquisa de RDIDP/UNESP_Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara; bem ainda às atividades do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica liderado pela referida docente contemplando as linhas de pesquisas em políticas públicas, direito educacional e história da educação brasileira. Objetiva, neste breve espaço, destacar a política de gestão, especificamente, a estrutura pedagógico-organizacional das escolas técnicas estaduais paulistas no macro contexto das políticas públicas da educação profissional e tecnológica no Brasil. Vale destacar que o Projeto de Pesquisa Docente situa-se no macro contexto de estudos comparativos das políticas institucionais das duas maiores redes de educação profissional pública no Brasil, a saber: a) no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica, objetiva-se identificar e analisar a trajetória de reorganização dos Institutos Federais de Ciências e Tecnologia no contexto das reformas da legislação federal focalizando a atual estrutura organizacional destas instituições; bem como visando identificar o oferecimento da educação profissional e tecnológica pública na região sudeste; b) no âmbito do sistema de ensino estadual paulista _ objetiva-se investigar a estrutura organizacional e as políticas institucionais do Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica Paula Souza (CEETEPS ou CPS_ autarquia responsável pelo oferecimento da educação profissional pública no Estado de São Paulo. Assim considerando, a relevância da educação profissional e tecnológica " pública" no contexto brasileiro objetiva-se fomentar „ enfoque de estudos comparativos entre sistemas de ensino no Brasil (e suas respectivas formas de organização/gestão e políticas curriculares). Com destaque para o desenvolvimento de estudos que identifiquem o „ estado da arte‟ e possibilitem uma visão panorâmica quanto ao cenário de „ oferecimento da educação profissional e tecnológica no Brasil‟ focalizando na pesquisa „empírica de base‟ (documental/normativa e institucional). Neste espaço, objetivou-se destacar a pesquisa documental de base legal/normativa referente à regulamentação da estrutura organizacional e pedagógica das escolas técnicas estaduais paulistas, mediante a análise da Deliberação do Centro Paula Souza (CEETEPS)

[67] Graduanda do Curso de Pedagogia da UNESP/FCLAR – Orientanda da Profª Drª Marta Leandro da Silva concernente ao plano de atividades de Pesquisa de Orientação PIBIC-UNESP e de Pesquisa Temática de RDIDP.

[68] Pós Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/MG sob supervisão de Profº Drº Geraldo Inácio Filho _FACED/UFU.

Nº 003, de 18-7-2013 – que prova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais Paulistas. No âmbito da rede federal de educação profissional destaca-se o estudo da Lei nº 11.892/08, em 29 de dezembro de 2008, institui a rede federal de educação profissional e tecnológica e cria os denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (e sua legislação complementar). Assim, ter-se-á no plano federal a análise da legislação federal conjugada às diretrizes específicas de organização do sistema federal de ensino, especificamente, pela legislação concernente à educação profissional e tecnológica.

1. A estrutura organizacional das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza: análise da Deliberação do Centro Paula Souza (CPS) nº 003/2013

Neste tópico objetamos descrever aspectos relevantes da estrutura organizacional das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza especifica mediante a publicação de um ato normativo específico para esta autarquia, especificamente, trata-se da análise da Deliberação do Centro Paula Souza (CEETEPS) nº 003/2013, publicado em 18 de julho de 2013, que institui o atual Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza.

No Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza (CPS) consta como demanda institucional a incumbência de elaboração e execução pela Unidade Escolar de um Plano Plurianual de Gestão (PPG), que apresenta a proposta de trabalho da Escola Técnica Estadual constituindo documento norteador da sua ação educacional, com vigência de cinco anos, e, anualmente devendo ser atualizado, complementado ou alterado em sendo necessário dado as demandas anuais.

Além do PPG há o Plano Escolar, que é elaborado anualmente, incorpora-se ao Plano Plurianual de Gestão e deve ser encaminhado à Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza até a segunda quinzena do mês de março de cada ano letivo. **Ambos os Planos citados acima e os demais planos de trabalho serão elaborados conforme diretrizes próprias expedidas pela Unidade do Ensino Médio e Técnico do CPS (Coordenadoria de Ensino Técnico)>**

A estrutura organizacional/gestão das Escolas Técnicas Estaduais, de acordo com o artigo 15 do Capítulo III, do regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) do Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica Paula Souza (CPS) contempla as seguintes funções/atividades e serviços: a) Direção; b) Coordenação Pedagógica; c) Serviços Administrativos; d) Serviços Acadêmicos; e) Serviços de Relações Institucionais. A estrutura organizacional, as atribuições dos responsáveis pelos serviços, bem como suas

competências, serão definidas por normas do Conselho Deliberativo do Centro Paula Souza (siglas CEETEPS ou CPS), de acordo com a dimensão, complexidade e proposta pedagógica de cada Escola Técnica Estadual (ETEC).

1.1 As especificidades organizacionais das Escolas Técnicas Estaduais

As Escolas Técnicas Estaduais do estado de São Paulo (Etecs) são escolas públicas e gratuitas, que integram uma rede de escola que se caracterizam pela unidade de princípios e procedimentos pedagógicos e administrativos para a implementação de políticas públicas de educação profissional definidas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS ou CPS), na condição de autarquia de regime especial do Estado de São Paulo.

Assim, o Centro Paula Souza, caracteriza-se como uma autarquia do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), órgão do governo estadual que tem por objetivo intensificar o desenvolvimento sustentável do Estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado. Também são vinculados à esta Secretaria, a Agência Paulista de Promoção de Investimentos e Competitividade (Investe São Paulo), a Fundação de Amparo à Pesquisa (Fapesp), o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), o Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (Ipen), além das faculdades e universidades estaduais: Faculdade de Medicina de Marília (Famema), Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (Famerp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp).

Atualmente o Centro Paula Souza administra 219 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 66 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), reunindo mais de 283 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos, em mais de 300 municípios.

A instituição foi criada pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos.

Em 1970, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado. As duas primeiras foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo.

Segundo consta no site da instituição, a trajetória do Centro Paula Souza vai além de seus 45 anos de fundação. Sua memória mistura-se com a história centenária do ensino profissional público em São Paulo. Em 1969, o órgão nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Etecs e Fatecs para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

Segundo dados do próprio CEETEPS, as Etecs, até 2015, atendiam 208 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, com 137 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações na modalidade semipresencial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. De acordo com a análise do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, a Deliberação CEETEPS Nº 003, de 18-7-2013, este instrumento legal que regem as Etecs procuraremos elencar a estrutura dessas escolas. Essas escolas tem como principio a gestão democrática, a fim de valorizar as relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia (relativa autonomia_ pedagógico-organizacional).Esta participação deverá possibilitar a todos os membros da comunidade escolar o comprometimento no processo de tomada de decisões para a organização e para o funcionamento da Etec e propiciar um clima de trabalho favorável a uma maior aproximação entre todos os segmentos dessas escolas.

Pelo princípio de atendimento às demandas locais e regionais, nos termos de seu regimento e das normas institucionais do Centro Paula Souza, as Escolas Técnicas Estaduais poderão manter classes descentralizadas mediante a celebração de convênios devidamente aprovados pelo Conselho Deliberativo do Centro Paula Souza.

O Artigo 4º do capítulo II deste documento, esclarece que as Etecs terão por finalidades capacitar o educando para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para sua inserção e progressão no trabalho e em estudos posteriores, além de desenvolver no educando aptidões para a vida produtiva e social. Deverá também constituir-se em instituição de produção, difusão e transmissão cultural, científica, tecnológica e desportiva para a comunidade local ou regional.

Os cursos oferecidos pelas Etecs do Centro Paula Souza poderão ser cursos e programas, presenciais ou a distância, de Educação Profissional de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Ensino Médio, e Educação de Jovens e Adultos em Nível de Educação Básica, preferencialmente em articulação com a educação profissional.

As Escolas Técnicas Estaduais poderão oferecer, conforme suas disponibilidades, cursos e programas, presenciais ou a distância, de capacitação, especialização, aperfeiçoamento, atualização e outros de interesse da comunidade, para docentes, demais servidores das Etecs e trabalhadores em geral.

Além disso, essas escolas de acordo com o Regimento ainda podem oferecer extensão e/ou prestação de serviços à comunidade e à região; pesquisas científicas e tecnológicas, de interesse do ensino e da comunidade, da região ou do CEETEPS; organização de eventos de difusão cultural, científica, tecnológica e de caráter esportivo, de interesse para os cursos e programas mantidos ou para a comunidade e a região.

No entanto, a instalação de cursos, programas e atividades citadas acima está sujeita à aprovação prévia do CEETEPS e dos órgãos competentes do sistema de ensino. Pode ter o oferecimento de cursos e programas em regime de intercomplementaridade com outras instituições de ensino, como no caso do Programa Vence, parceria com a Secretaria Estadual de Educação, onde a escola estadual é responsável pela formação básica e o Centro Paula Souza (ETEC) pela formação técnica; e também alternância com empresas, entidades públicas ou privadas e empreendimentos familiares e instituições de ensino ou de pesquisa, públicas ou privadas, sujeitas à aprovação prévia da Superintendência do CEETEPS e dos órgãos competentes do sistema de ensino.

2.Organização Técnico-Administrativa das Escolas Técnicas Estaduais: análise da estrutura do Conselho de Escola das ETECs

Conselho de Escola é um órgão deliberativo, integrado por representantes da comunidade escolar: Diretor, presidente nato, um representante das diretorias de serviços e relações institucionais, um representante dos professores, um representante dos servidores técnico e administrativos, um representante dos pais de alunos, um representante dos alunos, um representante das instituições auxiliares, que serão escolhidos pelos seus pares; e pela comunidade extraescolar, que será de, no mínimo, quatro membros e, no máximo, de sete membros, estes podem ser: representante de órgão de classe, dos empresários, vinculado a um dos cursos, auno egresso atuante em sua área de formação técnica, representante do poder público municipal, representante de instituição de ensino, vinculada a um dos cursos, representantes de demais segmentos de interesse da escola, onde serão convidados pela Direção da Escola. Os representantes do Conselho de Escola cumprirão mandato de um ano, permitidas reconduções. É atribuído a este conselho deliberar sobre o projeto político-pedagógico da escola, alternativas de solução para os problemas acadêmicos e pedagógicos, prioridades para aplicação de recursos, estabelecer diretrizes e propor ações de integração da Etec com a comunidade, propor a implantação ou extinção de cursos oferecidos pela Etec, de acordo com as demandas locais e regionais e outros indicadores, aprovar o Plano Plurianual de Gestão e o Plano Escolar, apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho diante das diretrizes e metas estabelecidas, mas também poderá ser convocado pela Direção para manifestar-se sobre outros temas de interesse da comunidade escolar. Deverão reunir-se, ordinariamente, no mínimo, duas vezes a cada semestre e, extraordinariamente, quando convocado pelo seu presidente ou pela maioria de seus membros e contar com a presença mínima da maioria simples de seus membros, nas decisões a serem tomadas por maioria simples, todos os membros terão direito a voto, cabendo ao diretor o voto de desempate. Levando em consideração a previsão de um Conselho de Escola no Regimento Comum das Etecs, consideramos que isto atende o Artigo 3 do Capítulo II:

> Art.3 Os princípios de gestão democrática nortearão a gestão da Etec, valorizando as relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia.
> Parágrafo único - A participação deverá possibilitar a todos os membros da comunidade escolar o comprometimento no processo de tomada de decisões para a organização e para o funcionamento da Etec e propiciar um clima de trabalho favorável a uma maior aproximação entre todos os segmentos das Etecs.”

Lima (2000) explica que uma forma de se fazer essa escola democrática, pública e popular, de acordo com Freire, seria a adotar os princípios de descentralização, administração por colegiados e participação das tomadas de decisões, além da autonomia. Para isso é necessário que esta escola tenha uma administração democrática e participativa, com práticas de cidadania, com um auto-governo. Portanto é feito a administração por colegiados, e sendo assim, têm-se o trabalho coletivo, a representatividade e a participação de atores escolares e da comunidade, a ampliação da autonomia da escola, a descentralização dos orçamentos, o adiantamento direto de verbas geridas pela escola, a autonomia pedagógica, a elaboração de projetos de escola e de planos escolares, entre outros aspectos.

Lima (2000), logo afirma que a criação, em cada escola, de um "conselho de escola" deliberativo, representou uma das mais revelantes mudanças que Freire introduziu na governação escolar. A administração por colegiados adquire plena expressão em todos os níveis de administração: a nível central por meio dos colegiados centrais e do plano geral, a nível regional, com o colegiado intermediário e do correspondente plano regional, e finalmente local pela ação dos conselhos de escola e respectivos planos escolares.

O conselho de escola é no entanto órgão de constituição paritária, com igual número de representantes de educadores e de funcionários, por um lado, e de representantes de alunos e pais , por outro e é definido como responsável pela direção da Escola e pelas decisões que são tomadas, dotado de competências expressivas , como é o caso da elaboração e aprovação do projeto pedagógico da escola, um instrumento político em termos de autonomia escolar . (LIMA, 2000, pág. 61)

Assim definido, o conselho de escola, é um órgão político, e enquanto instância deliberativa e coletiva, coexiste com a ação de outros responsáveis por cargos de gestão escolar, como o diretor, que deve acatar e implementar as decisões do conselho sempre assim considerando a legalidade e os princípios da administração pública.

3.Plano Plurianual de Gestão e Outros Planos

De acordo com a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (a LDBEN), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação

profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, afirma que a modalidade de ensino de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, deverá formular o projeto pedagógico.

Nas Etecs do Ceeteps, o projeto pedagógico citado nesta legislação é chamado de Plano Plurianual de Gestão (PPG), que apresenta a proposta de trabalho da Etec constituindo documento norteador da sua ação educacional, com vigência de cinco anos, devendo ser atualizado, complementado ou alterado, se necessário.

Além do PPG há o Plano Escolar, que é elaborado anualmente, incorpora-se ao Plano Plurianual de Gestão e deve ser encaminhado à Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza até a segunda quinzena do mês de março de cada ano letivo. Ambos os Planos citados acima e os demais planos de trabalho serão elaborados conforme diretrizes próprias expedidas pela Unidade do Ensino Médio e Técnico do Ceeteps.

3.1.Administração da Escola Técnica Estadual

Compõem a administração da ETEC, de acordo com o artigo 15 do Capítulo III, do regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza

a) Direção; b) Coordenação Pedagógica; c) Serviços Administrativos; d) Serviços Acadêmicos; e) Serviços de Relações Institucionais.

A estrutura organizacional, as atribuições dos responsáveis pelos serviços, bem como suas competências, serão definidas por normas do Conselho Deliberativo do CEETEPS, de acordo com a dimensão, complexidade e proposta pedagógica de cada Escola Técnica Estadual.

3.2.A Direção : atribuições e processo seletivo

A Direção da Etec é o núcleo executivo encarregado de administrar as atividades da Etec é exercido pelo Diretor de Escola Técnica e pelos responsáveis pelos serviços, o Diretor de Serviços Administrativos e Diretor de Serviços Acadêmicos. Os responsáveis pela Coordenação Pedagógica e pelos serviços, serão designados pelo Diretor Superintendente, mediante proposta do Diretor de Escola Técnica, atendidos o que dispõe o plano de carreiras e de empregos públicos do CEETEPS e as exigências de habilitação e qualificação previstas na legislação educacional vigente.

A Direção da Etec tem as seguintes atribuições: garantir as condições para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino, na forma prevista pela legislação e no Regimento; coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico da escola; gerenciar os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender às necessidades da escola a curto, médio e longo prazos; promover a elaboração, o acompanhamento, a avaliação e o controle da execução do Plano Plurianual de Gestão e do Plano Escolar; coordenar o planejamento, execução, controle e avaliação das atividades da escola; garantir o cumprimento dos conteúdos curriculares, das cargas horárias e dos dias letivos previstos e os meios para a recuperação de alunos de menor rendimento e em progressão parcial; assegurar o cumprimento da legislação, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior; expedir diplomas, certificados e outros documentos escolares, responsabilizando-se por sua autenticidade e exatidão; desenvolver ações, visando ao contínuo aperfeiçoamento dos cursos e programas, dos recursos físicos, materiais e humanos da escola; administrar o patrimônio da escola, observadas as normas e diretrizes estabelecidas; promover ações para a integração escola-família-comunidade-empresa; coordenar a elaboração de projetos, submetendo-os à aprovação dos órgãos competentes, acompanhar seu desenvolvimento e avaliar seus resultados; criar condições e estimular experiências para o aprimoramento do processo educacional; integrar as ações dos serviços prestados pela escola; prestar informações à comunidade escolar; gerir a execução de ajustes administrativos que envolvam atividades nas dependências da Etec; desempenhar outras atividades correlatas e afins.

O emprego público em confiança de Diretor de Escola Técnica será exercido com mandato de quatro anos, e é privativo dos integrantes das carreiras docentes do CEETEPS, e pode ter mandato de no máximo dois períodos consecutivos.

Poderão concorrer ao emprego público de Diretor de Escola Técnica os candidatos habilitados e considerados qualificados por Comissão designada pelo Diretor Superintendente, mediante a análise de currículo, avaliação por meio de prova(s) escrita(s) e entrevista. Para a Etec que venha a ser criada ou integrada ao CEETEPS, será designado um docente para exercer atividades de Diretor, escolhido (preferencialmente) dentre candidatos habilitados e qualificados, pelo prazo máximo de dois anos, até a realização do processo eleitoral. A designação ou a recondução do Diretor de Escola Técnica dar-se-á

com base em relação que contenha os nomes dos três primeiros candidatos mais votados pelo Colégio Eleitoral, constituído especialmente para esse fim, em cada ETEC.

O Colégio Eleitoral constituir-se-á, no mínimo, 30 dias antes do término do mandato do Diretor e terá a seguinte composição: a) todos os docentes em exercício na ETEC, contratados pelo CEETEPS; b) todos os servidores técnicos, administrativos e auxiliares de docente do CEETEPS em exercício na ETEC; c) todos os alunos matriculados na ETEC. Os votos válidos terão peso percentual final correspondente a 60, 20 e 20, respectivamente, para docentes, servidores técnicos, administrativos, auxiliares de docente e alunos. As normas relativas ao processo de qualificação e de eleição são as fixadas pelo Conselho Deliberativo. Haverá substituição no impedimento legal ou temporário do ocupante de emprego público em confiança de Diretor de Escola Técnica ou do docente designado para exercer as atividades de Diretor. São considerados impedimentos legal ou temporário, os casos previstos em lei e de afastamento para prestar serviços junto à Administração Central. Quando do impedimento legal e temporário, o diretor será substituído por docente habilitado preferencialmente qualificado para função de diretor, conforme escala de substituição, elaborada pela Direção da Etec, respeitado o prazo do mandato vigente. A vacância do emprego público em confiança de Diretor de Escola Técnica decorrerá de: aposentadoria; falecimento; cessação de mandato; término de mandato. Nestes casos poderá o Diretor Superintendente designar um docente habilitado, preferencialmente qualificado para exercer atividades de Diretor de Escola Técnica, pelo período máximo de dois anos.

3.3. Coordenação Pedagógica e Coordenações de Curso

A Coordenação Pedagógica é responsável pelo suporte didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. Além de planejar as atividades educacionais, coordenar com a Direção a construção do Projeto Político-Pedagógico, promover a formação contínua dos educadores, coordenar atividades pedagógicas, orientar ou assistir o orientando individualmente ou em grupo, implementar a execução e avaliar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico. Integram a Coordenação Pedagógica as Coordenações de Curso, os Conselhos de Classe, e a orientação educacional, destinada a assistir o educando, individualmente ou em grupo, visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, bem como sua orientação profissional.

De acordo com o Regimento Comum das Etecs do Ceetps, as Coordenações de Curso são responsáveis pelo conjunto de ações destinadas ao planejamento do ensino, à supervisão de sua execução, ao controle das atividades docentes em relação às diretrizes didático-pedagógicas e administrativas, bem como pela otimização dos recursos físicos e didáticos disponíveis para os cursos mantidos pelas Etecs.

Normas reguladoras das Coordenações de Curso serão expedidas pelo Conselho Deliberativo do Ceeteps.

3.4. Conselhos de Classe

O Conselho de Classe é o órgão colegiado que terá por finalidade analisar o desempenho dos alunos da classe, individual ou coletivamente, propor medidas de natureza didático-pedagógica e disciplinar, decidir sobre a retenção ou aprovação de alunos da classe, opinar sobre transferências compulsórias de alunos.

O Conselho de Classe deverá reunir-se regularmente em época prevista no calendário escolar e, extraordinariamente, quando convocado pelo Diretor ou, ainda, por solicitação de dois terços de seus membros.

A constituição do Conselho de Classe se dará pelo Diretor da Etec, sendo este o Presidente mas podendo ser delegada a qualquer outro membro do colegiado essa presidência, pelo Coordenador Pedagógico, pelo Diretor de Serviços Acadêmicos, pelos Coordenadores de Curso e pelos professores da classe.

A reunião do Conselho de Classe deverá ter quórum mínimo de 50% dos professores da classe, e poderão ser convidados ou convocados representantes discentes para participar das reuniões. Nas decisões, a serem tomadas por maioria simples, sobre retenção ou promoção de alunos, terão direito a voto apenas os professores da classe, computando um voto para cada professor, independentemente do número de componentes curriculares ministrados pelo professor, cabendo ao presidente o voto de desempate. Cumpre à Direção divulgar à comunidade escolar as decisões do Conselho de Classe.

3.5.. Serviços Administrativos e Serviços Acadêmicos

Os Serviços Administrativos compreendem a execução das atividades de administração de pessoal, recursos físicos, financeiros e materiais, compras, almoxarifado, limpeza, patrimônio, segurança, zeladoria, manutenção das instalações, equipamentos e

outras pertinentes no âmbito da Etec, e as atribuições do responsável pelos Serviços Administrativos serão descritas em Deliberação do Conselho Deliberativo do CEETEPS, inerentes ao emprego público ocupado.

Os Serviços Acadêmicos compreendem a escrituração, documentação escolar, expedição e registro de documentos escolares, fornecimento de informações e dados para planejamento, controle de processos e avaliações dos resultados do ensino e aprendizagem.

Compete ao responsável designado para os Serviços Acadêmicos responder pela regularidade e autenticidade dos registros e documentos da vida escolar do aluno, cumprir e fazer cumprir normas legais, regulamentos, diretrizes e prazos estabelecidos para execução dos trabalhos, propor medidas ou expedir instruções que visem à racionalização e manutenção das suas atividades, instruir e emitir pareceres em processos e expedientes em assuntos sob sua responsabilidade, assinar os documentos escolares que, conforme normas legais, exijam sua assinatura, fornecer dados e informações acadêmicas para cadastros oficiais, responsabilizando-se por eles e pela guarda ou arquivo dos registros e documentos acadêmicos.

3.6.Serviços de Relações Institucionais

Competem aos Serviços de Relações Institucionais, assistir ao diretor, propor estudos e participar da elaboração de normas e procedimentos internos da Etec, como Normas de Convivência, Estatutos, Informativos e outros; manter intercâmbio com empresas e instituições públicas e privadas visando a integrar a Etec ao contexto socioeconômico da região; promover as relações escola-empresa; analisar o mercado e levantar os indicadores visando à proposição de novos cursos ou atualização dos existentes; buscar parcerias junto às empresas e instituições públicas e privadas de acordo com as políticas e diretrizes estabelecidas pela Administração Central; promover e divulgar a Etec e suas atividades; planejar, organizar e controlar os programas de Estágio, bem como acompanhar as atividades dos Professores Responsáveis por Estágio em conjunto com a Coordenação de Curso.

CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES:

O desenvolvimento de uma política pública para a educação profissional torna-se necessidade urgente e exige estudo e análise e interpretação e reformulação da legislação

de ensino. No Brasil, a reforma da educação profissional se desenvolveu sob a égide da promulgação da LDB nº 9394, em dezembro de 1996,seguida da legislação complementar. Objetivou-se, neste breve espaço, destacar a política de gestão, especificamente, a estrutura pedagógico-organizacional das escolas técnicas estaduais paulistas no macro contexto das políticas públicas da educação profissional e tecnológica no Brasil. Considera-se, essencial, nos âmbitos dos estudos e pesquisas em políticas públicas educacionais a análise da organização/gestão e coordenação pedagógica das instituições públicas responsáveis pelo oferecimento da educação profissional e tecnológica pública em diferentes sistemas e redes de ensino.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**,Brasília,DF, 23 dez. 1996.Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Acesso em 24/06/2012.

BRASIL. Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, abr. 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Acesso em: 24 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, 03 de fevereiro de 2005. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio às disposições do decreto federal 5.154/2004. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 03 fev. 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislatecnico.shtm>. Acesso em: 30 abr. 2010.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispões sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm. Acesso em: 05/06/2013

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Políticas Públicas para a educação profissional e tecnológica:** proposta em discussão. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, abr. 2004.

BRASIL. Portaria nº 1.005/97, de 10 de setembro de 1997. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, a Unidade de Coordenação do

Programa – UCP. Disponível em: http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm. Acesso em: 05/06/01.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 1.018/97, de 11 de setembro de 1997. Cria o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. Disponível em: http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm. Acesso em: 05/06/2013.

BRASIL. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97, e dá outras providências. Disponível em: http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislatecnico.shtm. Acesso em: 05/06/2013.

LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2000.

SÃO PAULO. CENTRO PAULA SOUZA. Deliberação CEETEPS Nº 003, de 18-7-2013 - Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: www. cps.sp.gov.br Acesso em: 1º de maio de 2016.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTENDIMENTOS PRESENTES EM PUBLICAÇÕES DO INEP

Paulo Celso Costa Gonçalves

Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia. paulocelso@ufu.br

As transformações da sociedade criam condições para mudanças na percepção das coisas, no entendimento a respeito da realidade e nas relações que os indivíduos estabelecem entre si e com o mundo. O conhecimento sobre as coisas do mundo, os usos que se faz das coisas, as possibilidades e as ações realizadas no sentido de transformar o mundo, o modo de perceber, de interpretar e de se relacionar com a realidade dão a medida e determinam o que será valorizado, das expectativas que serão compartilhadas e se constituirão nos valores sociais. Isso pode ser percebido em diferentes campos.

A narrativa sobre a vida do mercador genovês Marco Polo nos traz uma informação interessante sobre o como se altera o uso das coisas. Conta que, no século XIII, aquele europeu, em suas viagens pela Ásia, considerou peculiar o fato de que na região da Mesopotâmia os nativos utilizavam um azeite que brotava das pedras e que se acumulava em pequenos lagos para besuntar o pelo dos camelos (e assim protegê-los de parasitas) e para queimar em lamparinas. O mercador estava fazendo referência ao petróleo. Essa matéria natural, naquela época, não era conhecida e, portanto, não tinha nenhum valor para os europeus (a não ser como mais um elemento curioso em uma narrativa exótica). É sintomático que ele sequer tivesse um nome para identificá-lo. Essa avaliação, no entanto, vai mudar completamente com o desenvolvimento técnico e científico, a criação de máquinas térmicas e a demanda por energia no mundo contemporâneo. A chamada Revolução Industrial vai mudar o entendimento e a relação que os seres humanos e essa matéria que, na falta de um nome próprio, foi apenas descrita como um "azeite que brotava das pedras".

Os episódios de tratamento desrespeitoso entre crianças e adolescentes, com diferentes manifestações de hostilidade, demonstrações de preconceitos, de violência simbólica e mesmo física, notadamente no ambiente escolar, representa um fenômeno que é conhecido há muito tempo. Se poucos relatos há nos registros oficiais e mesmo na mídia, há menções na literatura de ficção que atestam que esses fatos aconteciam. Podemos fazer

menção, por exemplo, ao romance Os irmãos Karamásov, de Fiórdor Dostoiésvski. Na Segunda Parte, Livro IV – Mortificações, capítulo III – Os colegiais[69], o leitor e apresentado a um grupo de garotos entre nove e dez anos que travam uma briga utilizando pedras. A disputa se dá entre um grupo de seis meninos de um lado e um do outro. O menino solitário e alvo de provocações por parte do grupo. Eles fazem referência a expressão "esfregão de chão". Na sequência da narrativa o leitor acaba informado que essa era uma referência ao pai do garoto que era um alcoólatra. Muito embora, ao longo da narrativa de Dostoiévski, a relação entre esses meninos mude passando a ser não só amistosa mas de amizade, podemos reconhecer no trecho citado a presença de uma forma de violência simbólica que hoje é denominado por um termo tomado da língua inglesa: o *bullying*. Se havia preocupação com esse tipo de violência no passado, ela, provavelmente, não alcançava o nível que se tem hoje em relação a isso nas escolas e na sociedade em geral. A tolerância aos episódios desse tipo de violência foi reduzida o que tem levado a professores, gestores e autoridades do setor da educação a buscarem medidas de prevenção, contenção e mesmo repressão a esse tipo de violência. Houve, portanto, uma mudança em relação à interpretação que se dá à realidade das relações que se estabelecem entre os estudantes.

Em relação à educação é reconhecido que não há o que poder-se-ia chamar de educação universal, ou seja, uma educação idealizada, um modelo apropriado e aceito por todos. Ao contrário, sabemos que a educação variou (e varia) ao longo do tempo e entre as diversas sociedades. Ao construir uma definição para a educação Durkheim afirma:

> "(…) A educação tem variado infinitamente com o tempo e o meio. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se coisa da sociedade. Hoje, esforça-se em fazer dele uma personalidade autônoma. Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos da graça e da harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação apaixonados pela glória militar, indiferentes no que tocasse às letras e às artes. Na Idade Média, a educação era cristã,

69 Tomamos aqui a organização dada na tradução de Paulo Bezerra publicada pelo Editora 34 (DOSTOIÉVSKI, F. **Os irmãos Karamázov**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2008, v. 1, p. 248-254).

> antes de tudo; na Renascença, toma caráter leigo, mais literário; nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia"[70].

Da mesma forma, quando falamos de políticas públicas estamos no campo de valores. A formulação da agenda das políticas públicas é uma construção que depende do entendimento que se tem sobre a realidade. Decidir quais são os temas relevantes, que vão merecer a atenção pública se insere numa disputa sobre o entendimento e a defesa de valores sobre o que são as coisas, como essas coisas se relacionam, como interferem no mundo. O tema da qualidade das ações humanas e, em nossa discussão, das políticas públicas, notadamente das políticas públicas de educação ou da educação escolar ou mesma da escola de um modo mais específico, igualmente, vão depender dos entendimentos, dos valores que a sociedade elegeu.

Tratar do tema da qualidade da educação nos obriga a considerar essa condição dinâmica da realidade e do entendimento do que é a educação e quais são as suas finalidades. De um lado, qualidade é considerada aqui como a boa qualidade. Genericamente a boa qualidade é o que se espera da educação – assim como de outros serviços públicos. Contudo, essa expectativa aceita inúmeras interpretações uma vez que se encontra no campo dos valores. Dependendo de como a educação for entendida, dos valores envolvidos entender-se-á de qualidade da mesma. Rigorosamente, a qualidade da educação é definida pelos fins que são atribuídos a ela. Ou seja, aquilo que usualmente se espera, se deseja em relação à educação definirá o que se espera alcançar e, se o processo que se desenvolve no campo da educação faz com que esses fins sejam alcançados isso significa que a educação possui qualidade.

Essa visão centrada nos fins da educação como referência para definir o que é a qualidade, no entanto, é um tanto simplificada. Não se chega a um resultado sem um processo. E, os fins da educação não são assim tão simples, ao contrário, representam usualmente objetivos muito largos e que dependem de processos complexos. Desse modo, resultados, em educação, também representam um campo muito amplo de possibilidades. Há resultados mais imediatos, há resultados que se constituem na composição mais ou

70 DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução M. B. Lourenço Filho. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978, p. 35.

menos complexa de outros resultados; há resultados que podem ser traduzidos em medidas objetivas, há resultados difíceis de serem verificados ou cuja verificação não é imediata.

Resultados como aqueles definidos nos objetivos da educação nacional constituem-se num caso cuja verificação não é imediata. A avaliação dos mesmos se dá a partir de verificação de séries de outros resultados que são utilizados para demonstrar o quanto o serviço público de educação está se aproximando ou não dos mesmos. Para tanto são necessários extensos levantamentos de dados, estudose avaliações que tragam informações sistemáticas sobre os processos desenvolvidos. Os dados coletados são, então, analisados. Para essa análise, por vezes, são criados indicadores.

Indicadores são medidas obtidas a partir de dados dos levantamentos estatísticos sobre aspectos da vida de uma população. Eles retratam a situação social dessa população e permitem a análise e comparação do nível de desenvolvimento dessa sociedade. Os indicadores se distinguem dos dados. Enquanto que os dados representam séries de informações sistematicamente coletadas, reunidas e apresentadas, os indicadores são formas sintéticas de expressar uma determinada interpretação que se faz de um conjunto de dados.

Assim, podemos dizer que os indicadores são resultados obtidos a partir do processamento de conjunto de dados de maneira a apresentar uma interpretação desses últimos. Há algumas formas que são bastante simples de fazer interpretação de dados e, portanto, de criar indicadores. Uma das mais simples é cálculo da média de um conjunto de dados de uma variável. Por exemplo: média de faltas registradas num determinado período. Durante cada um dos dias, num período de 50 dias de trabalho escolar, foi anotado o número de alunos de uma escola de educação que faltaram às aulas. Esses números foram somados e o resultado dividido pelo número de dias de trabalho escolar. O resultado expressa, portanto, o número médio diário de faltas. Uma outra forma bastante simples de interpretação de conjuntos de dados é a produção de medidas relativas de uma determinada variável por meio de percentuais. Por exemplo: Em uma escola de educação levanta-se diariamente o número de alunos que faltaram. Compara-se o número de alunos que faltaram com o número de alunos matriculados. Tem-se, então, o indicador percentual diário de faltas.

No campo das políticas públicas, os indicadores sociais são utilizados para o acompanhamento durante a fase de implementação de políticas públicas e na avaliação das

mesmas. Nos processos de planejamento são empregados para descrever e avaliar a realidade tanto antes como após a realização das ações planejadas. Um indicador é uma ferramenta de avaliação que pode ser utilizada tanto para orientar uma política pública – avaliação diagnóstica com o fim de orientar tanto a formulação da agenda quanto o delineamento da política, isto é servir de meio para orientar a tomada de decisão a partir de medidas reconhecidas e confiáveis, quanto a avaliação durante a aplicação da política e avaliação final –, quanto para servir aos pesquisadores na avaliação e síntese de resultados de levantamentos de dados sobre uma dada realidade – uma realidade que se considera dinâmica ou sujeita à mudanças. Por outro lado, não se pode esquecer das limitações no que diz respeito à resolução ou possibilidade de apreensão da realidade que os indicadores podem no conduzir. O aspecto sintético não pode ser esquecido e uma análise da realidade não pode ser reduzida à interpretação de indicadores. Assim, estes devem ser complementados com outros dados ou resultados de estudos qualitativos e/ou outros levantamentos de dados que se mostrem mais abrangentes.

Quanto à classificação, podemos separar os indicadores sociais pelos temas a que se referem e pela sua dimensão – neste caso, indicadores simples ou indicadores compostos. Quanto ao tema, os indicadores estão associados ou se referem a aspectos que são próprios de algum setor de estudo ou de abordagem da realidade social. Assim, tempos indicadores da saúde, da educação, da habitação, do mercado de trabalho, da segurança pública, da previdência social, entre outros. Quanto à dimensão, chamamos de indicadores unidimensionais aqueles que refletem apenas um aspecto de um segmento, como por exemplo a taxa de analfabetismo. Por outro lado, os indicadores multidimensionais são aqueles que reúnem diversos aspectos e, assim, sintetizam uma visão global sobre uma determinada realidade ou questão a ser estudada. Como exemplo de um indicador multidimensional tem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que reúne três dimensões relativa a uma determinada população – a renda média (dimensão produção de riqueza), a longevidade (dimensão acesso à saúde e bem-estar de um modo geral) e a taxa de alfabetização e matrícula escolar (dimensão de acesso e resultado da educação).

Considerando apenas os indicadores do setor da educação – os indicadores educacionais – a classificação adotada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divide tais indicadores em indicadores sociodemográficos, indicadores de oferta, indicadores de acesso e participação, indicadores

de eficiência ou rendimento, indicadores de financiamento, indicadores de comparação internacional[71].

Os indicadores sociodemográficos são aqueles que apresentam os resultados de aspectos relacionados à educação formal de uma determinada população (por exemplo, a taxa de analfabetismo, o número médio de anos de estudo). Os indicadores de oferta são aqueles que apresentam aspectos das condições sob as quais a educação escolar acontece, isto é, quantifica os meios empregados nesse processo (por exemplo, o número médio de alunos por turma, o percentual de alunos beneficiados por item de infraestrutura oferecido pela escola). Os indicadores de acesso e participação são aqueles que permitem avaliar quanto uma população está sendo atendida na rede escolar (por exemplo, a taxa de escolarização líquida, a taxa de ingresso no ensino fundamental). Os indicadores eficiência e rendimento são aqueles que expressam os resultados do processo educativo nas escolas. Estão englobados aqueles que demonstram a situação do fluxo escolar (por exemplo, a taxa de distorção idade série, as taxas de rendimento – taxa de aprovação, taxa de reprovação, taxa de abandono). Os indicadores de financiamento da educação são aqueles que permitem avaliar os recursos financeiros empregados na manutenção e desenvolvimento do ensino (por exemplo, o investimento público em educação em relação ao PIB, o investimento médio por aluno).

Os indicadores de comparação internacional são aqueles que, em função de convenções aceitas internacionalmente, permitem a comparação com dados de outros países.

Um dos indicadores utilizado pelo Inep que pode ser incluído entre aqueles que tratam da eficiência e rendimento é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB foi instituído como indicador oficial através do Decreto 6094, de 24 de abril de 2007. No referido documento, está assinalado, no artigo 3°, que

> "a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre o rendimento escolar combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da

71 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dicionário de Indicadores Educacionais: Fórmulas de cálculo. Brasília: Inep, 2004.

> Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)".

O referido decreto constitui-se num dos dispositivos lançados no conjunto das ações que receberam a denominação de Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O elemento mais importante presente no documento é o conjunto de diretrizes que estabelece o chamado compromisso de todos pela educação. São prescrições a serem seguidas pelo poder público, dispostas em vinte e oito incisos apresentados no artigo segundo do referido decreto.

Ao mesmo tempo, o decreto convoca os municípios, estados e o Distrito Federal, com seus respectivos sistemas de ensino, a participar de um esforço no sentido de promover o desenvolvimento da educação. O termo desenvolvimento representa, aqui, a principal intenção, objetivo mesmo da política pública. Nesse sentido, o IDEB se constitui em um indicador objetivo da qualidade da educação básica no contexto das ações implementadas a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação. O aspecto básico é que o IDEB será o indicador empregado de modo objetivo no acompanhamento e na avaliação interna da política de educação. Não se trata de algo fortuito, está em sintonia com as teorias de planejamento usualmente empregadas: a necessidade da definição de um indicador que servirá de referência para avaliação da política pública.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador procura sintetizar dois outros indicadores: a medida do desempenho ou proficiência alcançada pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem e a taxa de rendimento do ensino, ou seja, a taxa de aprovação verificada[72].

Se o resultado esperado da educação é que as populações de estudantes alcancem certos níveis de proficiência atestados em provas aplicadas ao final dos ciclos escolares e, ao mesmo tempo, que os sistemas de ensino e redes escolares atinjam determinados patamares de rendimento, então o IDEB se constitui num indicador que presta a aferir tais resultados. A qualidade da educação é traduzida, então, como resultado e esse resultado é demonstrado pelos indicadores.

Ao mesmo tempo, no interior do próprio Ministério da Educação, uma outra forma de compreender a qualidade da educação é apresentada. Nesse segundo caso a qualidade

72 FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Inep, 2007 (Série Documental. Textos para Discussão).

não é vista como o resultado do processo mas como a garantia de um determinado padrão de condições para realização desse processo[73]. Nesse caso, há uma preocupação é identificar e descrever quais seriam os elementos que condicionam o processo e contribuem para que a educação alcance resultados que são considerados socialmente relevantes. Para tanto parte-se não da noção de indicador mas de dimensão. As dimensões representam os conjuntos de fatores que determinam o que seria a qualidade da educação. No trabalho citado são consideradas dois conjuntos de dimensões determinantes da qualidade da educação: (a) Dimensões extraescolares, representada pelas condições socioeconômicas e culturais daqueles que estão envolvidos no processo; (b) Dimensões intraescolares. Estas últimas envolvem níveis: (i) o nível do sistema, que considera as condições de oferta do ensino; (ii) o nível da escola, que comporta a gestão e a organização do trabalho escola; (iii) o nível do professor, que considera a formação, o processo de profissionalização e a ação pedagógica e; (iv) o nível do aluno, que envolve a acesso, a permanência e o desempenho escolar.

Assim, a qualidade da educação ora é entendida como referenciada nos resultados processo escola, ora como referenciada na medida do adequado atendimento ou na garantia de um certo padrão de condições dessa oferta. No primeiro caso entende-se que a qualidade é evidenciada pelos indicadores de eficiência e rendimento e mais notadamente nos resultados das avaliações censitárias do rendimento escolar como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (conhecida como Prova Brasil), mecanismo que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além de outras provas que possuem objetivo semelhante e que são realizadas em âmbito regional por ação de algumas Secretarias de Estado da Educação. Nesse sentido, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador criado pelo Inep e lançado em 2007, se tornou o mais evidente meio de afirmação dessa forma de entendimento de qualidade da educação.

No segundo caso, a qualidade da educação bem poderia ser explicitada nos indicadores de oferta e de acesso e participação. Contudo, observa-se que essa não é a forma preferida. Há, em geral, uma tentativa de não centrar em elementos que poderiam traduzir algum tipo de resultado sintético mas de descrever qualitativamente o contexto geral das condições em que se apresentam nas escolas no sentido de garantir condições

73 DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Inep, 2007 (Série Documental. Textos para Discussão).

para o atendimento dos estudantes em suas necessidades com vistas a alcançar objetivos mais amplos (e não apenas o rendimento escolar). Trata-se de uma forma, portanto, de desviar da estrita avaliação quantitativa. Procura-se, nesse caso, apresentar exemplos, descrevê-los, mostrar aspectos das situações particulares em que ocorreram – os exemplos das escolas que teriam qualidade, mostrando ou enfocando, especialmente, as suas particularidades.

O entendimento da qualidade da educação como reflexo dos indicadores de rendimento pode ser observada especialmente na afirmação do IDEB como indicador de referência para a avaliação das políticas públicas para o nível da Educação Básica no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado em abril 2007. Por outro lado, no mesmo ano, ainda no âmbito do Inep, a qualidade da educação era tratada dentro de uma avaliação mais ampla, que envolve o aspecto sistêmico que determina as condições de oferta do ensino, o funcionamento da escola que se expressa na gestão e organização do trabalho escolar, o trabalho do professor que por sua vez se relaciona com os processos de formação, profissionalização e ação pedagógica e, finalmente, a atuação do estudante que se apresenta como condições para o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

Concluímos que é possível identificar pelo menos duas formas de compreensão da noção de qualidade da educação nas discussões no âmbito do Ministério da Educação nos últimos dez anos. Uma delas apresenta a qualidade como reflexo da medida do rendimento escolar de populações de estudantes e possui um caráter quantitativo. Nesse sentido, a ideia essencial é a obtenção de indicadores que permitam traduzir, em números, níveis ou padrões de qualidade.

A outra corrente procura se afastar desse caráter quantitativo e se propõe a buscar evidências empíricas e descrever as condições que vão garantir as condições consideradas adequadas para uma educação de qualidade.

Referências Bibliográficas

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Inep, 2007 (Série Documental. Textos para Discussão).

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Inep, 2007 (Série Documental. Textos para Discussão).

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 3. ed. Campinas: Alínea, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dicionário de indicadores educacionais**: fórmulas de cálculo. Brasília: Inep, 2004.

ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: Unesco, OREALC, 2008.

REFLEXÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DO TRABALHO INTENSIFICAÇÃO E SAÚDE DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane C. Brito de Oliveira
UFU/FACIP. cristianebriito@hotmail.com
Fernanda Apd. Oliveira Silva
UFU/FACIP. feehsilva@hotmail.com
Valéria Moreira Rezende
UFU/FACIP. valeria.rezende@ufu.br

1- Introdução

As questões sobre o trabalho docente no Brasil, a partir das reformas educacionais ocorridas nos anos 90, têm sido objeto de estudos e pesquisas de diversos intelectuais e pesquisadores que produziram uma vasta literatura especializada em nível acadêmico e científico. Tais reformas determinaram um conjunto de medidas que propiciaram transformações dos objetivos, funções e organização do campo escolar, ocorridas nos vários níveis e modalidades do ensino e que alteraram substancialmente o trabalho do professor.

Com o objetivo de contribuir para o debate sobre o trabalho docente, o presente estudo que integra – o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Formação Docente e Práticas Educativas – GEPPOPE – apresenta resultados de pesquisa que procurou analisar as condições de trabalho de professoras, dado o nível de exigência a que são submetidas e as dificuldades e pressões sofridas e em que medida tais fatores são indicadores de sofrimento que interferem nas suas condições de saúde física e psicológica dos professores.

A pesquisa, de natureza qualitativa, consiste em um estudo exploratório e descritivo que incide sobre a percepção de professoras quanto às condições de trabalho a que se submetem e sua interferência na saúde. Utilizou-se como instrumento metodológico a aplicação de entrevistas semiestruturadas com as docentes. Para Marconi e Lakatos (2006, p. 198), a entrevista é "uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias", e de acordo com elas, "tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema" (p. 198)

O material empírico selecionado é composto por um conjunto de dados coletados por meio de uma interlocução com 8 professoras de duas escolas que oferecem o Ensino Fundamental da rede pública municipal do município de Ituiutaba. Esta pesquisa caracterizou-se pela análise de potenciais fatores que interferem no trabalho das professoras entrevistadas levando em conta o tempo de exercício na profissão, em média 14 anos e a faixa etária das professoras de 38 anos em média.

Para subsidiar as discussões feitas nesse estudo sobre as condições de trabalho dos docentes e os efeitos sobre sua saúde, utilizamos autores como Esteve (1999), Codo (2006), Oliveira (2003, 2004, 2005), Assunção (2010), Assunção e Oliveira (2009), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), entre outros.

2- Trabalho, condições e saúde do professor: nos moldes da intensificação.

O trabalho docente tem se caracterizado cada vez mais como um campo de lutas pela conquista de direitos. Lutas estas que têm sido marcadas pela reivindicação de novas políticas que contemplem as reais necessidades da classe de trabalhadores da educação, em especial no tocante à promoção da saúde e qualidade de vida. Problematizar questões afetas à profissão docente é uma tentativa de compreender como se apresentam as condições para que os professores desenvolvam suas atividades laborais. Essa é uma questão importante que determina o tipo de ensino a ser ministrado e a consequente aprendizagem dos alunos.

Para Oliveira e Assunção (2010) a referência às condições de trabalho não se restringem ao que acontece no local de trabalho, ou ainda a organização do trabalho em si, mas refere-se também às relações de emprego. ”As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)”.

Segundo Oliveira (2004, p.24), as reformas educacionais ocorridas nas três últimas décadas, induziram à reestruturação do trabalho docente com a prevalência de ações e orientações pedagógicas com características empresariais e tratar a educação como uma mercadoria a ser fornecida, visando como toda e qualquer empresa, resultados quantitativos e sujeitos a avaliações e comparações de desempenho de acordo com o produto final obtido.

Em contrapartida, essas mudanças não foram acompanhadas de melhorias nas condições de trabalho desses professores, visto que as mesmas têm modificado fortemente

o funcionamento da escola, trazendo novas formas de ensinar e avaliar, o que por sua vez repercutem diretamente no trabalho docente, exigindo uma demanda maior de tempo para as novas organizações, ocasionando a intensificação do trabalho.

Como demonstra a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), o trabalho do professor extrapola os muros da sala de aula, constituindo assim um processo de intensificação:

> Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

As formas de organização do seu tempo, o desenvolvimento de suas ações, os meios que vai utilizar para buscar a formação continuada e assim atualizar seus conhecimentos são imputadas ao professor como forma assumidas de responsabilidade.

Nessa perspectiva o trabalho docente já não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, mas demanda compreender e participar de atividades que se referem ao planejamento, elaboração de projetos, currículos, avaliações internas e externas, reuniões, entre outros, na intenção de rever habilidades e competências levando em conta as exigências do sistema.

O docente se encontra a cada dia mais envolvido em inúmeras situações e atividades e para tanto precisa adaptar-se às novas demandas e a pressões externas que recebe das famílias, dos alunos, pelo seu ambiente de trabalho e principalmente das políticas regulatórias do sistema de ensino. Nesse mesmo contexto, entende-se que as regulamentações que caem sobre seu trabalho contribuem para o aumento das exigências e ocasionam a perda de autonomia profissional, desqualificando consequentemente seu exercício como educador. Com base nas reflexões de Enguita (1991, s/p):

> As regulamentações que recaem sobre o docente não concernem somente ao quê ensinar, mas também, amiúde, e como ensinar. Em todo caso, qualquer coisa não pode ser ensinada de qualquer maneira, de modo que, ao decidir o conteúdo, as autoridades escolares limitam também a gama

> de métodos possíveis. Mas, além disso, sobretudo as autoridades das escolas, podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplinas para os alunos, etc.

De acordo com Oliveira (2005, p.769): "[...] os professores se vêm obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros". Além disso, o trabalho docente também está atrelado a condições do exercício humano profissional, onde tais condições têm constantemente negado sua atuação como profissão, reafirmado características de um processo de trabalho fabril no cotidiano do professor. Nessa perspectiva Basso (1998, p.02) acrescenta que: "A presença dessas características não levou a uma maior objetivação do processo de trabalho do professor, provocando perda ou eliminação da autonomia do docente".

Para Landini (2006), o professor, diante das variadas funções que assume na escola tem que responder às exigências que estão além de sua formação. Na maioria dos casos esses profissionais da educação acabam desempenhando funções que não fazem parte do seu trabalho de ensinar, ligadas a obrigações sociais que extrapolam o âmbito da sala de aula.

Nessa perspectiva, a precariedade das condições de trabalho, acaba sobrecarregando os docentes, além de impactar e contribuir para o desgaste físico e psicológico que eles vêm sofrendo no seu ambiente de trabalho. Pois, espera-se que os professores sejam capazes de garantir bom desempenho dos alunos, mas não são fornecidos recursos e condições favoráveis para atingir tal objetivo.

Muitas vezes o docente se vê sozinho dentro do processo educacional, no qual ele deve dar o seu "jeitinho" para garantir um melhor desempenho dos seus alunos, além de ter que se envolver em outras atividades. Ou seja, ele é obrigado a procurar seus próprios recursos, sem que se tenha boas condições de trabalho para realizar suas atividades e isso traz uma sobrecarga de tarefas e consequentemente problemas de saúde que irão se agravar com o tempo. "As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da

produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas". (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005, p. 192).

Verifica-se que a intensificação do trabalho docente, aliada às diversas tarefas que o professor desempenha e às péssimas condições de trabalho, acaba prejudicando a qualidade do ensino ministrado, já que o docente não tem tempo para se dedicar exclusivamente a sala de aula. Como demostra Assunção e Oliveira (2009), um fator que reflete no plano qualitativo é a superlotação das salas de aulas, o que inviabiliza que a execução de um bom trabalho e faz com que o professor desconsidere as necessidades e individualidades do aluno.

A indisciplina dos alunos é outro fator que interfere na qualidade do trabalho do professor, gerando muitas vezes um excessivo desgaste físico e psicológico. Assim como a falta de material didático e de apoio pedagógico, baixos salários, entre outros. Assim, os docentes têm sido obrigados a suportar situações que desprestigiam seu trabalho e isso tem provocado a falta de motivação e desinteresse pela profissão e isso contribui ainda mais para a desvalorização do docente e para o agravamento dos problemas de saúde.

Pesquisas como de Codo (2006) e Esteve (1999) abordam a saúde do professor e apontam que os problemas emocionais como estresse e a síndrome de burnout são consequências do desgaste diário ao qual o professor se submete no relacionamento com seus alunos. Além da sobrecarga de trabalho burocrático, a precarização do trabalho docente, a perda de autonomia, o contexto socioeconômico e as condições de vida dos alunos aparecem como os principais fatores que afetam professores.

Dentre os males responsáveis pelo adoecimento dos professores consta a Síndrome de Burnout também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional, afeta principalmente trabalhadores da área de saúde, segurança e educação, porque são funções de grande responsabilidade e que lidam diretamente com outras pessoas, particularmente quando elas estão com problemas ou preocupadas.

Desse modo, as condições desfavoráveis de trabalho intensificado e a insatisfação justificam o perfil de morbidade dos professores que ocasionam o que Esteve (1999) define como "mal-estar docente".

3- Condições do trabalho e saúde docente: o que dizem os professores

No que concerne às condições de trabalho e saúde docente, sabe-se que estes não são encargos fáceis no cotidiano do educador. Os estudos teóricos realizados nesta pesquisa, em consonância com a análise dos dados coletados, evidenciam a necessidade de se pensar significativas mudanças nas relações de trabalho dos professores, que passa pela sua valorização, melhores salários, plano de carreira, a fim de reestruturar a jornada de trabalho, de modo que o professor não tenha necessidade de dobrar ou triplicar turno para garantir o sustento de sua família e consequentemente evitar o desgaste físico e mental.

As depoentes mencionaram como causa substantiva do desgaste que leva ao adoecimento, a invasão do tempo e do espaço extraescolar, ocasionando a intensificação das atividades no final dos bimestres e do ano, o número excessivo de alunos por sala e por turno, o fato de trabalharem em mais de uma escola, o volume intenso de trabalhos e responsabilidades que lhes são atribuídos, a falta de participação da família na vida escolar de seus filhos, a falta de trabalho coletivo na escola, falta de materiais e equipamentos para o desenvolvimento das atividades, as condições físicas precárias da escola; o trabalho solitário para atender diversas necessidades dos alunos. Como destaca uma das professoras envolvidas: “Muita coisa deveria ser mudada, o tradicionalismo ainda está muito presente nas escolas. Sem falar nas condições que são péssimas! Faltam materiais, salas cheias, pais ausentes, equipes de professores e gestores desunidas”. (Professora D).

Pensado em tais apontamentos sobre o trabalho que realizam, as professoras entrevistadas relataram impasses na condição e ofício docente.

> As condições de trabalho não respondem as minhas expectativas porque quando cheguei nesta escola me deparei com um quadro que estava todo quebrado nas bordas e que os alunos me reclamavam muita dificuldade de leitura por conta escrita de giz no quadro e por causa de reflexo por conta das janelas abertas para ventilação; o armário que até hoje eu não tenho a chave dele, eu não posso colocar nada ali porque de acordo com a escola e também do que eu já ouvi falar, as pessoas mexem. Não posso guardar brinquedos e se eu quiser trabalhar com brinquedos tenho que trazer de casa. Eu me deparei com esta realidade aqui, conversei com a diretora e ela me disse que a escola não tinha recursos e pra você ver, estamos em novembro e só agora chegou papel colorido, folha A4, lápis, chegou papel A4. Tivemos o ano inteiro e só agora chegaram os materiais para trabalhar. Muitas vezes se professor quer fazer alguma coisa tem que tirar do bolso. (Professora E)
> Hoje infelizmente o exercício da docência está sendo uma tarefa difícil. A gente se depara muito com salas numerosas, indisciplina dos alunos, falta de espaço físico. Se eu quero usar o Datashow tenho que montar e desmontar, guardar... Então logo os meus 50 minutos vão embora. Se eu

> tenho cinco horários são vezes o mesmo procedimento. Na área da Biologia, o laboratório é pequeno e ainda falta os materiais. Quer dizer, os que a gente precisa e não têm. (Professora F).

Compreendemos a partir dos depoimentos que a falta de condições físicas e de materiais necessárias para o bom desempenho do trabalho, as professoras assumem tarefas que vão além da tarefa de ensinar. Acumular essas funções extras levam todas as professoras a reconhecem que a sala de aula e as condições de ensino agravam a sua situação de doença, ou compromete a saúde. Como ressalta Assunção e Oliveira (2009), o processo da intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termo de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido.

Tais condições de trabalho e os efeitos que elas causam na saúde do professor é um tema que exige reflexão, puderam-se observar através de pesquisas níveis alarmantes de afastamentos em decorrência de doenças psíquicas, do aparelho respiratório, do sistema osteomuscular, do tecido conjuntivo, entre outras.

As professoras demonstraram certa culpa por ficarem doentes, sejam por males físicos, emocionais ou psicológicos. Segundo elas, o adoecimento dos docentes traz consequências negativas para a sala de aula, sendo os alunos os maiores prejudicados desse processo. Revelaram também que a secretaria municipal de educação adotou um rígido controle de licenças de saúde que dificulta ainda mais. "Aqui a gente recebe pressão de todos os lados, trabalha pra morrer e mesmo morrendo temos que vir para a sala de aula, porque nem temos direito a um substituto. Várias vezes tive que vir dar aula sendo que o corpo e a mente só queriam descansar" (Professa A)

O aumento da pressão sobre as professoras aliado à intensa sobrecarga de trabalho, sem o devido reconhecimento de sua profissão, constitui-se no exercício de uma profissão proletarizada. A tendência é que o professor seja chamado cada vez mais a exercer funções complexas e sem o suporte necessário, como adverte as autoras:

> Embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas. Os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho. (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005, p.191)

Preocupações como essas, relacionadas à intensificação e precarização da categoria de trabalhadores na educação, que direta ou indiretamente contribuem para os possíveis problemas de saúde que tem afetado significamente, nos últimos anos, essa classe.

Com base na pesquisa realizada, identificou-se com aproximadamente 80% das respostas, problemas de saúde identificados como: sensação de intenso mal-estar generalizado; problemas vocais e auditivos, stress, dores nas articulações e coluna, intenso cansaço, desânimo, irritabilidade, depressão, tremura, tique nervoso, sedentarismo, esgotamento, problemas gástricos, respiratórios, lapsos de memória.

No que diz respeito aos problemas vocais, auditivos verificamos que:

> (...) hoje os alunos, eu não falo todos mais a maioria só obedecem se o professor gritar dentro da sala de aula. São os mesmo não prestam atenção e para o professor é um desgaste muito grande, tanto vocal como auditivo. Nesse aspecto prejudica. (Professora B)

> (...) o professor tende a falar muito porque na sala de aula gente está em todo momento comunicando com os alunos, está dialogando, está falando e às vezes a gente tem que alterar a voz para conseguir disciplina em determinados combinados que eles saem fora. Eu já vi professores que ficam com tique de tão nervoso e depois de 20 anos de trabalho sai da sala de aula e fica tremendo e também já vi professora que fica sem voz. Tive uma colega de pós-graduação que não saía nada, ela falava sussurrando, não saia voz nela. Isso tudo foi decorrente de todos os anos que ela trabalhou. Eu trabalho só meio período, não trabalho os dois, mas deve ser mais desgastante ainda né? A possibilidade de o professor ficar doente é muita, ficar exausto, deprimido, pelas condições de trabalho e pelas dificuldades que encontra. Entendeu? Então, isso acontece. (Professora E).

Os depoimentos das professoras atestam que os professores se submetem a condições desumanas de trabalho. Os problemas vocais estão relacionados principalmente no que se refere as superlotação das salas e a indisciplina dos alunos. Assunção (2009, p. 362) comprova essa questão quando diz: “O uso de recursos dependentes da qualidade vocal para manifestar sua autoridade e exercer influência na relação com seus alunos pode levar à hipersolicitação vocal”.

Além dos problemas vocais, outros males também recaem sobre as professoras e que interferem sobremaneira no exercício de sua profissão:

> Ser professor não é fácil como muitos pensam né? Gosto muito do que faço, mas claro tem hora que fico muito estressada e tenho que tomar remédios, além do cansaço que tenho e o que mais incomoda é o não reconhecimento da nossa profissão isso que faz agente desanimar. (Professora C)

> A maioria dos professores trabalha em dois cargos e isso prejudica muito a saúde, pois o cansaço e o stress são maiores, falta de tempo para lazer, família e etc. Professor não trabalha apenas na escola, ele leva o serviço todo para casa e isso vai desgastando. (Professora D)

> Como eu trabalho em dois cargos não sobra tempo para praticar uma atividade física e isso acaba afetando a minha saúde sim. Porque aula de manhã, aula à tarde, aula à noite... e difícil. Depende das turmas, que a gente trabalha também, tem turma que exige mais da gente, na atenção e a parte de disciplina. Então você acaba ficando estressada e sobrecarregada. (Professora F)

O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, tem a sua saúde em risco constante e está bastante suscetível ao adoecimento. Pode-se supor, ainda, que a hipersolicitação em regime de urgência o teria levado a ultrapassar ou a deixar de reconhecer o seu próprio limite, expondo-o a maiores riscos. Aliado a todos os fatores físicos e emocionais, os professores ainda são vítimas de diversas enfermidades e transtornos psíquicos.

4- Considerações Finais

O trabalho docente tem sido diariamente impactado por mudanças políticas e novas formas de organizações escolares que tem sobregarrado o educador de novas tarefas e demandas complexas que chegam sem ao menos ter uma formação, instrução, condição e subsídio para isso. O professor tem tido que se desdobrar para realizar suas tarefas, sendo submetido ao sofrimento agregado ao adoecimento físico, e carregado de sobrecargos latentes na execução de um trabalho de excelência.

Além disso, as ações pedagógicas são arraigadas por mecanismos estratégicos de controle, pois ao longo da história foi se constituindo uma cultura escolar que foi orientada por um currículo organizado objetivando direcionar essas ações reforçando um discurso político que tende a mediar a legislação e a realidade. A questão da autonomia é algo a ser conquistado e explorado, pois muitos profissionais não sabem de fato exercer essa

autonomia, embora muitos fatores impedem e dificultam tal exercício. Em síntese a precarização, intensificação e perda de autonomia docente pode afetar, além da saúde, também a educação em nosso país.

Pensar em mudança seria possível na medida em que nós, futuros docentes fizermos a nossa parte, pois a transformação social é disseminada a partir do momento em o sujeito mantenha um pensamento, "eu vou fazer a minha parte" e nunca desacreditar, ou seja, "o sistema impõe as normas então eu não vou mudar". São concepções que devem ser transformadas e pensar que cada ação, por mais simples que seja, pode resultar positivamente no outro.

Diante o emaranhado de conflitos, situações, dificuldades ainda há uma gotinha de esperança a partir da fala desta entrevistada o qual salienta a necessidade de fazer um trabalho significativo e visando a transformação social. Para tanto, consideramos esta pesquisa extremamente relevante, pois vem enriquecer nosso processo formativo, complementando as vivências em outras disciplinas, possibilitando a relação com autores que defendem ideias que visam o trabalho docente.

5- Referências Bibliográficas

ASSUNÇÃO, A. A. Intensificação do trabalho docente e saúde dos professores. **Educ. Soc**., Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009

____. Adoecimento. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 20 dez. 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2016.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC,1999.

GASPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GIROUX, H. A educação de professores e a política da reforma democrática In:_ **Os professores como intelectuais**: rumo à Pedagogia Crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 195-212.

LANDINI, S. R. Professor, Trabalho e Saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor. **VI Seminário da Redestrado** - Regulação Educacional e Trabalho Docente-UERJ – Rio de Janeiro – RJ 6 e 7 de 2006.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educ. Soc**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.

_____. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. Campinas**,** **Educ. Soc**., vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

_____. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**, São Paulo, Autêntica, 2003.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RESIDÊNCIA EDUCACIONAL: NOVA DIRETRIZ PARA OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Maria Lucia Morrone
UNIB - e-mail: morrone@uol.com.br
Marina Ranieri Cesana
COGEAE-PUC/SP – e-mail: marace@br2001.com.br
Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede
APASE– e-mail: roferini@ig.com.br

Esta comunicação em consonância com o eixo temático "Perspectivas teóricas, políticas e práticas na gestão de sistemas-redes e instituições escolares", pressupõe que as escolas, em especial, as da rede pública de ensino, caracterizam-se pela diversidade sociocultural e, como *lócus*, onde os saberes profissionais se desenvolvem na reflexão-ação-reflexão, sendo consideradas como ambientes privilegiados de aprendizagem prática integrados às instituições formadoras de professores em cursos de licenciatura.

Sob esta premissa, o Estágio Supervisionado viabilizado como Residência Educacional, torna-se diretriz fundamental ao possibilitar a reflexão sobre a práxis docente. Há que se ressaltar ainda que, as problemáticas existentes no interior das escolas, abordadas a luz de estudos teóricos desenvolvidos nos cursos de licenciatura, ampliam e significam a análise de suas próprias realidades educacionais.

Essa análise poderá resultar em processos de elaboração / reelaboração de propostas pedagógicas que resultem em transformações no contexto educacional, na medida em busquem formar o futuro docente para intervir no processo ensino/aprendizagem. Segundo a afirmação das pesquisadoras e professoras Maria Socorro e Kalline Pereira

> (...) Com o estabelecimento de práticas colaborativas no processo de estágio supervisionado, uma possibilidade é a reflexão partilhada, estratégia que, no âmbito da aprendizagem profissional, é conceituada como momentos de socialização de saberes, de problematização e produção de conhecimentos por meio de uma postura investigativa em que se possibilita ao professor estagiário, ao professor orientador do estágio e aos demais estagiários a chance de contribuir para a ampliação da comunicação entre a universidade e a escola, além de assumir uma

> conduta ativa diante do conhecimento(...).(in GOMES, Marineide de Oliveira – org. 2011, p.118-119)

Pretende-se demonstrar a imprescindível necessidade de se estabelecer e ampliar um elo de reflexão sobre a formação da profissão docente à educação básica por meio de uma nova diretriz dos estágios supervisionados, considerados como programa de Residência Educacional.

Diante destas considerações iniciais, a presente comunicação tem por objetivo indicar os desafios que devem ser superados a uma real integração dos cursos superiores de licenciatura (Universidades, Centros Universitários e Faculdades) com a educação básica, mediante projetos pedagógicos, nos quais devem estar inseridas propostas de ensino interdisciplinares com a finalidade de se ampliar o espaço de construção de identidades e de aprendizagem profissional docente, enquanto instituições formadoras.

A metodologia utilizada para esta comunicação se fundamenta em estudos teóricos de pesquisadores, na legislação pertinente ao tema, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Projetos de Lei da Comissão de Educação do Senado sobre Residência Educacional e o Programa Residência Educacional instituído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelos Decretos nº 57.978/ 2012 e 59.150/ 2013.

O Estágio Supervisionado está vinculado à prática de ensino conforme disposto no artigo 65 da LDB/96, ao afirmar que "a *formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas*". Esta carga horária foi prevista também nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia[74], com a finalidade de estabelecer uma inserção dos alunos, desse curso, na realidade educacional devendo ser cumprida prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em unidades escolares devidamente credenciadas e reconhecidas pelos órgãos próprios de cada sistema de ensino.

Essas Diretrizes instituem para os cursos de licenciatura em Pedagogia, carga horária de 3.200 horas de trabalho acadêmico divididos em: 2.800 horas de atividades formativas, entre as quais, aulas, seminários, pesquisas, visitas a centros educacionais e culturais; 300 horas de Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas

[74] Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006.

por meio de participação em iniciação científica, atividade de extensão e monitoria. A carga horária total do curso permite que 20% da mesma, possa ser oferecida na modalidade a distância.

Cabe ressaltar que a Res. CNE/CP Nº 1/2006 não estipulou o mínimo de anos para duração do curso de Pedagogia, o que permitiu a criação de cursos com duração inferior a quatro anos, tempo muito exíguo, em nosso entendimento, para uma formação docente contemplar teoria e prática, direcionando essa formação ao exercício das seguintes funções, cada uma das quais mantendo a sua especificidade: a docência, a gestão e a pesquisa.

Nesse sentido, as atividades planejadas para a prática de Estágio Supervisionado, que tem por finalidade o desenvolvimento de funções profissionais relativas à docência e à gestão educacional, devem partir do pressuposto de que a observação da realidade necessita se fundamentar em premissas teóricas, porém isso só será viável com a contextualização e historicização do que for observado.

Segundo Selma Garrido e Maria Socorro Lima

> (...) o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão (...)[75].

A Resolução CNE nº 2/2015[76], que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, avança em relação a Resolução CNE/CP Nº 1/2006. Apesar de manter as 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, altera a duração

[75] Disponível em <www.cead.ufla.br/sisgap/cadSelecao/editais/conteudo_programatico/Texto Complementar>. Acesso em 02/07/2014.

[76]Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015 - *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.*

Nas Disposições Transitórias - Art. 22. *Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.*

Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

dos cursos para no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos e o estágio supervisionado para 400 (quatrocentas) horas, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. Em relação ao estágio, dispõe no § 6º, do Art. 13 que

> "O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico"[77]

O Senador Marco Maciel, no ano de 2007, havia proposto o Projeto de Lei (PLS) 227[78], apresentando uma concepção de modalidade de Estágio Supervisionado ao qual denominou de Residência Educacional, incluindo para isto uma proposta de alteração ao artigo 65 da LDB, no qual acrescentava parágrafo único, com a seguinte redação:

> "Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei."

A inclusão desse parágrafo único teve por objetivo a melhoria na formação dos docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)[79] na medida em que complementava a mesma, após a formação em cursos de Pedagogia ou outros de licenciatura. No entanto, segundo o que consta em documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE)[80], esse projeto só foi analisado em audiência pública no dia 15/04/2009, pela Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da CNTE e do Ministério da Educação (MEC), não prosseguindo na pauta do Congresso Nacional.

Apesar de elogiar a iniciativa os representantes acima citados, ponderaram, na ocasião, que a implementação do PLS 227/07, dependeria de uma fonte de financiamento

[77] CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura.
[78] PLS 227/07.
[79] Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, publicada no Diário Oficial da União de 07 de fevereiro de 2006, que altera a Lei 9.394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Resolução CNE nº 4 de 13 de julho de 2010, no inciso II do artigo organiza o Ensino Fundamental em duas fases: a dos cinco anos iniciais e a dos quatro anos finais.
[80] Apud Agência Senado 15/04/2009.

para custear bolsas de estudo aos professores residentes e da negociação de uma política nacional de formação entre os entes federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Segundo depoimento da secretária de finanças da CNTE, Juçara Dutra Vieira, nessa audiência pública, a concretização da Residência Educacional deveria ser vinculada a uma política nacional de formação de professores, como também a um plano de valorização profissional, levando-se em conta a garantia do piso salarial nacional para os docentes da educação básica[81]. Ainda considerou fundamental a definição de políticas públicas que estimulassem a juventude a ingressar no magistério.

O representante da Comissão Bicameral[82] de Formação de Professores do CNE, Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca avaliou que a Residência Educacional poderia contribuir à melhoria da qualidade do ensino ao capacitar profissionais que começam a lecionar sem qualquer experiência, classificando o estágio curricular, como "*um jogo de faz de conta",* observando que, na residência as chances da formação ser bem sucedida poderiam ser mais efetivas, a partir da vinculação do professor a uma única escola[83].

A representante da Secretaria de Educação Básica do MEC, Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas, na audiência pública, realizada em 2009, afirmou que a Residência Educacional não pode relegar a segundo plano a formação inicial dos professores, alegando ser necessário articular a iniciativa com o Estágio Probatório dos professores da rede pública[84] e destacou a importância de manter o residente em tempo integral na escola, com uma infraestrutura que viabilize a efetiva formação docente.

Marco Maciel admitiu ter-se inspirado na Residência Médica, considerando que a mesma representou um avanço na formação dos médicos. De acordo com a sua proposta o

[81] O piso nacional salarial foi criado em cumprimento ao que estabelece a Constituição Federal de 1988, no artigo 60, inciso III, alínea e do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei n° 11.738, que de acordo com o seu art. 5º o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica passa a ser atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009. Conforme essa lei, a correção reflete a variação ocorrida no valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de 2013, em relação ao valor de 2012, propondo a elevação da remuneração mínima do professor de nível médio com jornada de 40 horas semanais a R$ 1.697.
[82] A Comissão Bicameral é composta pela Câmara da Educação Básica e do Ensino Superior.
[83] VI Encontro de Comunicação da CNTE, 2009;
[84]Em consonância com o inciso III do artigo 41 da Constituição Federal de 1988, o Estado de São Paulo, pelo Decreto Nº 52.344, DE 9 DE NOVEMBRO DE 2007, instituiu o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, ou seja, acompanhamento e avaliação de desempenho do servidor durante o período de três anos.

PLS 227/07, a Residência Educacional deveria ter carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após ter sido implementada, passaria a se exigir certificado de aprovação dos professores nos cursos de licenciatura.

O senador Inácio Arruda, nessa mesma audiência argumentou que a Residência Educacional remunerada seria uma tentativa de aperfeiçoar a educação pública no país. Conforme diagnosticou, o declínio do ensino público ocorreu com sua universalização, descuidando-se de manter a qualidade. Acrescentou que o resgate dessa dívida deveria passar por um sistema de financiamento voltado para a formação de professores, pagamento de salários dignos e oferta de uma boa infraestrutura para o ensino.

Na ocasião, o presidente da Comissão de Educação, senador Flávio Arns, autor do requerimento para a realização dessa audiência pública, sugeriu que as considerações dos participantes do debate sobre o PLS 227/07 fossem disponibilizadas para estimular o aperfeiçoamento do texto.

O Senador Blairo Maggi, em 2012, apresentou o Projeto de Lei (PLS) nº 284/12 que teve por objetivo resgatar, com algumas adaptações, as propostas, originalmente apresentadas no PLS 227/07, que não chegou a ser votado e acabou sendo arquivado. O termo "R*esidência Educacional"* foi substituído por "R*esidência Pedagógica*". Além disso, não foi incluída a previsão de que a residência se transformasse em pré-requisito à certificação para a atuação docente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de assegurar os direitos aos docentes em exercício que não tivessem acesso à modalidade formativa, proposta pelo PLS 227/07.

O PLS 284/12, contudo, manteve o mínimo de 800 (oitocentas) horas de duração e a previsão de bolsa de estudo para os residentes e ainda, de acordo com o mesmo, haveria a possibilidade que o certificado de aprovação na R*esidência Pedagógica* pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino, no contexto de concurso por provas e apresentação de títulos, assim como, os professores em exercício, poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional.

Pela Emenda nº 1, de 13 de maio de 2014, a Comissão de Educação do Senado propôs a alteração da redação do parágrafo único do art. 65 da LDB/96, na seguinte conformidade:

> *Parágrafo único.* Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (NR).

Essa alteração provocou controvérsias entre especialistas da educação. A deficiência na articulação entre escolas e universidades, a pesada carga horária e a falta de clareza no projeto de lei foram apontadas como pontos desfavoráveis a implementação.O Secretário de assuntos educacionais da CNTE, Heleno Araújo considerou o projeto como uma medida paliativa, porque procurou equiparar a formação do professor à do médico, sem que, no entanto, se corrigisse a defasagem salarial. Heleno Araújo, na ocasião, teceu a seguinte consideração:

> "(...) Essa política deve ser acompanhada da melhoria nas condições do trabalho. É preciso fazer uma reforma ampla, que envolva as entidades da categoria e as universidades, definindo metas a serem alcançadas(...)".

Segundo o coordenador da comissão de estágios da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), professor Marcos Garcia Neira[85] o problema da proposta consistia na dificuldade de articulação das universidades com a educação básica o que tem ocorrido apenas a nível burocrático. A instituição assina uma documentação validando as horas de estágio, sem o acompanhamento por parte de um professor da universidade. Considerou necessário fazer uma seleção criteriosa das escolas que deveriam acolher os residentes para garantir a qualidade do ensino/aprendizagem. Para Neira o estágio deveria ser concomitante aos estudos, e não após a formação. Desta forma, os alunos poderiam discutir a importância e as questões da prática cotidiana, no exercício da docência, durante as aulas do curso de formação inicial.

Maria de Fátima Guerra PhD em Educação Infantil e professora da Universidade de Brasília (UnB) afirmou que seria muito mais interessante uma política de formação continuada, liberando o professor para realizar cursos de pós-graduação e *a* proposta de

[85]Portal Terra .2013. Disponível em http://notícias.terra.com.br/educacao/especialistas-apontam-falhas-em-projeto-de-residencia- pedagogica.b29e3ac4ca061410VCM20000099cceb0aRCRD..

residência deveria ser realizada durante o curso e na disciplina de Estágio Supervisionado[86].

No Estado de São Paulo, o Programa Residência Educacional foi instituído por meio dos Decretos nº 57.978/ 2012 e 59.150 / 2013, considerando a sua importância aos alunos de ensino superior, em Estágio Supervisionado de forma obrigatória na rede estadual de ensino, assegurando-lhes desempenho profissional de qualidade**.**

De acordo com o Decreto 59.150/13[87] esse processo de Estágio Supervisionado obrigatório, nas unidades escolares da rede estadual de ensino, favoreceria o aprimoramento da formação dos futuros professores e o desenvolvimento de projetos educacionais, visando à melhoria da educação básica paulista.

As noventa e uma Diretorias de Ensino Regionais, estruturas descentralizadas da Secretaria de Estado da Educação (SEE), atuariam com relação ao Estágio Supervisionado, como instâncias de articulação entre Educação Básica e Educação Superior, assessorando as escolas, por meio da equipe de Supervisão de Ensino, de forma a propiciar condições favoráveis ao pleno desenvolvimento da melhoria do ensino-aprendizagem.

Esse programa de Residência Educacional no Estado de São Paulo foi instituído com a finalidade de aprimorar a prática docente, como também devido à complexidade do processo de operacionalização das atividades de Estágio Supervisionado, prescrito nos termos da Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a qual prevê ações de parcerias, mediante termos de cooperação técnica, convênios e outros acordos pertinentes, para as quais se exige uma infraestrutura que garanta eficácia nos seus procedimentos. Pelo art. 8º dessa lei é facultado às instituições de ensino celebrar com entidades públicas e privadas convênio de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no artigo 5º do Decreto 59.150/13 prescrevia também a autorização para celebrar acordos com instituições públicas ou privadas, com experiência em ações que envolvessem processos de seleção, contratação e pagamento de estagiários, instituindo, portanto, a política de Parceria Pública Privada (PPP), na gestão educacional. As pesquisadoras Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal (2014, p. 109) afirmam que

[86] Portal Terra, 2013. Disponível em http://notícias.terra.com.br/educacao/especialistas-apontam-falhas-em-projeto-de-residencia- pedagogica.b29e3ac4ca061410VCM20000099cceb0aRCRD.htmPortal Terra. 2013
[87] O artigo 9º do Decreto 59.150/13 revoga os artigos 2º ao 8º do Decreto 57.978/12.

> (...) o tempo de construção dos contornos do público e do privado tal como hoje se apresentam foi e permanece sendo de longa duração. As sementes foram lançadas com o gesto colonizador sobre o gentio e os brotos cresceram sob o sol da indistinção entre um e outro ao longo da história(....).

De acordo com a Resolução SE 36 de 6/6/2013, publicada pelo governo do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a implementação do P*rograma Residência Educacional* em escolas da rede pública estadual, ficou estabelecido no parágrafo único do artigo 2º que

> Os cursos de nível superior, envolvidos no Programa Residência Educacional serão somente os de licenciatura em disciplinas que integrem as matrizes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e as do Ensino Médio das escolas públicas estaduais.

Os Cursos de Pedagogia não foram contemplados nesse programa de Residência Educacional. A Secretaria da Educação contou com os serviços da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) nos processos de seleção, contratação e pagamento dos estagiários, bem como, na operacionalização do Programa, de forma geral, na conformidade do que dispõe o Decreto nº 52.756/08. A FUNDAP também procedeu a alocação dos estagiários, segundo a disponibilidade e a necessidade das unidades escolares das diversas Diretorias de Ensino, definidas pela Secretaria da Educação.

A Resolução SE 36 de 6/6/2013, em consonância com os Decretos 57.978/12 e 59.150/13 determinou que os discentes de cursos de licenciatura interessados em participar do P*rograma Residência Educacional*, na condição de estagiário deveriam concorrer às vagas em processo seletivo público, divulgado pela FUNDAP, por meio de edital, em seu respectivo site.[88] A implantação do programa atendeu inicialmente as Diretorias de Ensino que apresentavam um número igual ou superior a dez unidades escolares consideradas prioritárias ou seja, aquelas que apresentaram baixo índice de proficiência no ensino/aprendizagem.

O processo seletivo aos discentes de cursos superiores de licenciatura interessados no programa era composto por fase única, onde a demanda justificasse a sua realização, com a aplicação de uma prova objetiva composta por conhecimentos gerais, matemáticos

[88] Disponível em <http://estagio.sp.gov.br>.

e de língua portuguesa. O programa Residência Educacional atendeu as escolas prioritárias de 44 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. As unidades escolares envolvidas no programa ofereciam uma vaga em estágio para cada área do currículo: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. As vagas foram destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Escolas que possuíssem apenas Ensino Fundamental ou Ensino Médio contariam com quatro residentes e escolas que atendessem os dois segmentos, simultaneamente, poderiam contar com oito residentes.

O candidato deveria ter disponibilidade para cumprimento da carga horária de estágio, ou seja, até 15 (quinze) horas semanais, sendo no máximo 6 (seis) horas diárias e estar cursando a partir do 3º semestre do curso de licenciatura. Na composição semanal de atividades em estágio, o residente deveria também obrigatoriamente participar de duas horas em reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dos docentes da unidade. Nesse Programa havia a obrigatoriedade da Carta de Apresentação da Instituição do Ensino Superior, onde estava matriculado, do Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e do Plano de Atividades, entre outros documentos.[89] O Termo de Compromisso possuía validade por doze meses, podendo ser prorrogado até o limite de vinte e quatro meses, mediante avaliação de desempenho do residente e disponibilidade de vaga na unidade escolar e Diretoria de Ensino.

Aos estagiários deste Programa eram concedidas bolsas-estágio no valor de R$ 420,00 (quatrocentos e vinte reais) e auxílio-transporte, no valor de R$ 180,00 (cento e oitenta reais), correspondentes ao cumprimento do limite máximo da carga horária. Se o residente optasse por uma jornada semanal inferior, receberia o valor da bolsa e o auxílio-transporte proporcionais aos dias e horas estagiados. As despesas necessárias estariam vinculadas à conta das dotações próprias consignadas no orçamento da Secretaria da Educação, podendo ser suplementadas, se necessário.

Em conformidade com o prescrito nesse P*rograma Residência Educacional* o estagiário seria desligado nas seguintes condições: descumprimento do documento de orientações básicas para o estágio supervisionado e das normas estabelecidas tais como: não atendimento ao plano de atividades; descumprimento da carga horária e jornada de

[89] http://www.educacao.sp.gov.brDocumento de Orientações para o Estágio Supervisionado. acesso 20/05/2014.

atividades em estágio; praticar ato de indisciplina ou improbidade no desempenho de suas atividades; trancamento de matrícula, conclusão e abandono do curso de licenciatura.

Apesar da iniciativa avançar com relação as atuais práticas de estágio supervisionado, esse programa consolidado e decorrente desses decretos, foi suspenso em novembro de 2014, por fatores que ainda se pretende pesquisar e explicitar. Há que se ressaltar também que nenhuma avaliação do programa, foi apresentada que justificasse tal medida.

A Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp-Campus Guarulhos) desenvolve desde 2009, no curso de Pedagogia, a Residência Pedagógica, um programa de estágio diferenciado, organizado para atender os estágios obrigatórios, dos graduandos do curso .O programa conta com parceria da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, que recebe os residentes nas escolas municipais nas quais as atividades são realizadas.

Os alunos do curso de Pedagogia, por meio da Residência Pedagógica, têm a oportunidade de passarem um mês em imersão, em cada uma das modalidades da Residência - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão - nas cerca de 20 escolas participantes do programa. Cada residente tem seu preceptor - professor da Unifesp - que o acompanha durante as atividades desenvolvidas dentro de sala de aula, na Educação Básica.

A atividade do residente consiste em acompanhar o cotidiano de uma sala de aula, participando, juntamente com o professor da escola na qual cursa a residência, do planejamento das aulas, das atividades desenvolvidas e das reuniões realizadas na escola. Para a Coordenadora do curso de Pedagogia, Vera Jardim, "*é importante proporcionar, na formação, a superação da distância entre teoria e prática baseada na participação do aluno no contexto real da escola*"[90] Todos os semestres cerca de 140 a 160 alunos passam pela experiência da Residência Pedagógica.

O objetivo da Residência Pedagógica é possibilitar aprendizagem prática **"**em situação", ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de aprendizado.

[90] Disponível http://www.unifesp.br/noticias-anteriores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores.Acesso em 22/05/14

Todos os residentes realizam uma intervenção pedagógica pontual na turma em que realizam a residência e podem experimentar formas de superação de eventuais dificuldades verificadas no trabalho pedagógico e dimensionar suas hipóteses iniciais, ampliando o conhecimento sobre a prática docente e a compreensão sobre os fatores que constrangem ou são limitadores para o trabalho do professor no cotidiano da sala de aula, ou do gestor, na condução do projeto pedagógico da escola.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) estabeleceu como meta a vinculação entre a formação inicial e continuada de professores a partir da cooperação mútua das instituições envolvidas. O PRP é formalizado por meio de Acordos de Cooperação Técnica com os sistemas de ensino **e** com cada escola que adere ao Programa, prevendo-se contrapartidas da Universidade para atendimento às demandas das escolas e dos sistemas de ensino, caracterizadas como ações de extensão.

Assessorias, participação de docentes na qualidade de alunos especiais em cursos de graduação, são algumas contrapartidas já praticadas, prevendo-se ampliar a presença da universidade na formação continuada de docentes e gestores das redes públicas de ensino de Guarulhos, no atendimento às suas necessidades formativas.

A Comissão de Educação, Cultura e Esporte, do Senado, no entanto, em 05/04/16, aprovou o Projeto de Lei 6/2014 (PLS 6/2014) do senador Ricardo Ferraço determinando que a formação docente para a Educação Básica incluirá a Residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. O texto aprovado com emendas, terminativo na Comissão, foi encaminhado à Câmara dos Deputados, em 20/04/2016. Até os dias atuais, contudo, não foi concretizado pelas políticas públicas educacionais em âmbito nacional.

A partir desta breve análise, a presente comunicação conclui, de forma preliminar que os textos normativos e experiências relacionadas ao Programa Residência Educacional acenam para uma nova diretriz ao Estágio Supervisionado. Este por sua vez deve estar articulado ao Projeto Pedagógico Interdisciplinar dos Cursos de Licenciatura e com a Proposta Pedagógica das escolas de Educação Básica, propiciando a (re)construção do conhecimento do futuro profissional da educação, mediado pela realidade dinâmica das escolas.

Os Cursos de Licenciatura devem valorizar a vivência dos futuros docentes no contexto das escolas de Educação Básica, e propiciar o contato com novas tecnologias e

metodologias inovadoras que contribuam para a melhoria do processo ensino/aprendizagem, ao mesmo tempo em que articulam de forma significativa teoria e prática e direcionam a formação inicial ao exercício da docência, gestão e pesquisa.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.*

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 8ª ed. 2013.

_____. *Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.*Brasília,2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm.

_____ Parecer CNE n. 07/ 2007. *Institui o Ensino Fundamental de Nove Anos.* http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=700&Itemid. acesso 02/07/2014.

_____Plano Nacional de Educação 2014-2024 http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso 03/04/2016.

_____. *Quadro comparativo do Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012***.** http://wwwlegis.senado. Leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/149513.pdf. Acesso 29/06/2014.
_____. *residencia-educacional-depende-de-financiamento-e-de-plano-nacional*.http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2009/04/15/ acesso 24/06/2015

_____. Resolução CNE/CP n. 1/2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* licenciatura. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=1088&Itemid=206. Acesso 15/07/2015.

_____Resolução CNE/CP nº 5/ 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº. 3/200_6. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura.* Brasília, 2005.

_____ Resolução CNE nº4/2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

_____Resolução CNE/CP n. 5/ 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº. 3/200_6. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura.* Brasília, 2005.

BRZEINSKI, Iria (org.) et al. *LDB/1996 CONTEMPORÂNEA – CONTRADIÇÕES, TENSÕES, COMPROMISSOS.* São Paulo: Cortez Editora, 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DE EDUCAÇÃO (VI Encontro de Comunicação da CNTE). *Residência educacional depende de financiamento e de plano nacional.* Disponível em:http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-na-midia/1821-residencia-educacional-depende-de-financiamento-e-de-plano-nacional.html. acesso 27/05/2016.

ESPECIALISTAS apontam falhas em projeto de residência. In: *Portal Terra.* São Paulo, 2013. Disponível em <http://notícias.terra.com.br/educacao/especialistas-apontam-falhas-em-projeto-de-residencia- pedagogica.b29e3ac4ca061410VCM20000099cceb0aRCRD.html>. Acesso em 26/06/2014.

GUEDES, Nilson Robson. *Estágio supervisionado em pedagogia*. Campinas, SP: Editora Alínea 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Estágios na formação de professores – possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MORAES, Denise Rosana da Silva; TAMARA, Cardoso Andre; TERUYA, Teresa Kasuko. *O estágio no curso de pedagogia e na formação de professores e professoras: superação da dicotomia entre teoria e prática*. http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar/article/dowload/1171/1218. Acesso 15/07/2014

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência: diferentes concepções.*www.cead.ufla.br/sisgap/cadSelecao/editais/conteudo_programatico/ texto complementar. Acesso 02/07/2014

SÃO PAULO. Decreto n º 57.978/2012. *Institui o Programa de Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.* Diário Oficial do Estado – Poder Executivo – Seção I - 19/04/2012, p. 1.

_____. *Documento para orientações básicas para o estágio supervisionado. Residência Educacional.*http://www.educacao.sp.gov.br. Acesso 20/05/2014.

_____. Decreto 59.150/13. *Dispõe sobre o Programa Residência Educacional, instituído pelo Decreto nº 57.978 de 18 de abril de 2012.*Diário Oficial do Estado do Estado – Poder Executivo. Seção I - 10/05/2013. p. 3.

_____. Resolução ALESP/SE – 36, de 6-6-2013. *Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual*. Diário Oficial do Estado - Poder Executivo – Seção I - 07/06/2013, p. 20.

SCHÖN, Donald . *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Trad. COSTA, Roberto Cataldo – Porto Alegre Artmed, 2000.

UNIFESP. Residência Pedagógica.http://www.unifesp.br/noticias-anteriores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores. Acesso em 22/05/2014.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. O público e o privado na educação: uma (in)distinta polêmica. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB/1966 CONTEMPORÂNEA – CONTRADIÇÕES, TENSÓES, COMPROMISSOS. São Paulo: Cortez, 2014, p.87-109.

ROTINAS EM TURMAS DE 1º ANO: O ESPAÇO-TEMPO DE APRENDER NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Mariane Éllen da Silva
ESEBA/UFU. naninhaellen@yahoo.com.br
Myrtes Dias da Cunha
FACED/UFU. myrtesufu@gmail.com

No ano de 2012 foi implementado pelo governo, em parceria com as universidades públicas brasileiras, secretarias de educação e municípios, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC é uma política pública nacional voltada para a formação de professores alfabetizadores que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e também nas classes multisseriadas.

O processo de alfabetização apresenta-se como assunto prioritário no contexto educacional atual, pois trata-se de uma das prioridades do governo federal em âmbito nacional. Realizar um estudo sobre o PNAIC nos oportuniza compreender as perspectivas e possíveis impasses desse programa, especialmente no que diz respeito às rotinas estabelecidas às crianças, tendo em vista o propósito desse programa que é alfabetizar na "idade certa" a partir do ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Ao tentarmos apreender a proposta do PNAIC sobre os processos de leitura e escrita estabelecidos às crianças, especialmente as do 1º ano, vimos que não há como fazê-lo se não analisarmos o cotidiano escolar, espaço-tempo do ensino e da aprendizagem.

Buscamos identificar no material do PNAIC como esse programa constrói ou preconiza a organização do cotidiano escolar nas turmas de 1º ano do ensino fundamental e também compreender como a organização do espaço-tempo de aprender nessa proposta concebe a criança e suas singularidades no processo de ensinar-aprender. Para tanto, as informações aqui produzidas voltam-se para o caderno da Unidade 2, Ano 1, que diz respeito ao "Planejamento escolar: Alfabetização e Ensino da língua Portuguesa". De acordo com o PNAIC, nessa unidade se discute "a importância do planejamento das atividades, da organização do trabalho, da previsão do tempo pedagógico e da construção

de rotinas no sentido de promover o atendimento e a formação das crianças em alfabetização." (BRASIL, 2012, p. 05).

De acordo com os propósitos desse estudo qualitativo, optamos pela pesquisa documental por considerarmos essa modalidade como possibilidade para ampliar nosso olhar frente às diferentes faces do objeto a ser investigado e por colocar em destaque a pesquisa documental, uma vez que tal metodologia é "pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais" (LÜDKE e ANDRÉ, 2013: 44).

O caderno da Unidade 2 do PNAIC frisa a importância de se planejar o ensino tendo em vista uma perspectiva ampla do processo que será desenvolvido durante o ano letivo (planejamento anual), bem como a importância de se levar em consideração os microprocessos que revelam um planejamento mais pontual (exemplo: planejamento semanal, mensal); tais aspectos são justificados tendo em vista que "precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos." (BRASIL, 2012, p. 07).

Outra perspectiva para a qual conduz o material analisado é o planejamento do processo de alfabetização e ensino/aprendizagem da língua portuguesa, voltado exclusivamente para os eixos direcionadores da língua (leitura; produção de textos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética) como orientação estruturante para o planejamento escolar.

Para planejar o ensino com o objetivo de organizar as ações a serem empreendidas durante o ano letivo em turmas do 1º ano do ensino fundamental sobressai o trabalho com os diferentes eixos da língua se sobressaem. Por exemplo: No eixo leitura, os usos que fazemos em nossas práticas sociais de letramento devem ser tomadas como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura; no eixo produção de texto o professor deverá promover situações comunicativas para as crianças terem o que dizer e a quem dizer, incentivando a formação da criança produtora de textos para buscar estratégias de escritas. Um exemplo para esse eixo seria as crianças serem incentivadas a escreverem "do jeito que acham que é"; O eixo oralidade aborda a importância de as crianças serem sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar; no eixo análise linguística: apropriação do sistema de escrita

alfabética deve-se pensar sobre a língua, que possui regras próprias de funcionamento, exigindo conhecimento de sua natureza linguística e de sua estrutura.

É notório que o trabalho pedagógico da linguagem oral e escrita com as crianças precisa ser planejado, discutido, articulado dentro e para fora do espaço escolar, mas, planejar os processos de alfabetização para as crianças do 1º ano, envolveria planejar sobre os eixos de ensino da língua, de modo a delimitar tempos e espaços de ensino e aprendizagem enfatizando prioritariamente conhecimentos linguísticos, técnicos e escolares da língua portuguesa? Como não envolver ou mencionar em um currículo de 1º ano a vivência com outras linguagens, por exemplo, as linguagens artísticas e corporal? Nessa análise, buscamos problematizar tais questões a fim de produzir conhecimentos acerca dos limites e das possibilidades das proposições contidas no PNAIC, reafirmando a importância da pluralidade de linguagens na vida das crianças e do rompimento com posturas que se fundamentam em dosagens do que ensinar e do que aprender no "tempo certo", conceitos e posturas que universalizam as práticas pedagógicas e lhes retira infinitas possibilidades de saberes e fazeres no cotidiano escolar.

O caderno da Unidade 2 Ano 1 afirma que o desafio enfrentado pelos professores para as crianças vivenciarem os eixos da língua como práticas relevantes e interessantes, poderá ser vencido se "o trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre diversos grupos sociais, no dia a dia." (KLEIMAN, 2005, p. 34 apud BRASIL, 2012, p. 08). Ainda sobre esse aspecto, defende-se que o ensinar voltado para os usos dos gêneros textuais,

> [...] significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita. É um direito de nossos alunos e cabe aos professores garantir este direito de aprendizagem a cada um. (BRASIL, 2012, p. 08).

Utilizar os gêneros textuais em sala de aula é um recurso que viabiliza conhecer, criar e partilhar inúmeras possibilidades do trabalho com os gêneros devido a sua diversidade e importância em nossa sociedade. Entretanto, o desafio de uma aula prazerosa, significativa, em uma turma de alfabetização, com crianças de seis anos, vai muito além de se vivenciar os eixos da língua apresentados pelo caderno da Unidade 2 a partir do uso dos gêneros textuais, diz respeito também, às diversas relações que são estabelecidas entre as crianças, ao respeito às singularidades infantis, a organização do tempo no espaço

educacional direcionada para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por isso é imprescindível garantir, na rotina escolar, por exemplo, tempo e espaço para o brincar. Nesse sentido, investigamos como o PNAIC orienta em sua proposta de formação sobre a organização das rotinas no cotidiano escolar.

O discurso apresentado sobre as rotinas no cotidiano escolar evidencia referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. O caderno analisado faz uma espécie de retrospectiva para explicar o termo rotina. Manifesta que a expressão rotina "é usado em um sentido negativo quando envolve a realização diária de atividades repetitivas, cansativas, que fazemos sem refletir, sem saber o que, como e para que as fazemos." (BRASIL, 2012, p. 17) e que tal concepção iniciou-se com a revolução industrial e o desenvolvimento do capitalismo, com isso os trabalhadores não tinham controle do que produziam e a produção em série levava o trabalhador a realizar, em uma jornada intensa de trabalho, atividades mecânicas e repetitivas. Dessa forma, tal concepção de rotina passou a fazer parte nas salas de aulas e nas práticas de alfabetização.

> Nas décadas de 1960/70, no Brasil, quando se falava de rotina na escola, pensava-se logo nas atividades que tinham sido planejadas de modo a dividir o conteúdo em pequenas dosagens diárias com o objetivo de se fazer cumpri-las, independentemente do que pudesse acontecer no decorrer do processo. Essa maneira de organizar o trabalho pedagógico estava baseada em uma concepção de ensino pautada principalmente na memorização dos conteúdos escolares, bastante articulada às abordagens positivistas de ciências. (BRASIL, 2012, p. 18).

Diante dessa concepção de rotina, o ensino e a aprendizagem eram controlados como atividades que se podia medir, manipular, controlar e prever. Nessa perspectiva, ter uma boa prática pedagógica significa o domínio pleno dos instrumentos didáticos (o como fazer) e, com isso, o dia a dia da sala de aula transformou-se em uma sucessão de atividades repetitivas e descontextualizadas, impermeável a qualquer novidade que poderia surgir.

A partir da década de 1980, com a divulgação dos estudos das teorias construtivista e sócio interacionista de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas que contemplavam a realização diária das mesmas atividades, passaram a ser amplamente questionadas. Entretanto, por meio de uma interpretação equivocada da teoria construtivista, passou-se a criticar tudo o que se referia a organização do trabalho pedagógico como algo ultrapassado e tradicional, desencadeando um discurso de que o professor não precisaria se programar para realizar as atividades, pois estas iriam surgir

espontaneamente na própria prática cotidiana, considerando-se principalmente o que os alunos traziam de sua realidade. Por sua vez, de acordo com os pressupostos construtivistas e sócio interacionistas de ensino e aprendizagem,

> é preciso que o professor saiba os conteúdos e procedimentos de ensino e conheça seus alunos, e o que eles sabem sobre determinados conteúdos, para que possa planejar atividades que os façam evoluir em suas aprendizagens, na interação com o docente e com os pares em sala de aula. Nessas perspectivas, a organização do trabalho pedagógico precisa envolver um conjunto de procedimentos que, intencionalmente, devem ser planejados para serem executados durante certo período de tempo, tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos (BRASIL, 2012, p. 19).

De acordo com os pressupostos construtivistas e sócio interacionistas o caderno da Unidade 2 reafirma a importância do planejamento para a vida escolar tendo em vista que "planejar e organizar uma rotina voltada para reflexão constante sobre a prática social, considerando uma boa formação dos conhecimentos específicos, sistematizados, selecionados das bases das ciências é o que propõem os novos estudos sobre ensinar e aprender" (BRASIL, 2012, p. 20).

O PNAIC defende a construção de rotinas que possibilitem aos professores desenvolver e diversificar atividades no cotidiano escolar, para que os alunos "possam interagir com diferentes textos ao mesmo tempo em que eles são levados a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética" (BRASIL, 2012, p. 20).

> Desse modo, defendemos que a organização e a sistematização do trabalho pedagógico é muito importante para a aprendizagem dos alunos. A construção de uma rotina escolar que contemple os diferentes eixos de ensino da língua, por meio de um planejamento elaborado com base na realidade de cada aluno e escola, pode favorecer a realização de atividades que ajudem a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e da escrita (BRASIL, 2012, p. 20).

A partir da defesa do PNAIC em relação ao planejamento e à organização das rotinas constatamos um movimento duplo e ambíguo, o qual produz incerteza e imprecisão conceitual para os docentes, mas também, possivelmente, ausência ou fragilidade de conexão entre o pensar e o fazer de professores. Caso o que se pretenda seja formar professores críticos, criativos e autores de seus trabalhos pedagógicos, entendemos ser importante informar e esclarecer posicionamentos históricos e epistemológicos presentes

na história da educação e no trabalho de alfabetizar, pois é o debate sobre diferentes posturas e visões que prevaleceram ao longo da história é que possibilita que professores possam contribuir com a materialização do direito de aprender das crianças.

Nossa análise sobre o caderno da Unidade 2 identificou que, por um lado, critica-se com veemência as abordagens positivistas das ciências para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que essas se sustentam pela psicologia comportamentalista e pelo tecnicismo no planejamento das rotinas, mas por outro, afirma-se que a partir do trabalho com os eixos estruturantes para o ensino da língua promover-se-á a criatividade e autonomia dos alunos em seus processos de leitura e escrita, tornando as práticas de alfabetização diferentes das que eram realizadas anteriormente, porém, nessa proposta de trabalho se fragmenta a compreensão da língua portuguesa em eixos de ensino, delimitando de maneira predominantemente técnica o que e como fazer docente.

O discurso apresentado no caderno materializa-se nas palavras de Leal (2004, p.02) quando essa autora defende a importância do planejamento para a vida escolar, tendo em vista que,

> "[...] as rotinas escolares asseguram que alguns "procedimentos" básicos sejam "acordados" entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção de conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas" (BRASIL, 2012, p.19-20).

Concordamos com a autora na medida em que as rotinas assegurem uma organização do tempo e espaço escolar. Entretanto, Proença (2004) alerta-nos para um fator ideológico que a rotina também assume: o espaço-tempo de aprender a partir das atividades e dos encaminhamentos propostos no processo de ensino e aprendizagem envolve uma razão que se sustenta por meio das prioridades e opções estabelecidas no fazer pedagógico.

> A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que **envolve prioridades, opções**, **adequações às necessidades e dosagem**

> **das atividades**. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico (PROENÇA, 2004, p.13 grifos nossos).

Questionamos a postura apresentada no caderno em análise e as palavras de Leal (BRASIL, 2012, p.19-20) anteriormente apresentada quanto à ausência da explicitação de que prioridades e opções docentes não são meramente técnicas, mas também políticas. Para exemplificar sua concepção sobre prioridades e opções acerca da rotina, o caderno analisado traz um exemplo de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental que atua em uma escola municipal da cidade do Recife/PE. A professora relata como contempla regularmente em sua rotina "as atividades permanentes, sequências didáticas, projetos didáticos, uso do livro didático (dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática) e jogos relacionados à área de linguagem (como os jogos distribuídos pelo MEC) e a outros conteúdos." (BRASIL, 2012, p. 21).

Por meio do depoimento dessa professora constatamos que em sua rotina semanal possui pelo menos três atividades que acontecem todos os dias, como a leitura deleite, leitura da lista dos alunos e atividades que envolvem a apropriação do sistema de escrita, por exemplo: construção de palavras usando o alfabeto móvel. As atividades que se alternam e que podem, ou não, fazer parte de um determinado projeto ou sequência didática estão presentes também, porém, de forma mais flexível.

O quadro a seguir apresenta e exemplifica a rotina de trabalho de uma semana dessa professora:

SEGUNDA-FEIRA Dia 28/05	TERÇA-FEIRA Dia 29/05	QUARTA-FEIRA Dia 30/05	QUINTA-FEIRA Dia 31/05	SEXTA-FEIRA Dia 01/06
- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;
Roda de conversa - conversa sobre o final de semana;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Uso do laboratório de Informática: Jogos didáticos, de acordo com as necessidades do grupo ou relacionada ao que está sendo estudado (digitar palavras ditadas pela professora);
Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Roda de leitura: texto informativo sobre a extinção de animais;	Projeto didático: sustentabilidade e o lixo, reflexão sobre a poluição dos rios que prejudica o habitat dos animais;	Roda de leitura: Texto instrucional sobre a brincadeira das cadeiras, explicitando as regras (vivência da brincadeira no pátio da escola);	
Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);
Roda de leitura: Texto Jacaré (João Paulo Paes), interpretação textual, destacando a problemática de animais em extinção.	LD Português: (nomes, brincadeiras e letras)-cantiga de roda: ciranda, cirandinha, identificação do nome dos colegas;	Construção de um mural, a partir das figuras selecionadas pelos alunos, destacando do caracteristicas dos animais (duas patas, quatro patas, nenhuma pata);	LD Matemática: Brincadeira das cadeiras, identificando sucessor e antecessor dos numerais, contagem e leitura de imagens;	Produção textual coletiva com registro em ficha;
Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Bingo dos sons iniciais (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Caça-rimas (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Hora do brinquedo (carrinhos, bonecos, bonecas, joguinhos).

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 26).

A partir das concepções defendidas e do exemplo indicado pelo PNAIC sobre a organização do trabalho pedagógico é relevante tecermos algumas reflexões sobre as rotinas das crianças nas turma de alfabetização, especialmente, nas turmas de 1º ano.

Inicialmente, gostaríamos de ressaltar que foi apresentado apenas um exemplo sobre como uma professora organiza sua rotina. Sentimos falta do contraste, das variadas formas de pensar e de construir as práticas pedagógicas. Sabemos que seria impossível esgotar as possibilidades de se pensar o cotidiano escolar em um caderno, porém, esperávamos um aprofundamento e diversificação de exemplos e de conversas sobre diferentes maneiras de se pensar e organizar rotinas escolares com crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Constatamos que o foco da rotina apresentada no caderno em questão está voltado para a linguagem oral e escrita privilegiando vários aspectos que o PNAIC sugere para alfabetizar as crianças, em detrimentos de outros, linguagens artísticas e brincadeiras, por exemplo: o trabalho especifico com a alfabetização é realizado de forma sistemática; atividade permanente com a leitura deleite é assumida; todos os dias os alunos são levados a refletir sobre as unidades menores das palavras por meio dos gêneros textuais; os jogos didáticos são voltados para a exploração de rimas, sons iniciais e trabalho com escrita das palavras; utilização do livro didático de língua portuguesa e de matemática; atividades voltadas para o sistema de escrita alfabética (SEA) para que os alunos pensem constantemente sobre a relação som-grafia.

A maneira como esse exemplo de rotina para o 1º ano do ensino fundamental é apresentado nos inquieta sobremaneira pela ausência de características próprias das crianças, nessa faixa etária, em relação ao modo de organização do tempo e espaço escolar. Acreditamos que o planejamento de uma rotina envolve, como já comentamos anteriormente, prioridades e opções dos docentes, por exemplo, o brincar como atividade inerente à infância, porém na organização indicada pelo Programa é situado no último horário, do último dia da semana, fato que não o torna prioridade e sim uma espécie de compensação, na medida em que as crianças devem realizar primeiro todas as outras atividades previstas.

Analisando especificamente os jogos e as brincadeiras apresentados no Programa, constatamos que estes também se voltam para o eixo da análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética e a brincadeira das cadeiras para identificar antecessor e sucessor, tornando-se evidente o caráter restrito e eminentemente funcional da brincadeira indicada. O caráter lúdico das brincadeiras e dos jogos didáticos se faz presente em vários exemplos apresentados pelos autores dos textos da seção aprofundando o tema, bem como

pela professora que relatou sua experiência no caderno da unidade 2 Ano 1 com o intuito de tornar o aprendizado prazeroso e significativo para as crianças; entretanto, mesmo existindo discussões, indicações e exemplos da utilização de jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem, identificamos aí uma postura questionável de conceber jogos e brincadeiras voltados estritamente apenas para o ensino da língua portuguesa; a partir de tal constatação, observamos que no PNAIC concebe-se uma função restrita para o brincar; na proposta do PNAIC projeta-se também uma representação restrita de criança e de infância.

Inquieta-nos, nesse caso, o lugar restrito da infância no processo educativo tendo em vista que prevalece uma visão adultocêntrica do aprender, valorizando aspectos técnicos da alfabetização em detrimento do reconhecimento da infância como diversidade nos modos de ser, o que se expressa numa necessidade de experimentação com múltiplas linguagens para a concretização do aprendizado escolar das crianças. Delimitar uma rotina para as crianças, em especial para as de 6 anos, requereria contemplar singularidades de crianças reais, produtoras de cultura, e seus direitos, principalmente o de aprender e o de brincar. Nesse sentido, identificar como as formas de brincar e as expressões lúdicas e livres das crianças apresentam-se nas rotinas, desvelam posturas e concepções sobre a infância poderiam ser mais valorizadas no processo educacional, o que requereria além da formação docente preconizada no PNAIC, a criação de condições para que escolas possam continuar o trabalho feito nesse programa por meio da efetivação de um processo de formação continuado e em serviço de docentes. A rotina que defendemos visualiza, valoriza e trabalha a linguagem oral e escrita, mas, sobretudo, abre-se para o reconhecimento e incorporação ao trabalho educativo com infâncias diversas de sujeitos sociais diferentes. Sujeitos que se constituem nas relações sociais, na produção da cultura e no brincar. Sujeitos que se expressam de forma plural em múltiplas linguagens.

Sendo assim, constatamos na proposta do PNAIC uma ausência de incentivo para o trabalho docente com outras linguagens, além da língua portuguesa, e até mesmo os para outros componentes curriculares que se fazem presentes nesse ano de ensino, por exemplo, educação física, arte, música. Uma proposta coerente e significativa para as crianças necessita criar meios para que os professores possam promover uma relação prazerosa e significativa entre ensino e aprendizagem, por isso destacamos a importância de se valorizar as brincadeiras e os brinquedos (o que não consta como material do PNAIC

destinados às escolas), os jogos simbólicos, o movimento, as expressões artístico-culturais, tais como teatro, a música e a dança, enfim, trata-se de valorizar as inúmeras manifestações de linguagens e sua incorporação nas práticas de planejamento das atividades escolares diárias.

O trabalho pedagógico no primeiro ano do ensino fundamental se caracteriza pelo trabalho com as múltiplas linguagens. A aprendizagem da leitura e escrita pode ser compreendida numa outra lógica. Se considerarmos que a alfabetização envolve uma construção que ocorre por meio de um processo de ensinar e aprender, que não se dá em um único momento específico e que as múltiplas linguagens se expressam constantemente no trabalho com as crianças, precisamos reconhecer também que a alfabetização está nas múltiplas linguagens existentes e utilizadas pelas crianças, ou seja, uma criança aprenderá a ler e escrever a partir de suas brincadeiras, de sua imaginação, de suas emoções, de suas relações sociais e culturais. Dessa forma, as atividades planejadas levando em consideração especificidades das crianças "enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização, quer a nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer a nível de seus pensamentos e afetos." (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 104). Ainda, de acordo com essas autoras,

> Então, se estamos considerando que a alfabetização não se dá em um momento; e sim através de construção, precisamos ter em mente que as formas de representação e expressão do e sobre o mundo vão se diversificando, aos poucos, e se tornando mais complexas: de início são motoras e sensoriais (aparecem basicamente como ação); em seguida, simbólicas (aparecem como imitação, dramatização, construção, modelagem, reconhecimento de figuras e símbolos, desenho, linguagem); posteriormente são codificadas (aparecem como leitura e escrita). Compreender que a alfabetização tem esse caráter dinâmico de construção, significa, então, compreender que os mecanismos da leitura e da escrita se constituem numa parte integrante do processo, que se beneficia se são exploradas as etapas anteriores. Quanto mais forem, portanto, trabalhadas as formas de representação e expressão, mas se estará contribuindo para a aprendizagem específica da linguagem escrita (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 104).

Diante do que analisamos a partir do material produzido para o PNAIC, compreendemos que pensar a própria criança - considerando processos sociais que caracterizam seu momento de vida e seus processos singulares, presentes em diferentes

culturas e contextos sociais, suas capacidades físicas, cognitivas, estéticas, éticas, expressivas e emocionais, proporcionando-lhe um ambiente rico em interações e situações de desafios, no qual pode ampliar gradativamente a compreensão acerca de si mesma e do mundo - continua sendo um desafio para a alfabetização, o qual foi parcialmente enfrentado pelo Programa.

Permanece sendo um grande desafio para educadores e escolas a produção de práticas pedagógicas que valorizem cotidianamente em suas rotinas a imaginação infantil, o brincar, os diversos saberes e as múltiplas linguagens, com o propósito de produzir espaços lúdicos e culturais na aprendizagem das crianças do 1º ano do ensino fundamental.

Para tanto, a superação de rotinas estéreis, do ponto de vista das especificidades infantis torna-se pertinente na medida em que favorece uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada acerca do desenvolvimento infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando, de fato, situações de aprendizagem significativas e prazerosas.

> Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 139).

Por isso torna-se imprescindível garantir na rotina escolar de todas as crianças, tempo e espaço para brincar; o brincar sendo entendido aqui não como recurso pedagógico, mas sim como prática inerente à infância e que se constitui de múltiplas linguagens. Identificamos, portanto, que por mais que o PNAIC tente combater e criticar visões e práticas educativas tecnicistas prevalece em suas orientações a visão e o incentivo para a criação de uma rotina escolar predominantemente tecniscista e tecnicizante, centrada nos eixos estruturantes da língua portuguesa, conduzindo à fragmentação da linguagem.

Mediante as considerações, acreditamos que devemos repensar os paradigmas de formação docente para a infância, tendo em vista que uma proposta que atenda a formação social e cultural do professor pode promover uma

> Docência que, ao exercer-se, inventa. Reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a "artistagem" de práticas, que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta dos mesmos sujeitos e saberes, dos antigos problemas e das velhas soluções. Dispersam a mesmice e fazem diferença ao educar as diferenças infantis. Uma "artistagem" de ordem poética, estética e política, derivada dos sobressaltos e alegrias de trabalhar nas fronteiras entre disciplinas, os sujeitos e não sujeitos, os sentidos e os sem sentidos. Docência de um artista, que promove o auto-despreendimento, implicado no questionamento dos próprios limites, que renova e singulariza o seu educar. Docência artística, portanto, nos convoca a trabalhar na materialidade da cultura. [...] Assumir o risco de educar sem deixar que as ilusões fechem os horizontes sociais, nos empurrem para o conservadorismo ou violentam a heterogeneidade da infância (CORAZZA, 2006, p. 81).

(Res)significar a docência e sua relação com as infâncias e os processos de alfabetização requer compreender as mudanças necessárias ao trabalho docente na concepção de criança, de infância, dos processos de leitura e escrita que caracterizam a alfabetização inicial. Portanto, valorizamos a organização das rotinas, de tempos-espaços que favoreçam a linguagem oral e escrita juntamente e coerentemente com as singularidades das crianças e de suas infâncias.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M, KRAMER, S. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. Cadernos de Pesquisa. (52): 103- 8, jan. 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Novos lugares do infantil. In: DALPIAZ, S, GURSKI, R, VERDI, M S (orgs). Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

FONTANA, Roseli, CRUZ, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico, São Paulo: Ed. Atual, 1997.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: **abordagens qualitativas**. 2. ed.; Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

EIXO II - PERSPECTIVAS TEÓRICAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NA GESTÃO DE SISTEMAS-REDES E INSTITUIÇÕES ESCOLARES

RESUMOS EXPANDIDOS

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO ENTENDIMENTO DOS SUPERVISORES DE UMA DIRETORIA ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

AMORIM, Kacianna P. J. B.
GONÇALVES, Celso Ferraz.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática da educação, por ser um princípio da Constituição Federal, de 1988 e por figurar nas principais legislações concernentes à Educação, precisa ser implantada em todas as escolas públicas do país, por meio de mecanismos que garantam a sua existência, como conselhos, agremiações de alunos e demais instituições responsáveis pela ampla participação das comunidades, nas decisões e nos rumos destas escolas. As Secretarias de Educação, os Conselhos Estaduais e Regionais, os Fóruns de debates, as Diretorias de Ensino e as próprias escolas, são responsáveis em articular, por meio de conscientização, formação e ação, a prática da democracia no seu interior.

O presente trabalho surgiu da produção da dissertação de mestrado apresentada à Universidade Nove de Julho (UNINOVE) realizada entre os anos de 2014 e 2015, em que os entendimentos e procedimentos de uma diretoria de ensino de São Paulo, no âmbito da gestão democrática, foram analisados. Esta esfera intermediária da educação, que se reporta à Secretaria e ao mesmo tempo supervisiona as escolas, pode ser entendida como o local onde a legislação seja profundamente conhecida e o seu cumprimento seja amplamente requerido. Mas, e quando não há consenso ou entendimento nesta esfera?

OBJETIVOS

O presente artigo teve por objetivo geral notar no conteúdo das entrevistas dos sujeitos sociais da pesquisa, os supervisores de ensino, entendimentos diversos relacionados à gestão democrática das instituições educacionais.

Os objetivos específicos são:

- Conhecer o perfil profissional e acadêmico dos sujeitos da pesquisa;
- Transcrever seus entendimentos acerca da gestão democrática;
- Investigar a presença de interpretações autoritárias ou gerenciais do tema abordado.

METODOLOGIA

Por meio de pesquisa qualitativa, com a técnica de análise documental das entrevistas realizadas entre 2014 e 2015, os pesquisadores utilizaram o método da análise de conteúdo de BARDIN (1977) e analisaram profundamente as entrevistas dos sujeitos da pesquisa, tendo separado as respostas em categorias, a fim de entenderem as possíveis lacunas existentes entre o que está posto da literatura, já bem ampla e disponível em conjunto com a legislação que a legitima e o seu entendimento expresso no conteúdo de suas respostas às entrevistas.

PRINCIPAIS ANÁLISES

Os principais resultados encontrados mostram um conhecimento incipiente da legislação, por parte dos supervisores de ensino, que expressaram no conteúdo das entrevistas, certa ambiguidade na sua posição, ora pendendo para um entendimento mais autoritário e ora demonstrando algum conhecimento dos mecanismos da gestão democrática, como conselho de escola, grêmio estudantil ou APM.

CONCLUSÃO

Diante da análise das entrevistas, sob a técnica de análise de conteúdo, constatou-se que tais discursos se tornaram dúbios, sobretudo pela proximidade etária e da formação de alguns supervisores escolares durante o regime militar, com todas as influências que este sistema de governo imprimiu nas gerações de professores e profissionais de educação. O conteúdo de suas entrevistas oscilaram entre o gerencial e o democrático, com certa confusão entre a definição de ações e conceitos deste ou daquele modo de gestão.

Referências Bibliográficas

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

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia, geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. Administração da educação, poder e participação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 2, p. 36-46, jan. 1979.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 maio 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 1996**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 maio 2015.

CAMARGO, R. B.; ADRIÃO, Theresa. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão e Financiamento da Educação**: Análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-71.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** Introdução Crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

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

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Por dentro da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Xamã: 2000.

A GESTÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DAS ATIVIDADES DE PESQUISA NO ENSINO MÉDIO: DISPOSITIVOS LEGAIS

GONÇALVES, C. F.
AMORIM, Kacianna P. J. B. e

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa produzida no âmbito das atividades do Grupo Gestão Educacional Contemporâneo (GRUGEC), surgiu da produção da dissertação de mestrado apresentada à Universidade Nove de Julho (UNINOVE) realizada entre os anos de 2014 e 2016, abarca todo um entendimento sobre as LEIS e políticas públicas relacionadas às atividades de pesquisa discente, sua relevância e sua aplicabilidade nas escolas estaduais da região do Grande ABCD Paulista.

O baixo número de explorações e discussões sobre as atividades de pesquisa discente no Ensino Médio (EM), revela certa desatenção sobre a importância dessa alternativa pedagógica que, propicia aos alunos da educação básica o contato com a ciência em outra perspectiva, ou seja, participação direta na construção de seu aprendizado através da produção de conhecimento científico.

Este estudo se volta, assim, para as atividades de pesquisa discente na instrução pública, tendo como objeto o sistema educacional estadual de São Paulo.

Trabalhar as atividades de pesquisas discentes no EM ultrapassa o incentivo a cumprir um procedimento curricular e possibilita aos envolvidos maior aprendizado. Aos olhares legais e normativos, essa vivência na atividade de exploração deveria ser atividade normal nas escolas, configurada como direito e possibilidade de alunos e professores, conforme descrito no artigo 1º da lei nº 10.522/00.

> O Programa de Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa Discente sobre Temas Incorporados ao Projeto Pedagógico das Unidades Escolares de Ensino Médio **será realizado pela Secretaria de Educação** (SÃO PAULO, 2011, p. 141 –grifo do autor).

Essa lei estadual autoriza e direciona os procedimentos para implementar as atividades de pesquisa discente no EM, contudo, os resultados da pesquisa de campo apontam que poucos a colocam em prática ou sequer a conhecem.

Outrossim, relevante documento, no âmbito internacional, versa sobre o contato com a ciência, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

> Que o acesso ao conhecimento científico, a partir de uma idade muito precoce, faz parte do direito à educação de todos os homens e mulheres, e que a educação científica é de importância essencial para o desenvolvimento humano, para a criação de capacidade científica endógena e para que tenhamos cidadãos participantes e informados (UNESCO, 1999, p. 29).

Decerto que para Demo (2014), a educação científica é uma habilidade em que o produzir do conhecimento é mais importante do que a transmissão de conteúdo, para tanto é fundamental tornar educação científica como parte da formação do aluno.

Em consonância ao princípio educativo observado por Demo (2003), afirma Severino e Severino (2012) que o objetivo da aprendizagem significativa não é aprender as informações de cor, mas dominar a capacidade de localizar as informações de que possa precisar para compreender o seu sentido e saber aplicar as ideias em atividades de análise e reflexão críticas.

Para Monteiro e Motta (2013), o conjunto de instrumentos e métodos de construção, como as técnicas de escrita e os objetos de leitura, está em interdependência no contexto histórico e social, envolvendo moldes de vivências peculiares e suas correlatas formas de representação e intervenção na realidade. E, assim, envolve também os processos educativos formadores dos sujeitos em seus modos de aprender, pensar e proceder.

A construção da democracia participativa no âmbito escolar é sem dúvida um dos maiores desafios do sistema público de ensino, visto que, não depende apenas da regulamentação legal, mas sim, do conhecimento e iniciativa por parte de todos os agentes da mudança, acerca das possibilidades, responsabilidades, respeitabilidade e benefícios do programa de gestão democrática na educação. Conforme Freire "[...] não se muda a "cara" da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente" (FREIRE, 2000, p. 25).

Todas as escolas trabalham com seres pensantes, saber que este espaço de aprendizagem é um processo social e, assim sendo, Luck (2009) afirma que este processo social está carregado de contradições, conflitos e tensões causados por incompatibilidade de ideias, cabe ao gestor mediar e amenizar esses conflitos, cruciais para uma boa gestão.

A literatura que privilegiou a consolidação da relevância das atividades de pesquisa no EM se desenrolou vagarosamente ao longo dos anos, autores contemporâneos, como Pedro Demo, Antônio Joaquim Severino e Vanderlei Siraque, entre outros, têm contribuído para compreensão sobre essa temática.

Entretanto, ao analisar a legislação, a literatura e o ambiente final, que é a escola, pode-se dizer que ainda há um grande caminho a ser percorrido para que a educação científica seja colocada em prática.

Com base neste prelúdio pretende-se, responder quantas escolas serão indicadas pelas Diretorias de Ensino e quantas escolas trabalham com essas atividades de pesquisa no Ensino Médio do Grande ABCD Paulista?

Para o delineamento metodológico, considera, o distanciamento entre determinações oficiais (legislação) e prática sobre as atividades de pesquisa discente.

OBJETIVOS

Dessa forma, o objetivo da perquirição é analisar a realização das atividades de pesquisa discente no EM da região do Grande ABCD Paulista e, ainda, por meio de revisão bibliográfica, fundamentar os princípios para sua presença na prática e o arrolamento das leis que definem e orientam as atividades de investigação.

De tal maneira, os objetivos específicos são: definição de pesquisa discente; mapear as escolas que fazem parte dos programas ou com projetos que desenvolvem atividades de pesquisa; efetivação das atividades de pesquisa discente no Ensino Médio e sua relação com a LEI 10.522/2000 (SÃO PAULO, 2000).

METODOLOGIA

Este é um trabalho alicerçado da união da revisão da literatura específica sobre as atividades de pesquisa discente no EM com a legislação que a ampara e gestão pedagógica nas escolas públicas. A pesquisa empírica partiu da hipótese que, dentre todas as unidades escolares estaduais do Grande ABCD Paulista (225 escolas nos anos de 2012, 2013 e 2014), houvesse um baixo índice de aplicabilidade das atividades de pesquisa discente.

Com o uso da abordagem qualitativa de estudo das indicações dos casos e pesquisa exploratória, guiados pelo objetivo geral, que estabelece a análise da realização das atividades de pesquisa discente no Ensino Médio da região do Grande ABCD Paulista, a coleta e tratamento dos dados coletados seguiram os seguintes passos: A) coleta de dados, por meio do questionário com questões abertas e fechadas e da observação do ambiente de pesquisa; B) condensação do material levantado, no diário de campo, na transcrição das respostas do questionário e sua relação com os artigos da lei 10.522/2000 (SÃO PAULO, 2000); C) cotejamento das informações do questionário com os instrumentos da lei, por meio de agrupamento das respostas pela semelhança das ideias (questão e artigo da lei), que emergiram em parte da literatura e em parte, com a elaboração intencional do instrumento de coleta; D) triangulação de informações, questionário de análise, análise documental da legislação e observação: diário de campo.

PRINCIPAIS ANÁLISES

Na análise, 38% das escolas participantes da pesquisa de campo alegam conhecer a lei 10.522/2000 (SÃO PAULO, 2000), 25% dizem seguir os seus dizeres e 50% das unidades escolares afirmam conviver com essa interdisciplinaridade e participação da comunidade em seus projetos.

Ao questionar se a escola colocaria em prática um projeto de atividades de pesquisa discente conforme as diretrizes da lei, 75% afirmaram aceitar o desafio. Dos projetos analisados constata-se que 75% são esporádicos, quer dizer, não tem continuidade durante os anos, assim, não são incorporados como um projeto fixo anualmente.

CONCLUSÃO

Para entendimento e finalização da presente pesquisa documental, empírica e descritiva pode-se afirmar que há distanciamento entre determinações oficiais (legislação) e prática no que diz respeito às atividades de pesquisa discente no Ensino Médio, acerca do universo utilizado para a pesquisa.

Diante dessas circunstâncias nota-se uma falha no acesso às informações, falta de discussões, entendimentos, programações, formações e incentivos acerca da temática. E também, através do conjunto de tarefas realizadas, as atividades de pesquisa torna o aluno não apenas um memorizador, mas sim um reconstrutor de ideias, portanto, cabe aos educadores a refletir sobre o ensino e a pesquisa, e assim aplicá-la no cotidiano escolar, na tentativa de desenvolver novas gerações mais questionadoras, além de pôr em prática toda a legislação que abarca essas atividades.

Encontrado a ocorrência de atividades de pesquisa discente no EM, na prática, em pouco mais de 1% das escolas da região do Grande ABCD, 3 escolas de 225 possíveis.

Após toda a análise documental acerca da legislação, teorias relevantes somada a toda parte empírica explorada e junto a experiência peculiar concernente a essas atividades de pesquisa discente no EM, me compulsa a manifestar-se comedidamente, ocultar ou não permitir o acesso ao direito de aprender através da construção do conhecimento, fere não só o cumprimento da legislação, mas sim, fere o alicerce de uma nação, o nosso futuro.

Referências Bibliográficas

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Educação Científica.* **Revista Brasileira de Iniciação Científica – ISSN**, v. 1, n. 01, maio/2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Celso/Downloads/10-25-1-PB.pdf>. Acesso em 04/11/2015.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 155p.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Artur. **Gestão Escolar:** Perspectivas, Desafios e Função Social. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Unificação de Dispositivos Legais e Normativos relativos ao Ensino Fundamental e Médio.** 2. ed. São Paulo, 2011.

SEVERINO, A. J.; SEVERINO, E. S. **Ensinar e aprender com a pesquisa no ensino médio.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007, 23. ed. rev. e atual.

_____. **Declaração sobre a Ciência e o uso do Conhecimento Científico**. Budapeste, Hungria: Unesco, 1999, versão adotada pela Conferência 1º de Julho de 1999. Disponível em: < http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000111.pdf>. Acesso em 02 de novembro 2015.

A POLÍTICA DO PAR E PDE-ESCOLA: EM FOCO A AUTONOMIA ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Vanuza Aparecida de Souza
Marcelo Soares Pereira da Silva

A presente pesquisa, ainda em andamento, propõe a investigação do Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e seus desdobramentos na gestão escolar das escolas públicas da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG. Tem como objetivo analisar as contribuições das ações do PAR e do PDE-Escola na construção de espaços e instrumentos de autonomia escolar e de gestão democrática da educação na esfera municipal. Nos últimos anos assiste-se a um conjunto de medidas a partir de políticas nacionais como o Decreto n. 6.094 que regulamenta o Plano de Metas "Compromisso de Todos pela Educação", instituindo, dentre várias ações, o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Verifica-se que a partir do PAR e o PDE-Escola, política educacional que vem ganhando espaço em todo o território nacional, vêm sendo introduzidos mecanismos na gestão das escolas públicas com a promessa de contribuir para a autonomia de gestão das escolas, por meio da definição de um plano de gestão voltado para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, torna-se primordial investigar as ações do PAR (Dimensão 1) e do PDE-Escola (Dimensão 4) nas escolas da rede de ensino municipal de Uberlândia-MG, procurando acompanhá-las no sentido de verificar se as "intenções" de tal política têm sido cumpridas na realidade das escolas municipais de Uberlândia-MG e sua aproximações e distanciamentos da democratização da educação. Tendo como objeto de investigação as ações e os princípios da Dimensão 1 (Área 1 - Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino) do PAR e as ações e os princípios da Dimensão 4 (Gestão Escolar) do PDE-Escola, a presente investigação insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação pela importância de acompanhar essas ações, procurando analisar os desdobramentos de políticas nacionais e seus desdobramentos na construção de espaços e instrumentos de gestão democrática da educação. A presente investigação fundamenta-se de acordo com as orientações e pressupostos da pesquisa qualitativa. A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pelos seguintes aspectos: contato direto com o objeto de pesquisa; predominância do caráter descritivo da investigação; ênfase no processo e não apenas nos resultados ou produtos; e valorização do "significado" das perspectivas dos participantes. Será feita uma pesquisa bibliográfica, com fins de levantamento do referencial teórico que embasará a pesquisa e as análises dos dados levantados. Pretende-se também realizar uma pesquisa documental com o intuito buscar nos documentos oficiais (Decretos, Portarias, Resoluções) do Ministério da Educação, nos arquivos da secretaria municipal de educação de Uberlândia-MG e nos arquivos escolares (Documentos, Atas das Reuniões) informações sobre o processo de elaboração/implementação do PAR e PDE-Escola, tendo como foco as ações destinadas à gestão educacional e escolar. Além disso, pretende-se ainda realizar uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semi-estruturadas aplicadas a uma amostra dos sujeitos envolvidos (representantes da Secretaria Municipal de Educação, gestores, docentes, discentes e pais) que participaram direta e indiretamente da implementação das ações do PAR e do PDE-Escola na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG. O universo da

pesquisa compreende uma amostra das escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG, envolvendo sujeitos envolvidos de forma direta e indireta (representantes da Secretaria Municipal de Educação, gestores, docentes, discentes e pais). As conclusões parciais permitem inferir que nos últimos anos assiste-se um processo de implementação do PDE-Escola em todas as escolas públicas brasileiras, que acaba por interferir na gestão escolar. E segundo a Portaria que regulamenta o PDE-Escola, tal ação tem o intuito de "fortalecer a autonomia de gestão das escolas" (BRASIL, 2007). Entretanto, considerando a trajetória educacional brasileira, é preciso compreender que para uma concretização da autonomia e da gestão democrática na escola pública tem sido um grande desafio diante dos entraves que fazem parte de nossa tradição política que foi sendo alicerçada no clientelismo, no autoritarismo e na centralização das decisões. A autonomia e a gestão democrática não estão garantidas apenas com textos legais, mas precisam ser pensadas de forma concreta. Segundo Silva (2008), é importante destacar que "É possível afirmar que os processos de democratização [e autonomia] da gestão escolar ainda são tênues, marcados por uma tendência autocrática e centralizadora, em detrimento de uma participação compartilhada com os diferentes segmentos escolares" (p. 73). Além disso, Teixeira (2005, p. 1) afirma que a gestão democrática da escola pública com vista a sua autonomia, deve ser capitaneada em torno de seu Projeto Político-Pedagógico, onde a escola se constitui com um "espaço público de discussão e tomada coletiva de decisões". Entretanto, assiste-se a um momento em que o PDE-Escola vem tomando espaço na gestão escolar, e em alguns casos, pode provocar um arrefecimento do Projeto Político-Pedagógico da instituição. Entretanto, assiste-se a um momento em que o PDE-Escola vem tomando espaço na gestão escolar, e em alguns casos, pode provocar um arrefecimento do Projeto Político-Pedagógico da instituição. Com o PAR e o PDE-Escola passam a ser introduzidos mecanismos na gestão das escolas públicas com a promessa de contribuir para a autonomia e democratização da gestão das escolas, por meio da definição de um plano de gestão voltado para a melhoria da qualidade do ensino. Esse cenário pode ser analisado como bem afirmam Santos e Shiroma (2008), ou seja, como parte de uma segunda onda de reformas teve início adotando uma perspectiva sistêmica, uma segunda onda de reformas que "[...] buscando formar novos consensos em torno da necessidade de reformas, os governos passaram patrocinar programas e ações que efetivamente atingissem as unidades escolares. Era preciso "aterrisar" a reforma no chão das escolas" (SANTOS e SHIROMA, 2008, p. 2). Considerando a realidade como uma totalidade dinâmica de elementos inter-relacionados, torna-se indispensável discutir e repensar os rumos das recentes políticas educacionais em curso no país.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **PORTARIA NORMATIVA Nº 27**, DE 21 DE JUNHO DE 2007 - Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE – Escola, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. ***Rev. Bras. Educ.*** [online]. 2011, vol.16, n.46, pp. 235-254.

SANTOS, Fabiano A.; SHIROMA, E. O. **Responsabilização e orientação para os resultados: prioridades do PDE Escola.** I Simpósio Nacional de Educação e XX

Semana de Pedagogia. O PDE e o atual contexto sócio-educacional. Cascavel: UNIOESTE, 2008.

SILVA, Maria Vieira. Gestão democrática na educação: as contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves. (Orgs). **LDB:** balanços e perspectivas para a educação brasileira. Campinas, SP: Alínea, 2008. p.71-95.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Gestão de escola pública e liderança do diretor.** In: V SIMPÓSIO ANPAE - SUDESTE E 9 SEMINÁRIO ANPAE - SÃO SAULO, 2005, PIRACICABA. V SIMPÓSIO ANPAE - SUDESTE E 9 SEMINÁRIO ANPAE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO BRASILEIRA, HOJE: FORMAS E REFORMAS. MARÍLIA, São Paulo : ANPAE, 2005.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

AS RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O MERCADO DE TRABALHO

Simone Cristina de Lucenti Morales[91]
simone_lucenti@hotmail.com
Vitor Neves Barbosa [92]
Universidade Nove de Julho - PROGEPE –UNINOVE. vitornb25@gmail.com
Dra. Francisca Eleodora Santos Severino
Professora - PROGEPE- UNINOVE. frasev@uol.com.br

INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO

O trabalho desenvolveu-se com base em estudo de caso em uma escola privada do ensino profissionalizante, localizada na zona oeste de São Paulo e pertencente à Diretoria Regional de Ensino – Região Centro. Baseando-se nas contribuições do legado de Paulo Freire (1996) que aponta possibilidades de uma gestão mais participativa e também nas obras de Benno Sander (2002), que discute e reflete sobre a eficiência e a eficácia da gestão escolar nos seus estudos da administração da educação na virada do século. Para tanto, a reflexão avalia e discute presença de paradigmas humanísticos na formação dos alunos de curso profissionalizante, no campo gerencial. Seu objetivo geral é avaliar a adequação dos paradigmas conceituais e curriculares à formação profissional dos alunos do referido curso, à luz de uma perspectiva da pedagogia inovadora de inspiração freiriana.

OBJETO/OBJETIVOS

O trabalho tem como objeto da pesquisa a eventual presença de paradigmas humanísticos na formação dos alunos de curso profissionalizante, no campo gerencial. Trata-se de uma reflexão que tem por objetivos analisar por amostragem, se os alunos egressos do ensino profissionalizante obtiveram sucesso em sua busca profissional. Relaciona-se as dificuldades de sua inserção no mercado de trabalho a uma formação tecnicista e pouco voltada para questões socioculturais. Busca-se mediante uma pedagogia de inspiração freiriana, criar meios de contribuir para que todos aqueles que não conseguiram sucesso em suas carreiras, tenham possibilidade de realizar oficinas especificas, voltadas para o aprimoramento e superação de suas principais dificuldades, as quais dificultam o seu ingresso no mercado de trabalho

MATERIAIS E MÉTODOS/METODOLOGIA/COLETA DE DADOS

Para a fundamentação do estudo, foi realizada uma abordagem de cunho quanti-qualitativa, tendo como amostragem de escolha aleatória 15 sujeitos, grupo formado por 8 alunos, 4 professores e 3 gestores que atuam num curso de Administração, vinculados a uma escola privada do ensino profissionalizante localizada na Zona Oeste de São Paulo, pertencente ao Órgão de Jurisdição: Diretoria Regional de Ensino – Região Centro. O estudo foi baseado em uma amostragem de alunos formados e que estão ou não inseridos no mercado de trabalho. A pesquisa é de caráter qualitativo, por abordar os principais motivos que

[91] Aluna de Licenciatura em Pedagogia e Iniciação Científica
[92] Discente do Programa de Mestrando em Gestão e Práticas Educacionais.

fizeram com que o aluno não tenha alcançado o sucesso na busca de seu ingresso no mercado.

Numa primeira etapa contou com a colaboração de aluna de iniciação científica, que vem participando dos trabalhos do grupo de pesquisas. O trabalho foi fundamentado em uma pesquisa exploratória com 30 sujeitos de diferentes cursos. Buscou-se o volume de alunos que se formaram e não estão inseridos no mercado de trabalho. Foram coletadas informações cadastrais dos sujeitos, mediante a autorização da Direção escolar, para que fosse realizado um primeiro levantamento de alunos formados e atuantes no mercado profissional. Com base no volume dos não atuantes, foram coletados dados, relacionados aos principais motivos que acarretaram em seu insucesso no ingresso profissional. Na etapa seguinte dos trabalhos os dados coletados serão analisados com os subsídios conceituais de Freire (1996) e Sander (1982) e sendo identificadas as causas das dificuldades de inserção profissional, busca–se organizar atividades tais como oficinas e rodas de cultura com os alunos que compuseram a amostragem, para que possam visualizar os principais entraves que dificultaram sua profissionalização.

RESULTADOS

Espera-se que o estudo possa contribuir principalmente com a formação dos alunos, mas também com o aprimoramento das principais lacunas identificadas no componente curricular dos cursos profissionalizantes da referida escola analisada. A pesquisa busca assim responder as seguintes questões: os componentes curriculares específicos dos cursos são adequados às reais necessidades do mercado de trabalho? Os alunos possuem entendimento da importância de o componente curricular abordar disciplinas teóricas e práticas para a sua formação como profissional técnico? Existe alguma mediação curricular, de cunho humanístico, no curso, ao lado dos componentes técnicos?

Considerações Parciais

O estudo tem uma proposta democrática e participativa, por isso, está fundamentado na teoria freiriana, assim busca refletir e esclarecer os principais desafios das práticas educacionais voltadas para a formação competente e o efetivo papel do professor em sala de aula, como profissional e como cidadão.

Esperamos contribuir com este estudo para a superação de uma formação puramente tecnicista e promoção de mudanças qualitativas no âmbito da gestão da educação, em especial à qualidade dos cursos ofertados visando atender não apenas a qualificação para o mercado de trabalho, mas também para a formação competente do cidadão.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____.Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. Paulo Freire, tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 – Coleção Educação e Comunicação.

_____. **Educação e atualidade.** Recife: Universidade Federal de Recife, 1959.

SANDER, B. O Estudo da Educação na virada do Século – in: FERREIRA, N.S.C. & LOURDES M. (ORG) **Política e gestão da educação: dois olhares.** Rio de Jeneiro - DP&A Ed./AMPAE, 2002.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: evolução do conhecimento. Fortaleza, Ceará: Edições Universidade Federal do Ceará / Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 1982.

_____. **Sistemas na educação brasileira:** solução ou falácia? São Paulo & Niterói: Editora Saraiva/Universidade Federal Fluminense, 1985.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

AUTONOMIA NA GESTÃO ESCOLAR: UM PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO A CONQUISTAR

Eldaronice Queiroz de Alvarenga
Rosimar de Fátima Oliveira

1 Introdução

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, trilhando os preceitos da Gestão Democrática do Ensino Público resguardados na Carta Constitucional de 1988 (CF/88), estabelece para os entes federados brasileiros, que assegurem às unidades escolares públicas da Educação Básica que os integram "progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira". (BRASIL, 1996, LDB/1996, art. 15).

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014 (BRASIL, 2014), no artigo 9º estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios "deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública" [...]. Como a legitimar esta determinação para as unidades de ensino, a estratégia 19.7, do Plano, prevê o "favorecimento dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino".

O Estado de Minas Gerais, desde os anos 80, vem ratificando esses preceitos legais, ao dispor na Constituição Estadual (CE) de 1989 e em legislação complementar, a escolha do diretor de escola pela comunidade escolar (MINAS GERAIS, 1989) e a representatividade desse segmento nos colegiados escolares instituídos, 1983, como mecanismos de participação e autonomia na gestão escolar (TEIXEIRA, 2001).

No período de 2008 a 2012, o Governo do Estado ao instituir o Acordo de Resultados (AR), regulamentado pela Lei nº 17.600, de 01 de julho de 2008 (MINAS GERAIS, 2008a), formaliza a contratualização de resultados na gestão pública do Estado de Minas Gerais, para todos os órgãos da administração direta e indireta, incluindo o sistema estadual de ensino. Nas unidades escolares, a contratualização se efetivou por meio do Contrato de Gestão, denominado – 2ª Etapa do AR. Mecanismo de gestão, que trouxe para a Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) a prerrogativa, como acordante, de ampliar a autonomia gerencial, financeira e orçamentária da equipe gestora das escolas acordadas. (OLIVEIRA; ALVARENGA, 2015)

A pesquisa de mestrado na qual fundamenta este resumo norteou-se pelas seguintes questões investigativas: Após a pactuação de metas, por meio da 2ª Etapa do AR, houve mudanças na autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas estaduais mineiras? A equipe gestora das escolas passou a gozar de maior autonomia nos processos da gestão?

2 Objetivo

Apresentar a análise empírica do exercício da autonomia da equipe gestora de escolas estaduais do Estado de Minas Gerais antes do AR, período de 2005 a 2007 e depois

da contratualização de resultados na chamada ampliação de autonomia da gestão escolar (2008-2013).

3 Metodologia

A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, ocorrendo em duas fases: a primeira, bibliográfica e documental, compreendendo o levantamento e a análise de documentos oficiais e legislações pertinentes ao AR, à Gestão Escolar Democrática e à 2ª Etapa do AR. A segunda referiu-se à pesquisa de campo por meio de estudo de caso de duas escolas estaduais, no contexto da região Norte de Minas Gerais, acordadas na 2ª Etapa do AR com a SEE/MG. Utilizou-se como técnicas de coleta de dados: a entrevista semiestruturada com Ex-diretores que aturam na gestão escolar no período de 2005 a 2007, e com a equipe gestora, atuante no período de 2008 a 2012 - Diretores, Vice-Diretores e Especialistas da Educação Básica; grupo focal com os membros do Colegiado Escolar; análise de fontes documentais nas escolas pesquisadas. A análise dos documentos e dos dados coletados em campo foi realizada por meio da técnica de "análise de conteúdo". O cotejamento dos fenômenos levantados na análise, do período antes da contratualização de resultados (2005-2007), com os dados do período após a pactuação de metas ocorreu por meio da "análise comparada". A validação dos dados ocorreu por meio da triangulação dos métodos utilizados para coleta de dados.

4 Principais análises

Com base nas entrevistas com os Ex-Diretores, do período anterior a contratualização de resultados, de 2005 a 2007, e na análise documental, as Escolas pesquisadas exerciam a gestão escolar democrática baseada na autonomia como utopia necessária, como tática operacional da SEE/MG para desconcentrar suas ações para as unidades escolares. A SEE/MG como entidade autônoma da administração direta determinava a organização, a estrutura e as decisões da escola, e o Colegiado Escolar, como órgão representativo da comunidade escolar, tomava conhecimento dos fatos, ratificava-os e os fazia cumprir na gestão da escola. Os processos da gestão dessas escolas mostram que o uso do termo autonomia regulada não caracteriza autonomia como princípio democrático preconizado pela CF/1988, mas revela a utilização deste princípio como estratégia operacional de governo. Nesse período, nos documentos das políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais a autonomia era empregada como tecnologia de governo, mas no exercício habitual da gestão escolar ela desponta para a equipe gestora como ficção legal. Portanto, no período de 2005 a 2007, a equipe gestora exercia uma autonomia rotulada de "autonomia regulada", pois a gestão escolar era efetivada por leis e regras externas a ela. Todo o fazer da escola nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira era normatizado pela SEE/MG, sob o controle hierárquico, da SEE/MG, exercido pelo Inspetor Escolar. (ALVARENGA, 2015)

No período de 2008 a 2014, a 2ª Etapa do AR, com o seu conjunto de estratégias de gestão pública, com capacidade legal para instrumentalizar a equipe gestora com autonomias gerencial, financeira e orçamentária (e assim expandir a democratização da gestão escolar), na prática mostrou-se ineficaz. Essa impossibilidade é demonstrada pela condição da escola como órgão hierárquico da SEE/MG, incapaz juridicamente de dispor de autonomia gerencial, financeira e orçamentária. O uso do termo autonomia nas políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais continua a despontar como tecnologia de

governo, bem como procedimento tático e operacional, haja vista a incapacidade de a SEE/MG, como entidade da administração direta, descentralizar poder para órgãos executores, como suas escolas.

5 Conclusões

As escolas estaduais, antes da contratualização de resultados com a SEE/MG, entendiam a condição autônoma da equipe gestora como uma ficção legal – na forma de autonomia regulada, que para efeitos de análise dos documentos oficiais do SEE/MG, como entidade da administração direta, significa heteronomia. As escolas estaduais desde sempre burocraticamente organizadas e coexistindo sob rígido controle hierárquico da SEE/MG (entidade centralizadora das políticas públicas educacionais e das decisões), na posição de órgão executor de ações, não usufruem da prerrogativa de ampliação da autonomia gerencial, financeira e orçamentária como preconizado pela 2ª Etapa do AR. Ao contrário, após a contratualização de resultados, houve supremacia da autoridade no modelo de heterogestão do Estado, por meio da SEE/MG, sobre os processos da gestão escolar: maior controle burocrático, controle estatal, expansão do controle social e inclusão do controle por resultados. Sendo, portanto, a autonomia da gestão escolar um princípio democrático a se obter por intermédio da descentralização de poder do órgão central para suas unidades de ensino e não por meio de controle por resultados.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, Eldaronice Queiroz de. *Efeitos do acordo de resultados na gestão das escolas estaduais da região norte do estado de Minas Gerais*. 2015. 278 f., enc, il. Dissertação - (Mestrado em educação) - UFMG, Faculdade de Educação.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001 a 2010 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 26 de junho de 2014.

MINAS GERAIS. *Constituição do Estado de Minas Gerais*. 14. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1989. 276p.

_____. Lei n. 17.600, de 1º de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade. Belo Horizonte, 2008a.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; ALVARENGA, Eldaronice Queiroz de. *Aportes para análise dos sistemas estaduais de ensino:* a contratualização da gestão. *In*: SOUZA, D. B. de; DUARTE, M. R. T.; OLIVEIRA, R. de F. (Orgs.). Sistemas Educacionais: concepções, tensões, desafios. São Paulo: Edições Loyola. 2015. p. 123-138

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. *O que foi feito do colegiado de escola em Minas Gerais?* (1983-1999). Anais do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes das IFES Mineiras. Ouro Preto: UFOP, 2001.

EVASÃO E PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO ADOTADAS POR INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR[93]

Liliane Carla Campos[94]
Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: lilianeuftm@gmail.com

As reflexões aqui apresentadas pertencem a uma investigação maior, em andamento, que por intermédio da compreensão das interfaces das políticas educacionais expansionistas, e sua materialização nos sistemas educativos, visa averiguar como as Instituições de Educação Superior (IES) públicas brasileiras estão enfrentando a complexa questão da evasão universitária e o expressivo quantitativo de vagas ociosas no âmbito das instituições. Para tanto, a autora da pesquisa propôs uma revisão sistemática de literatura, associada às concepções teórico-metodológicas que se fundamentam nas contribuições do materialismo histórico-dialético, a qual possui como fonte principal de dados as produções científicas, acerca da evasão na educação superior, publicadas nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ademais, o trabalho também apresenta, e analisa, dados e informações coletados nos documentos oficiais do Ministério da Educação e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e quantitativa que atualmente congrega mais de 60 trabalhos, sendo a maioria dissertações de mestrado. Neste ponto, é importante esclarecer que futuramente a amostra do estudo poderá sofrer alterações considerando que os trabalhos que constituem a amostra inicial encontram-se em fase leitura, e análise integral, podendo ser excluídos aqueles que não preenchem todos os critérios balizadores do estudo. Dentre os critérios de inclusão de trabalhos, destacam-se: trabalhos que abordam a temática da evasão universitária, e da permanência, em instituições públicas e trabalhos que abordam a evasão/permanência em cursos presenciais de graduação. No trabalho em questão, partimos do princípio de que as transformações sociais, econômicas e científicas, que caracterizam a contemporaneidade, impuseram novos desafios à gestão pública e universitária. Dentre esses desafios, destaca-se a universalização do acesso e da permanência nas Instituições de Ensino Superior, a todas as camadas da população, visto que o saber socialmente organizado e as habilidades para processar e utilizar as informações são considerados insumos para o crescimento socioeconômico de uma nação. No Brasil, várias ações e programas foram instituídos pelo Governo Federal com o intuito de democratizar o ingresso na Educação Superior (Reuni; Fies; Prouni; Sisu; Pnaes), sendo o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão para as Universidades Federais (Reuni) um dos principais expoentes das políticas de expansão da educação universitária. Segundo o Decreto nº 6.096/2007, o Reuni possuía como meta central "a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais". Ademais, o programa pretendia reduzir as taxas de

[93] Pesquisa em andamento.
[94] Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*, Mestrado, da Universidade Federal de Uberlândia.

evasão, ocupar as vagas ociosas, ampliar o quadro geral de vagas oferecidas nas instituições de ensino, dentre outros objetivos. Entretanto, a despeito dos objetivos expansionistas estabelecidos pelo Reuni, é notável o crescimento do número de vagas remanescentes nos últimos anos. Recente publicação – maio de 2015 – do portal de notícias online, "O Globo", revelou que o percentual de formandos das universidades federais reduziu mesmo com a aplicação de verbas advindas do Reuni. De acordo com a publicação, entre os anos de 2008 e 2013, houve um aumento expressivo no número de alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais. Porém, a taxa de conclusão dos cursos registrou queda, de 73% para 66%, no mesmo período, sendo o abandono a principal justificativa para a discrepância entre o número de ingressantes e concluintes. Em Minas Gerais a realidade, revelada pelos dados supracitados, não é diferente. Em junho de 2014, por exemplo, o jornal "Correio de Uberlândia" informou que na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) havia aproximadamente 2140 vagas ociosas para serem preenchidas por processo seletivo de vagas remanescentes. Já em 2015, o mesmo veículo de informação noticiou que existiam 1168 vagas ociosas na instituição pública de educação superior, sendo os cursos de Matemática e Física campeões em vagas não preenchidas. Conforme dados da Diretoria de Controle Acadêmico da UFU, as taxas de evasão e jubilamentos foram ampliadas nos últimos anos. Na federal de Uberaba, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), no mesmo ano, havia 1455 vagas disponíveis para preenchimento via processo seletivo de vagas remanescentes. Tal conjuntura nos leva a questionar as causas e as estratégias implementadas para combater o fenômeno da evasão universitária em tempos de políticas públicas pró-expansão. Os apontamentos iniciais da pesquisa revelam que, de forma geral, a evasão universitária possui como causas mais frequentes: a ausência de identificação do discente com o curso escolhido; o baixo reconhecimento da futura profissão; a incompatibilidade de tempo para estudo/família/trabalho; a ausência de suporte acadêmico por parte da instituição de ensino; falta de assistência estudantil; dicotomia entre teoria e prática; metodologias de ensino adotada pelos formadores; critérios de avaliação; além da rigidez curricular e a formação docente nos aspectos práticos e pedagógicos. No caso das licenciaturas, Lima (2012) acrescenta que a evasão também decorre da precarização da profissão docente – baixos salários e condições péssimas de trabalho. Em relação às estratégias de intervenção, ainda são escassos os estudos que apontam as medidas adotadas internamente pelas IES públicas para reduzir a quantidade de abandonos no contexto atual. Infelizmente, parte das investigações detêm-se na identificação das causas do abandono acadêmico, não revelando as medidas implementadas para prevenir/contornar tais eventos. Tal fato, nos leva a questionar em que medida as organizações educacionais têm-se debruçado no combate da evasão, uma vez que, os diagnósticos das causas, por si só, não resolverão o problema em questão. É necessário avançar para a etapa de enfrentamento, pois somente este combate irá permitir a verdadeira democratização da educação. Dentre os trabalhos que apresentam as estratégias de intervenção para combate da evasão e das vagas ociosas, alguns sugerem a criação de espaços integrados, no interior das IES, que apoiem Coordenadores de Curso, Docentes e Discentes em relação às dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico (Lima, 2012; Rodrigues, 2012). Neste mesmo sentido, no seminário "Eficiência e Qualidade na Ocupação das Vagas Discentes nas Universidades Federais", realizado em março de 2016, a Andifes debateu a questão da ocupação de vagas geradas por evasão e retenção discente, bem como, aquelas não preenchidas nos processos seletivos nas Universidades Federais. Na ocasião, o Presidente do Colégio de Pró-Reitores (Cograd), Professor Luiz Mello de Almeida Neto, apresentou algumas estratégias que

podem contribuir para o combate da evasão e vagas ociosas nas IES, dentre as quais destacamos: "a reavaliação do Reuni e eventual fechamento de campus, cursos e diminuição de vagas; forte aporte de recursos para a assistência estudantil material, mas também pedagógica; a implantação de algum tipo de Programa de Apoio Acadêmico (PAA), em parceria com as pró-reitorias de Assistência Estudantil e de Pesquisa e Pós-Graduação, sem destinação de bolsas; e ampliação do sentido de ensino, para além das atividades em sala de aula [...]". Além disso, neste mesmo evento a Diretoria de Políticas e Programas de Graduação, vinculada à Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação, apresentou uma proposta para otimização do uso dos recursos públicos mediante a ocupação de vagas eventualmente disponíveis nos cursos de graduação das IES. Tal proposta, denominada por Sisu-TR, caracteriza-se por ser um Sistema de Seleção Unificada para Transferência e Retorno em cursos de graduação de instituições públicas e gratuitas de educação superior. Conforme apresentação da referida Diretoria, o Sisu-TR será implementado por meio de adesão das IES federais e estaduais, tendo como um dos requisitos para seleção dos candidatos a feitura do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A despeito da inconclusão da pesquisa, percebe-se um movimento das instâncias superiores nacionais, e de algumas IES, no sentido de reduzir os índices de evasão e ociosidade. Assim sendo, o trabalho ora apresentado buscará constituir um corpo de conhecimentos relativos às principais medidas de prevenção/combate da evasão universitária, tendo como pressuposto o fato de que são múltiplas as causas e as possíveis soluções para tais fatos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Brasília, 2007.

LIMA, E. E. **A expansão das licenciaturas na UFMG: estratégias de gestão de evasões de alunos face às metas do Reuni.** Dissertação de Mestrado, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2012. 144p.

MEC/SESu/ Diretoria de Políticas e Programas de Graduação. **Proposta: Sistema de seleção unificada para transferência e retorno em cursos de graduação de instituições públicas e gratuitas de educação superior – Sisu/TR.** Seminário Andifes: Eficiência e qualidade na ocupação das vagas discentes nas universidades federais. Disponível em < http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Sisu-TR-Proposta-14.03.2016.pdf>. Acessado em 19 de março de 2016.

NETO, A. M. L. **Ações e políticas atuais no combate à evasão e à retenção e para ocupação das vagas discentes.** Seminário Andifes: Eficiência e qualidade na ocupação das vagas discentes nas universidades federais. Disponível em < http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Luiz-Mello-Andifes.pdf>. Acessado em 19 de março de 2016.

RODRIGUES, S. M. Y. O. **Investigando a Evasão Acadêmica para Subsidiar Propostas de Políticas Públicas de Acesso e Permanência na UNESPAR/ FECILCAM.** Dissertação de mestrado. Maringá: UEM, 2012.

FÓRUM DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: ESCOLA ESTADUAL FÁBIO EDUARDO RAMOS ESQUÍVEL-DIADEMA/SP

GONÇALVES, Celso Ferraz
AMORIM, Kacianna P. J. B.

INTRODUÇÃO

O Fórum de Iniciação Científica no Ensino Médio (FICEM) é o resultado de uma prática pedagógica conjunta entre gestores, professores, alunos e comunidade. O objetivo deste trabalho será apresentar uma prática pedagógica vivenciada em uma escola na cidade de Diadema/SP, especificamente a implantação, os aperfeiçoamentos e o benefício pedagógico para todos os envolvidos com essas atividades de pesquisa discente.

Essa alternativa pedagógica propicia aos alunos da educação básica o contato com a ciência em outra perspectiva, ou seja, participação direta na construção de seu aprendizado através da produção de conhecimento científico.

Trabalhar as atividades de pesquisas discentes no EM ultrapassa o incentivo a cumprir uma grade curricular e possibilita aos envolvidos maior aprendizado.

Aos olhares legais e normativos, essa oportunidade de vivenciar uma atividade de pesquisa e apresentação de um trabalho estruturado no EM deveria ser atividade normal nas escolas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, configurada como direito e possibilidade de alunos e professores, conforme descrito nos artigos da Lei n.º 10.522/2000.

Essa lei deveria ser utilizada para nortear, exemplificar e detalhar as atividades de pesquisa discente no EM, contudo poucos a colocam em prática ou sequer a conhecem.

Realizar, concretizar e refletir sobre esse trabalho, sem dúvida, é um desafio aos profissionais envolvidos com a formação na educação básica, que partilham os saberes apreendidos, para a construção de uma escola de sujeitos pensantes, adequada à realidade humana e de melhor qualidade, aproximando a prática das normas legais.

METODOLOGIA

O artigo vai explorar aqui um estudo, no caso, uma escola escolhida entre as unidades que já realizam atividades de pesquisa discentes no Ensino Médio, conforme apontamento das Diretorias de Ensino de Diadema.

Dessa forma, o universo pesquisado abrange a região de Diadema/SP, a qual sua Diretoria de Ensino é composta por (57) escolas estaduais.

Para tanto, foi utilizado o método de abordagem qualitativa, neste momento foi explorado o estudo de caso, isto é, como ocorre essa prática pedagógica na Escola Estadual Fábio Eduardo Ramos Esquível, localizada na rua Orense, 790, Jd. Maria Leonor, Diadema, São Paulo.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O FICFERE (Fórum de Iniciação Científica Fábio Eduardo Ramos Esquível) nasceu da iniciativa da coordenação pedagógica em discutir com o grupo dos professores da EE Fábio Eduardo Ramos Esquível, da Diretoria de Ensino da Região de Diadema, sobre a importância de estimular uma prática pedagógica já consagrada no ensino universitário e pouco explorada no Ensino Médio, que é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para elaboração do FICFERE, foi tomada como base a Lei n.º 10.522/2000, reescrita no documento Unificação de Dispositivos Legais e Normativos relativos ao Ensino Fundamental e Médio (SÃO PAULO, 2011).

Esta alternativa pedagógica não só pode, como deveria ser desenvolvida por todas as escolas que atuam com o Ensino Médio, bastando haver um grupo de professores engajados e orientados por uma gestão atuante e incentivadora.

Essa prática pedagógica vai muito além do que podemos descrever. Os alunos vão para o primeiro ano do Ensino Médio conscientes de que, ao chegarem ao 3º ano, participarão do (FICFERE) com uma banca examinadora de professores da escola, professores convidados de outras unidades escolares e de professores da Diretoria de Ensino que acompanham o projeto anualmente.

Enfim, professores, pais e alunos percebem uma preocupação com o aprendizado significativo da garotada e o incentivo à continuidade dos estudos para a formação do cidadão. Atualmente, o dia das apresentações é marcado por muita superação, elegância, garra, alegria, nervosismo, risadas, elogios, aprendizado, emoção e lágrimas de dever cumprido!

CONCLUSÃO

O Fórum de Iniciação Científica Fábio Eduardo Ramos Esquível (FICFERE) é um modelo já utilizado pelas universidades, o famoso e "nebuloso" Trabalho de Conclusão de Curso. Pensando em toda a dificuldade dos alunos universitários ao chegar nessa etapa, o FICFERE é um Trabalho de Conclusão de Curso do Ensino Médio, já amparado pela Lei n.º 10.522/2000 e com satisfatório retorno pedagógico ao aluno, que vivencia essa experiência, e aos professores envolvidos com as orientações e etapas desses trabalhos.

Enfim, pais e alunos percebem uma preocupação com o aprendizado significativo da garotada, o contato com a ciência em outra perspectiva, que são as atividades de pesquisa discente, consequentemente, a construção do conhecimento já no Ensino Médio e, acima de tudo, o incentivo à continuidade dos estudos para a formação do cidadão.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. Capitalismo parasitário. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRANCO, Luiz Carlos. Manual de Introdução ao Direito. São Paulo: Millennium, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Naura S. C. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Artur. Gestão Escolar: Perspectivas, Desafios e Função Social. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola. Coordenação geral de Maria Inês Fini; autoria de Zuleika de Felice Murrie. São Paulo, 2010. v. 1.

_____. Secretaria da Educação. Unificação de Dispositivos Legais e Normativos relativos ao Ensino Fundamental e Médio. 2. ed. São Paulo, 2011.

SEVERINO, A. J.; SEVERINO, E. S. Ensinar e aprender com a pesquisa no ensino médio. São Paulo: Cortez, 2012.

UNESCO. A Ciência para o Século XXI: Uma nova visão e uma base para ação. Brasília, DF: Unesco/Abipti, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000207.pdf >. Acesso em: 2 nov. 2015.

NATUREZA ECONÔMICA E POLÍTICA DA REFORMA EDUCATIVA 2013 NO MÉXICO

Galia Xuen Lan Sandoval Jacobo[95]
xuenlan@hotmail.com.
Teise de Oliveira Guaranha Garcia[96]
teise@ffclrp.usp.br.

Introdução

Este trabalho surge da preocupação que tem adquirido a acelerada dinâmica de mercantilização das economias a nível internacional neste século XXI, mediante a aplicação de reformas econômicas, políticas e sociais que promovem o desenvolvimento capitalista para sua reprodução e ampliação, em detrimento dos direitos sociais e da qualidade de vida da maioria da população mundial. No caso da educação, este processo de descentralização para o mercado é evidenciado por vários autores (BALL, YOUDELL, 2008; ROBERTSON, VERGER, 2012), assim como as graves consequências de grande exclusão social, de inequidade, de homogeneização e empobrecimento da educação (ver ROBERTSON; VERGER, 2012), e da submissão internacional a uma ideologia hegemónica: a lógica neoliberal do lucro, da individualidade, da liberdade de seleção, da supremacia do mercado sobre o social e da competitividade. A administração, organização, práticas educativas estão reconfigurando-se sob esses eixos neoliberais.

Neste trabalho se estuda este processo neoliberal na educação, analisando a experiência do México, país latino-americano que inicia com estas mudanças educativas na década de 1980, e mostra um reforço destas após o Consenso de Washington, com a implementação e promulgação de grandes reformas nos seguintes decénios. A última grande mudança constitucional, conhecida como a "Reforma Educativa 2013", é nosso objeto de estudo.

A partir de análise sobre os fundamentos teóricos que explicam a relação da estrutura econômica com a superestrutura, como um movimento para garantir a permanência de um determinado sistema econômico (MARX, 1988), da relação entre o universal, o particular e o singular (OLIVEIRA, 2001), se pretende compreender a articulação do movimento capitalista do século XXI a nível internacional, com as mudanças econômicas e políticas da economia mexicana (a reforma laboral) e por sua vez, destas com a educação, vista como um processo histórico de produção e apropriação da cultura pelo homem, apropriação da experiência social e significações sociais para formar a um ser social integral (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2004). Uma educação que vise o trabalho como formador do homem ciente e revolucionário que contribuía na mobilização para um sistema econômico mais justo (VIGOTSKI, 2015).

Objetivo geral do trabalho

[95] Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.
[96] Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

O objetivo geral da pesquisa é conhecer e analisar a reforma educativa 2013 no México, para compreender quais os princípios teóricos, econômicos e políticos contidos nesta reforma constitucional. Princípios que nos permitem saber de que forma e em que grau o neoliberalismo, fase atual do modo de produção capitalista, se está legalizando em uma prática educativa nacional. Se procura entender como as relações sociais e econômicas capitalistas do século XXI tem gestado ao atual sistema educativo mexicano. O como os princípios teóricos, econômicos e políticos do modo de produção capitalista estão presentes na reforma educativa 2013 no México, legalizando assim uma determinada proposta educativa.

Metodologia

A base teórica deste trabalho se sustenta no materialismo histórico-dialético, tomando como principais categorias de análise: o homem, a educação e a alienação do trabalho. É uma pesquisa qualitativa, enquanto a base material é documental, teórica e legislativa.

As etapas da pesquisa são: 1.) delimitação do objeto de estudo, 2.) contexto do fenômeno, 3.) conhecimento do objeto de estudo, 4.) reflexão, interpretação e integração das etapas da pesquisa.

Esta pesquisa parte de uma análise do universal: o contexto econômico, social e político capitalista, a nível internacional para compreender o caso mexicano. Relacionar o funcionamento da estrutura econômica com o sistema educativo, nos permite entender o singular: a reforma educativa 2013. A categoria trabalho como mediação desses universos, é a atividade humana que permite essa concretização do universal no singular (OLIVEIRA, 2001).

Principais Análises

Situando o trabalho no contexto do desenvolvimento capitalista no século XXI, se analisam a plataforma política: o neoliberalismo, e seu plano econômico: a mundialização do capital (NEVES; SANT´ANNA, 2005). Discute-se como a princípios dos anos oitenta do século passado, os Estados nacionais impulsionados por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, iniciaram um reordenamento econômico, consistente na implantação de “Reformas econômicas e políticas” que desconsideram as especificidades nacionais, modificando para isso as legislações para liberalizar, desregular e privatizar as economias. A educação com a alienação do trabalho está inclusa nestas novas políticas públicas.

No caso do México, nos anos oitenta se aplicam os programas de estabilização ou ajuste econômico (PAE) para conseguir a estabilidade macroeconômica e superar a grave crise fiscal dos anos setenta (FLORES, 2010). O México passa de uma política de proteção econômica e industrial à abertura total da economia, exposta à competitividade internacional, intensificando sua integração internacional em 1994, com a firma do Tratado de Livre Comercio de América do Norte (TLCAN).

O neoliberalismo como política para a ampliação do capital, inseriu na política comercial (no TLCAN) à educação como parte do setor serviços. A competitividade, a eficiência e a eficácia para alcançar a qualidade, e a avaliação como forma de regular a qualidade dos serviços, é a bandeira de toda a reforma econômica e educativa também (ABOITES, 2007).

Conclusões

As principais mudanças educativas no México desde 1992 à data: 1.) estão focadas à reorganização do sistema educativo: descentralização dos serviços educativos para os estados. A autoridade federal preserva o controle sobre os elementos decisivos do sistema educativo. Deixam-se para os governos estatais as responsabilidades administrativas. 2.) A reformulação dos conteúdos e materiais educativos. Homogeneização do currículo e dos livros de texto gratuitos. 3.) Uma reforma docente, que estabelece a responsabilidade dos professores na qualidade educativa. Se propõe a carreira magistral, a atualização docente, a avaliação como indicador para a toma de decisões na estabilidade laboral, salarial, e nos incentivos e estímulos a receber. 4.) A avaliação permanente do sistema educativo 5.) A reforma da escola, que procura a autonomia financeira e administrativa das escolas.

A reforma educativa 2013 no México, é uma reforma puramente administrativa e laboral (México, 2013). A educação se tem aberto ao investimento privado e forma parte dos grandes acordos internacionais de livre comércio. O sistema educativo forma parte da política conjunta de reformas econômicas e políticas, entre elas a laboral que redefine uma nova divisão do trabalho pedagógico, fragmenta e aliena o trabalho docente, legaliza a exploração e intensificação laboral, por meio da subcontratação (outsourcing), do pagamento por horas e tempo de trabalho, e do despedimento laboral injustificado.

Referências Bibliográficas

ABOITES, Hugo. Tratado de Libre Comercio y educación superior: El caso de México, un antecedente para América Latina. *Perfiles educativos*, México, v. XXIX, n. 118, p.25-53, 2007.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. *Hidden privatization in public education*. Education International, Institute of Education, University of London, 2008. Disponível em:<http://download.eiie.org/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

FLORES, José. *Cambio estructural e integración regional de la economía mexicana*: un estudio de desintegración industrial. 1ª ed. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, 2010.

LEONTIEV, Aleksei. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte universitário, 1978.

Ley General de Educación, México: Diario Oficial de la federación, 11 de septiembre de 2013.

MARX, Karl. *El capital*. México: Siglo veintiuno editores, 1988, Livro I, v. 1.

NEVES, Lúcia M. Wanderley; SANT´ANNA Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: Wanderley, Lúcia (org.). *A nova*

pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, n.121, p.1133-1156, out./dez. 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas*, Madrid: Visor, 1995. Capítulo V, p. 139-168.

___. *A transformação socialista do homem*. Disponível em: <www.pstu.org.br>. Acesso em 10 ago. 2015.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA POLÍTICA PÚBLICA NEOLIBERAL

Laís Alice Oliveira Santos
Karina Klinke

O neoliberalismo, no setor educacional, prega a efetivação de uma escola pública, gratuita e obrigatória, defendendo o discurso dela ser democrática e popular para garantir o direito à cidadania. Esta democratização do ensino deveria garantir a igualdade de oportunidades e promover uma mudança real nos índices de escolarização de nosso País, porém vem exalando um resultado contrário, que reafirma as diferenças de classes sociais. Segundo dados do IBGE coletados no ano de 2012, há uma população correspondente a 13,2 milhões de analfabetos no país, destas, 8,7% possuem 15 anos ou mais. De acordo com dados do relatório da Unesco divulgado em janeiro de 2014, o Brasil é o 8º país com maior número de analfabetos adultos, diante de um estudo que abrangia a participação de 150 países. (GLOBO, 2014)

Estes dados explicitam a contradição da democratização da escola pública e o discurso de igualdade de oportunidades, afinal, as portas das escolas se encontram abertas a todos, pertencentes as quaisquer classes sociais, mas o que temos de real é um quadro de analfabetismo que põe em questão o sistema de educação. A massificação dos sistemas de educação levou a escola a ser mudada em seu formato, pois escolarizar a todos significa ter alunos com problemas sociais e que trazem como *capital cultural* culturas marginalizadas. Pierre Bourdieu (1996) já destacava que o sistema escolar é uma instituição de reprodução que por meio de sua distribuição de capital cultural tem contribuído para a perpetuação da estrutura social.

No viés de romper com um sistema educacional reprodutor, a favor da erradicação do analfabetismo, o Governo Federal implementa o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Um desafio estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011 a 2020, que tem como meta alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou ao final do terceiro ano do ensino fundamental. O PNAIC, criado no ano de 2012, com meta estabelecida em consonância ao PNE, abrange a participação de 27 estados e 5.421 municípios de nosso país. Sua implementação baseia-se em 4 eixos de atuação: formação continuada de professores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; e gestão, controle social e mobilização.

Este é um programa criado nos moldes da lógica neoliberal que em seu discurso aponta suas ações como benefícios para a educação e para o aprendizado dos alunos, porém assim como outros programas de um governo neoliberal, apresenta a regulação e monitoramento em favor dos resultados que esperam que sejam alcançados. Podemos exemplificar através do eixo de avaliação que se embasa em dois instrumentos, Provinha Brasil e ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). O primeiro aplicado em alunos do 2º ano do ensino fundamental, no início e ao final do ano letivo, já o segundo instrumento ao final do 3º ano. O instrumento de avaliação ANA é uma avaliação universal que tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização alcançado pelos alunos ao final do ciclo alfabetizador (3º ano do ensino fundamental). Os resultados da Provinha Brasil são inseridos em um sistema informatizado, no qual docentes e gestores podem ter acesso aos dados referentes a cada criança. O Ministério da Educação publicará um edital informando

critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização de suas crianças.

A prova Brasil e os previstos usos para ela poderiam fazer parte de qualquer outro programa neoliberal além do PNAIC, pois trabalham dentro da lógica de responsabilizar a escola através da exposição de resultados à sociedade, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

> A ideia completa dos republicanos de Bush (indicada com Reagan) ou dos conservadores de Thatcher implica, no momento seguinte à divulgação dos resultados por escola, transformar o serviço público em mercado (ou mais precisamente em um quase mercado), deslocando o dinheiro diretamente para os pais, os quais escolhem as melhores escolas a partir da divulgação desses resultados, de preferência estando as escolas sobre administração privada. (FREITAS, 2007, p. 969)

A responsabilização da escola através da exposição de resultados fica camuflada pelo discurso de que o objetivo é usar o sistema de avaliação para servir a sociedade por meio da transparência das notas do IDEB e com fazer com que as pessoas se comprometam com a melhoria da qualidade do ensino. Por isso, podemos afirmar que o IDEB acaba por ser mais um instrumento regulador do que um definidor de critérios que busca melhorar a aplicação dos recursos da União para a alteração dos indicadores educacionais. Os resultados obtidos pelos estados e municípios são utilizados posteriormente para ranquear as redes de ensino, trazer competição e pressão por meio da sociedade em busca de melhores resultados. (ARAÚJO, 2007)

Este modelo gerencialista de prestação de contas que responsabilizam as escolas e seus profissionais, pelos prejuízos que muitas das vezes provêm de ordem social, fora importado de experiência norte-americana. Nele pode-se observar que o que serve para julgar os estudantes e os professores, ou a escola como um todo, também serve para ser meio de ascensão ou queda da escória em linguagem portuguesa e matemática.

Os instrumentos avaliadores, como a Prova Brasil e ANA proporcionam e assumem um estreitamento do currículo, pois ignoram conhecimentos importantes artes, ciências naturais e sociais. Por mais que se façam testes eventualmente em ciências naturais, os resultados não constam na planilha federal. (RAVITCH apud FREITAS, 2012)

> A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a "focalização no básico" restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de "boa educação". Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389).

O argumento usado para justificar a utilização do básico, se restringe ao entendimento de que a compreensão dos aspectos mais complexos depende primeiramente do básico. Este argumento representa perfeitamente o sistema capitalista que reflete o ato de postergar o futuro do aluno, retirando dele seus principais elementos que dariam uma

formação crítica sobre a sociedade em que vive para atribuir-lhe apenas conhecimentos básicos, com a falsa promessa de que no futuro possa alcançar outros "níveis" em sua formação. Dessa maneira, seus conhecimentos serão suficientes às corporações e limitado às áreas de aprendizagem em leitura, matemática e ciências e nisso se resumirá sua formação.

Respaldados na lógica gerencial, em que os resultados possuem mais importância e valor do que os processos, apropriar-se destes testes padronizados significa uma busca por índices elevados, ao invés de comprometer-se com a qualidade educacional que promova uma mudança no âmbito da formação humana. (SOUSA & LOPES, 2010). Nesta linha, propõe-se uma educação com foco em avaliações e notas altas como sinônimo de educação de qualidade, porém o foco para a melhoria da educação não deve ser nos resultados pontuados, mas sim numa formação humana que não restrinja os estudantes a aprenderem apenas o "básico", postergando as aprendizagens essenciais para a vida. (RAVITCH apud FREITAS, 2012)

Esta lógica educacional tem sido cruel nos aspectos de segregação dos alunos dos alunos que de certa maneira "prejudicam" a escola a alcançar suas metas. Quando a seleção de alunos não ocorrem na entrada da escola. Ocorrem em seu interior quando alunos são agrupados pelo seu desempenho, para que assim os que mais se sobressaem possam "segurar" a média da escola. Dessa maneira, os alunos que possuem dificuldades ficam juntos em uma sala separada. Esta concentração de alunos penalizam os que mais necessitam de apoio pedagógico, pois os professores acabam por se concentrar nos alunos que estão na média, para que não vejam a cair em seu desempenho. É preciso que a lógica educacional se distingue da lógica mercadológica colocada pelo neoliberalismo, para avançarmos na organização do trabalho pedagógico que tem sido refém ao alcance de notas altas no IDEB. Necessita-se de criticidade diante das políticas educacionais propostas pelo Estado que valorizam os resultados em detrimento do processo de aprendizado para que compreendamos de fato que tipo de ensino estamos oferecendo aos nossos alunos.

Referências bibliográficas

ABREU, M.; CORDIOLLI, M. (orgs.) **Projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020):** projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

ARAÚJO, L. **Os fios condutores do PDE são antigos**. Disponível em <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf > 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada:** o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Ed. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FREITAS, Luis Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf >

GLOBO. **Brasil é o 8º país com maior número de analfabetos adultos, diz, Unesco**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos-adultos-diz-unesco.html> visualizado em 26/08/2014.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Alfabetização na idade certa**. Brasília. Secad. 2013.

PARCEIROS PRIVADOS IDENTIFICADOS NOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DAS REDES ESTADUAIS DE GOIÁS E MATO GROSSO DO SUL NO ANO DE 2015

Bárbara Veríssimo Kaleda
Karina Fernanda Casali
Teise de Oliveira Guaranha Garcia

O trabalho apresenta resultados de pesquisa desenvolvida por graduandas do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo, com auxílio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, por meio do **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, PIBIC. A Iniciação Científica vincula-se, por sua vez, ao projeto "Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)"**, um estudo desenvolvido pelos componentes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, GREPPE. O grupo, de natureza interinstitucional, reúne pesquisadores, pós-graduandos e graduandos das três universidades públicas paulistas[97].

O objetivo da pesquisa é caracterizar e mapear processos de privatização da educação básica nas redes estaduais brasileiras e no Distrito Federal. Pesquisas anteriores indicaram que processos de privatização da educação básica tendem a se disseminar no país em diferentes formas, atingindo a oferta de vagas, a gestão escolar e as atividades fins (Adrião, et. al., 2009, 2014; Garcia, Correa, 2011; Borghi, et. al., 2012; Bertagna, Borghi, 2011; Hypolito, 2011; Peroni, 2011; entre outros).

As informações aqui apresentadas foram obtidas pelas autoras mediante os procedimentos de coleta de dados definidos no escopo metodológico da pesquisa coletiva: levantamento de informações em sítios oficiais, complementados por notícias divulgadas por órgãos públicos. Com este procedimento, em uma primeira etapa, busca-se, conhecer e caracterizar as parcerias entre o setor público e o setor privado, com e sem fins lucrativos na esfera da educação. Utiliza-se inicialmente três descritores para consulta: parcerias, convênios e programas.

Este texto apresenta os primeiros resultados da coleta de dados em páginas institucionais de dois governos estaduais: Mato Grosso do Sul e Goiás.

O quadro a seguir sintetiza as informações gerais sobre os perfis de cada estado selecionado:

Quadro 1 – Informações gerais dos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul

	GO	MS
População 2015	6.610.681 pessoas	2.651.235 pessoas
PIB Per-Capita 2010	16 251,70 (R$)	17 765,68 (R$)
Número de Municípios	246	79

[97] O projeto conta com o apoio do CNPq e é coordenado por Theresa Adrião (UNICAMP). A equipe de pesquisadoras é composta ainda por Raquel Borghi e Regiane Bertagna, ambas da UNESP, Luciane Muniz, também da UNICAMP e Teise Garcia, da USP.

Partido vigente em 2015	PSDB	PSDB

Fonte: As autoras com base nas informações recolhidas do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE)

Nesta primeira etapa observou-se que os dois sistemas estaduais de educação em estudo se encontram em situação semelhante em termos de normalização. Os mesmos possuem Conselho Estadual de Educação e leis que regulamentam os respectivos sistemas de ensino. Em relação às matrículas nas redes estaduais de ensino verifica-se que o Estado de Goiás tem quase o dobro dos alunos matriculados do que Mato Grosso do Sul, conforme quadro abaixo.

Quadro 2 – Caracterização dos Sistemas de Ensino Estaduais de Goiás e Mato Grosso do Sul

	GO	**MS**
Ano de Criação do Conselho Estadual de Educação	1962	1979
Matrículas na rede estadual de ensino (2014)	492.134	252.352

Fonte: As autoras com base nos dados divulgados nos sites institucionais dos Conselhos Estaduais de Educação de Goiás e Mato Grosso do Sul e matrículas/Censo Escolar- 2014-INEP

Outro aspecto previsto no mapeamento para a caracterização das redes estaduais de ensino diz respeito à existência ou não de sistemas de avaliações em larga escala. Ambas as redes em estudo, Goiás e Mato Grosso do Sul, possuem sistema de avaliação em larga escala, desde os anos de 2011 e 2008, respectivamente. Os dois sistemas preveem aplicação de provas a estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sob a justificativa de objetivar a melhoria do desempenho educacional dos estudantes. Os dois sistemas de avaliações contam ainda com bonificações e divulgam os resultados nos sites institucionais de maneira restrita, como podemos identificar no quadro abaixo:

Quadro 3 – Sistemas de avaliações em larga escala das redes estaduais de ensino de Goiás e Mato Grosso do Sul

	GO	**MS**
Nome do Sistema de Avaliação	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS)
Bonificação	Prêmio Aluno; Programa Reconhecer Estímulo à Regência; Prêmio Escola	Programa Escola para o Sucesso (alunos)
Forma de Divulgação	Acesso restrito mediante login e senha	Acesso restrito mediante login e senha

Fonte: As autoras com base nos dados divulgados nos sites institucionais das Secretarias Estaduais de Educação de Goiás e Mato Grosso do Sul

A partir de uma pesquisa minuciosa, nos sites da Secretaria do Estado de Educação, coletamos dados sobre os programas de Goiás e Mato Grosso do Sul nos quais o poder público conta com parceiros privados no ano de 2015. O objetivo foi caracterizar e

comparar tais programas. A seguir será apresentado cada programa pelo nome que recebe e o(s) parceiro(s) privado(s):

a) Programas de Goiás: Programa Miniempresa - Junior Achievement; Projeto a Cor da Cultura - Canal Futura; Petrobras; MEC; Fundação Palmares; TV Globo; Programa de Correção de Fluxo Se Liga E Acelera - Instituto Ayrton Senna; Projeto Escola Estadual De Tempo Integral - Fundação Itaú Social e Cenpec; Projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos - SEBRAE; Programa Integração Estágio Aprendizagem - Instituto Euvaldo Lodi e Centro de Integração Empresa Escola; Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem De Futuro - Instituto Unibanco; Programa Novo Futuro - Grupo Sonhus Teatro Ritual; Programa Educação Ambiental - Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Goiás; Rede de Educação e Informação Ambiental; Jornal O Popular: Caminhada Ecológica; Simpósio Ambientalista Brasileiro no Cerrado; Circuito Tela Verde do Ministério do Meio Ambiente; Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental; Coletivo Jovem pelo Meio Ambiente.

b) Programas Mato Grosso do Sul: Fórum que reúne especialistas em Gestão Escolar - Fundação Itaú social; Gestão de Sala de Aula e Gestão para a Aprendizagem - Fundação Lemann e Elos Educacional; Especialização em tecnologia e inovação - Fundação Instituto de Tecnologia e Inovação de Nova Andradina (Finova);

Conforme os dados coletados Goiás possui maior número de programas somando no total nove, enquanto que Mato grosso do Sul desenvolve quatro programas com o setor privado. Identifica-se, para o ano de 2015, atuação da Fundação Itaú Social em ambos os estados. A Fundação Itaú Social, criada em 1993, tem como missão "desenvolver, disseminar e compartilhar tecnologias sociais para a melhoria da educação pública brasileira", atuando em quatro áreas: gestão educacional, educação integral, mobilização social e avaliação econômica de projetos sociais. (Fundação Itaú Social, s/d). Além disso, a Fundação Itaú Social vincula-se, desde o ano de 2008, ao grupo financeiro Itaú-Unibanco. Este trabalho encontra-se em fase de desenvolvimento e apresenta, portanto, os primeiros resultados da coleta de dados das redes estaduais de ensino de Goiás e Mato Grosso do Sul, de modo a contribuir com o projeto mais amplo, o qual vincula-se esta proposta de Iniciação Científica.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, T. et. al. **Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)**. Projeto de pesquisa, 2014. Impresso.

PERONI, V. M. V. Público/privado na educação especial em tempos de redefinições no papel do estado. In: Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. (Org.). **Diálogos com a diversidade**: sentidos da inclusão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p.39-60.

BERTAGNA, R. BORGHI, R**.** Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011.

ADRIÃO, T. GARCIA, T. BORGHI, R. F. ARELARO, L. R. G. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 799-818, 2009.

BORGHI, R. et. al. Subsídios públicos para instituições privadas de Educação Infantil? Análise de tendências em municípios paulistas. In: VIEIRA, M (org.) **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação:** desafios contemporâneos. 1ª ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2014, p. 131-150.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 33, nº. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf. Acesso em 2016.

GARCIA, T. CORREA, B. C. **Sistemas de ensino privados em redes públicas de educação:** relações com a organização do trabalho na escola. Educação (Rio Claro Online), v. 21, p. 1-17, 2011. Disponível em: file:///D:/Downloads/5268-26793-2-PB.pdf.

HYPOLITO, A. **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente**. Educação: Teoria e Prática Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265.

POLÍTICA DE GESTÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA LEI 11.892/2008

Marta Leandro da Silva
Profª Drª da Unesp/Fclar [98]

INTRODUÇÃO

Neste breve espaço, objetiva-se descrever aspectos relevantes da trajetória histórico-normativa da política da educação profissional e tecnológica a partir da publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito do sistema federal de ensino. A ênfase recai na análise da estrutura organizacional dos Institutos Federais, nos termos da Lei nº 11.892/2008. O processo de reorganização da rede federal de educação profissional e tecnológica inicia-se via ação normativa do poder executivo mediante a publicação do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Posteriormente consubstancia-se o teor normativo deste Decreto, via processo legislativo, mediante a publicação da Lei nº 11.892/2008. Dessa forma, a expedição do Decreto nº 6.095/2007, estabelece diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação profissional e tecnológica a fim de criar os Institutos Federais de Educação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Já em 2008 ocorre a publicação da Lei Federal nº 11.892/2008. Nos termos do Artigo 5º da referida lei foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia caracterizados como instituições pluricurriculares e multicampi que atuam na educação superior, básica e profissional sendo equiparados às Universidades Federais, no tocante às disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior. No tocante à educação profissional e tecnológica os Institutos Federais figuram como instituições certificadoras de competências profissionais. Nos termos da lei supracitada, os Institutos Federais abarcam a seguintes finalidades: a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades; integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; a constituição em centro de excelência na oferta do ensino de ciências e de ciências aplicadas, o desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; a realização de pesquisa aplicada e o desenvolvimento científico e tecnológico; a produção e transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

[98] Este artigo resulta da articulação entre a pesquisa de Pós Doutorado em Educação (Área História da Educação Brasileira) pela Universidade Federal de Uberlândia, em perspectiva interdisciplinar de história da educação, políticas públicas e direito educacional, que versa sobre a trajetória histórico-normativa das políticas públicas da educação profissional e tecnológica _ sob a Supervisão ProfºDrº Geraldo Inácio Filho (Faced-UFU); bem como articula-se, concomitantemente, à Pesquisas desenvolvidas na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, referente ao RDIDP e às Pesquisas PIBIC/ICSB/UNESP _Sem Bolsa no período 2015/2016 e 2016/2017..98.

CAMINHOS DA PESQUISA E OBJETIVOS: procedimentos metodológicos

Em perspectiva interdisciplinar (áreas de história da educação, direito e política educacional) e sob enfoque de pesquisa qualitativa em educação com destaque para a pesquisa documental, objetiva-se descrever a trajetória de normatização da estrutura organizacional dos Institutos Federais. No macro contexto objetiva-se investigar a trajetória histórico-normativa das políticas públicas da educação profissional e tecnológica no Brasil mediante a análise da produção normativa _ no período de 2005 a 2008_ com destaque para a análise da rede federal de educação profissional.

CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES

Constata-se que o processo de reorganização e integração de instituições federais de educação tecnológica com ênfase na atuação regional e integrada figura como objeto de atenção e de execução direta do Ministério da Educação, órgão de caráter executivo da política nacional. No âmbito da Educação Superior os Institutos Federais visam à oferta de cursos de graduação nas modalidades: 1) graduação tecnológica (ou também denominados cursos superiores de tecnologia); 2) cursos de licenciatura (especialmente ciências e matemática); 3) cursos de bacharelado (especialmente as engenharias); 4) cursos de pós-graduação lato sensu (cursos de especialização e de aperfeiçoamento); 5) cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) com vistas à geração e inovação tecnológica. Os Institutos Federais devem ainda, em cada exercício, garantir o mínimo de 50% (cinqüenta por cento) de vagas para a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; bem ainda devem garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para a oferta dos cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica(especialmente áreas de ciências, matemática e para educação profissional). Considera-se importante o desenvolvimento de estudos e pesquisas interdisciplinares os atuais Institutos Federais tendo em vista a identificação seu papel no contexto histórico de formação das atuais políticas públicas da educação profissional e tecnológica e suas conexões e a necessária articulação com as políticas da educação básica (à qual se vincula a educação profissional técnica de nível médio) e à educação superior(cursos superiores de tecnologia e ou cursos de graduação tecnológica), especialmente, no tocante à oferta da educação pública. Neste contexto, vale reconhecer os desafios postos quanto ao planejamento participativo institucional_ e construção de projetos pedagógicos_ e estudos e análise criteriosa quanto à atual estrutura organizacional dos Institutos Federais, e sua organização mediante estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria.Vale destacar a relevância social dos Institutos Federais na oferta da educação profissional e tecnológica pública em diferentes contextos regionais no Brasil.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponívelem: http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm. Acesso em: 30/11/2015.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27/11/2015

BRASIL. Decreto Nacional nº 6.095/2007, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF,25 de abr. de 2007 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 03/02/2015

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos em educação e ensino).

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/SP.

Alan da Silva Marques
Fernanda Motta de Paula Resende

INTRODUÇÃO

Inúmeros estudos tem evidenciado que importantes mudanças vêm ocorrendo no campo da gestão da educação e da escola. Na segunda metade dos anos de 1980 e ao longo de 1990 vários sistemas de ensino implementaram em suas escolas mecanismos considerados como definidores na democratização da gestão da unidades escolares. Dentre esses mecanismos, pelo menos três merecem destaque: a escolha dos dirigentes escolares, a participação da comunidade nos Conselhos Escolares e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola.

A partir do que foi apresentado até então se propõe uma pesquisa, em nível de iniciação científica, para investigar e analisar o perfil dos dirigentes escolares da rede pública de ensino de São José do Rio Preto, tendo em vista as políticas educacionais implantadas a partir dos anos de 1990. Em paralelo, pretende-se identificar os mecanismos de democratização em funcionamento nas escolas para fortalecer a participação da comunidade escolar, bem como, diagnosticar as tendências de gestão estabelecidas na escola.

OBJETIVO

Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar e analisar o perfil dos dirigentes escolares da rede pública de ensino de São José do Rio Preto, tendo em vista as políticas educacionais implantadas a partir dos anos de 1990. Como objetivos específicos, temos: Identificar os mecanismos de democratização em funcionamento nas escolas para fortalecer a participação da comunidade escolar; e diagnosticar as tendências de gestão consolidadas no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa a ser desenvolvida é baseada no paradigma qualitativo, pois tem natureza interpretativa e não está preocupada com a quantificação dos fenômenos e, sim, com a compreensão dos mesmos. Nesse sentido, em um primeiro momento, será feita uma pesquisa de caráter bibliográfico, com objetivo de identificar as experiências em torno da gestão democrática da escola pública. Em paralelo, para a coleta de dados será aplicado um questionário cujas questões abordem duas dimensões básicas para delinear o perfil dos dirigentes escolares. Uma primeira dimensão referindo-se a dados do perfil acadêmico-profissional; e uma segunda dimensão, referindo-se às concepções de gestão presentes entre os gestores da rede pública de ensino em São José do Rio Preto.

PRINCIPAIS ANÁLISES

A nossa discussão de uma mudança paradigmática de administração escolar para gestão democrática revela três mecanismos considerados como definidores na democratização da gestão das unidades escolares. O primeiro deles refere-se aos processos de escolha dos dirigentes escolares. Em vários estados da federação foram implantados processos em que a participação da comunidade na escolha desses dirigentes, era um dos momentos mais importantes. Também em nome da gestão democrática presenciamos a institucionalização dos Conselhos Escolares ou Colegiados Escolares, que em sua maioria assumem funções de caráter consultivo e deliberativo nos assuntos referentes à organização da escola e dos processos de trabalho e pedagógicos que ali se desenvolvem. Outro princípio básico para a democratização da gestão da escola, prevê a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. É preciso reconhecer, também, que a introdução de elementos como esses decorrem das lutas históricas dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, em seu movimento organizado.

CONCLUSÕES

Levando em consideração que essa pesquisa está em andamento, temos um desafio de fazer uma discussão sobre a gestão democrática da escola pública no município de São José do Rio Preto/SP segundo nossa perspectiva teórica e metodológica e delinear os perfis acadêmico-profissionais e de concepções de gestão presentes entre os gestores da rede estadual. Para tanto almejamos como princípio a contribuição para as bibliografias científicas relacionadas à temática em questão.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 24 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília/DF.

DOURADO, Luiz Fernandes; COSTA, Messias. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil: relatório final de pesquisa**. Brasília: Anpae, 1998.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2003.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula. **Gestão democrática e cultura organizacional na Escola Pública das Minas Gerais: uma análise no contexto das políticas educacionais dos anos de 1990**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2006.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula. **Gestão da escola pública ludovicense: democratização, forma de provimento e participação**. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, 2011.

TRABALHOS COMPLETOS

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO ENTENDIMENTO DOS SUPERVISORES DE UMA DIRETORIA ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

AMORIM, Kacianna P. J. Barbosa e
UNINOVE. kacianna.amorim@gmail.com
GONÇALVES, C. F.
UNINOVE. ceferraz@yahoo.com.br

RESUMO
O presente artigo apresentou brevemente alguns aspectos históricos da educação brasileira, com ênfase em algumas reformas encabeçadas pelo estado de São Paulo, na implementação das Diretorias de Ensino, como espaços intermediários entre as Secretarias de Educação e as Unidades Escolares, bem como o papel dos Supervisores de Ensino, suas atribuições e conflitos. O objetivo do artigo foi apresentar o resultado da pesquisa realizada entre os anos de 2014 e 2015, em uma Diretoria estadual de ensino de São Paulo, acerca dos entendimentos dos supervisores de ensino dos princípios da gestão democrática da educação brasileira. Os resultados da pesquisa apontam para uma ideia superficial de democracia e uma constante confusão entre o estilo gerencial e autoritário de gestão e alguns leves traços de entendimento do funcionamento dos colegiados, como instituições motivadoras à participação e, portanto à democratização das relações internas e externas ao ambiente escolar.
Palavras-chave: Supervisores de Ensino. Diretoria de Ensino. Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática da educação, por ser um princípio da Constituição Federal, de 1988 e por figurar nas principais legislações concernentes à Educação, como a Lei 9394/96, da Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e nas leis estaduais e municipais, precisa ser compreendida e praticada em todas as esferas educacionais do país, por intermédio de mecanismos que garantam a sua existência como conselhos, agremiações de alunos e demais instituições responsáveis pela ampla participação das comunidades, nas decisões e nos rumos destas escolas. As Secretarias de Educação, os Conselhos Estaduais e Regionais, os Fóruns de Debates, as Diretorias de

Ensino e as próprias Unidades de Ensino, são responsáveis por articular, por meio de conscientização, formação e ação, a prática da democracia do seu interior para a sociedade.

Segundo Paro (2007, p. 76),

> Estes dispositivos têm a ver com a gestão democrática da escola, na medida em que dizem respeito à necessária adequação de recursos e pessoal para dar conta dos objetivos da escola pública. Sua presença na LDB pode servir de importante apoio legal para as reivindicações essenciais nesse sentido [...].

O presente artigo surgiu da produção de uma dissertação de mestrado realizada na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) em São Paulo, entre os anos de 2014 e 2015, em que os entendimentos e procedimentos de uma diretoria de ensino, na figura dos seus supervisores, foram analisados sob a ótica da gestão democrática. Esta esfera intermediária da educação, que se reporta à Secretaria e ao mesmo tempo supervisiona as escolas, pode ser entendida como o local onde a legislação seja profundamente conhecida e o seu cumprimento seja amplamente requerido. Mas, e quando não há consenso ou entendimento nesta esfera?

O objetivo geral deste trabalho é apresentar o entendimento dos supervisores de ensino, da Diretoria Estadual de Ensino escolhida, no que diz respeito à gestão democrática.

Como objetivos específicos, teve-se a intenção de:

- Apontar um pouco dos aspectos históricos que envolvem as diretorias de ensino do estado de São Paulo;
- Sublinhar o papel do supervisor de ensino, no âmbito histórico;
- Conhecer o perfil profissional e acadêmico dos sujeitos da pesquisa;
- Transcrever seus entendimentos acerca da gestão democrática;
- Investigar a presença de interpretações autoritárias ou gerenciais do tema abordado.

METODOLOGIA

Por meio de pesquisa qualitativa, com a técnica de análise documental das entrevistas realizadas entre 2014 e 2015, os pesquisadores utilizaram algumas técnicas de análise de conteúdo de BARDIN (1977) e analisaram profundamente as entrevistas dos

sujeitos da pesquisa, tendo separado as respostas em categorias, a fim de entenderem as possíveis lacunas existentes entre o que está posto da literatura, já bem ampla e disponível em conjunto com a legislação que a legitima e o seu entendimento expresso no conteúdo de suas respostas às entrevistas.

BREVE DESCRIÇÃO HISTÓRICA DAS DIRETORIAS ESTADUAIS DE ENSINO E SEUS SUPERVISORES

Diante de diversas reformas educacionais promovidas pelo governo estadual de São Paulo, aquelas que alteraram a estrutura do fazer educação no estado propiciaram aos políticos e às elites, um maior domínio das ações e decisões, no interior das escolas públicas, assim, com a promulgação de Leis e Decretos, como a Lei Sampaio Dória n.º 1.750, de 1920, os profissionais das escolas passaram a sofrer ainda mais controle, sobretudo com a presença dos inspetores escolares (precursores dos supervisores de ensino) no interior das escolas. Esta prática

> Organizou a administração das escolas, por meio da criação das Delegacias de Ensino, para otimizar o trabalho dos delegados e inspetores escolares, aos quais os diretores de unidade deveriam apresentar os planos de ensino e regimentos, a disciplina do alunado e as prestações de contas das escolas e grupos escolares. (AMORIM, 2015, p. 24)

Por muito tempo na história do Brasil a estrutura do poder público foi consolidada em bases autoritárias, o que se revelou pelo aparato legal da Primeira República, da Ditadura Militar e mesmo após a democratização do país, ainda se mostra, com a conservação de estruturas de monitorização das ações.

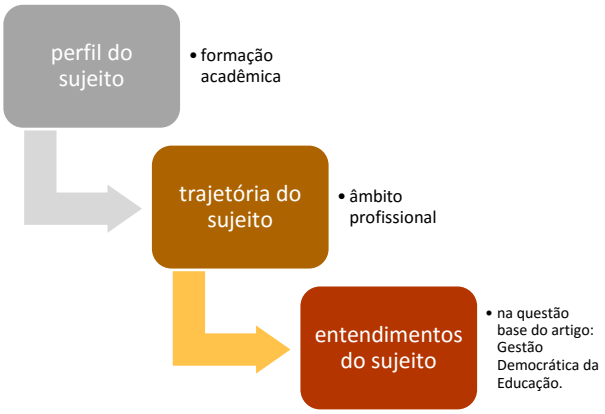
A legislação que fundamenta o atual funcionamento das Diretorias de Ensino e dá as atribuições do Supervisor é o Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011, que estabelece os expedientes das Diretorias, seus setores e as principais funções dos Supervisores de Ensino. Segundo este documento, visitas, fiscalização, orientação técnica, correção de falhas administrativas, avaliações, controle de processos, estabelecimento de comissões de apuração ou sindicâncias, articulação com o pedagógico, entre outras demandas, contam neste rol de obrigações dos Supervisores de ensino.

Este papel dúbio, ora conferido pela Legislação que defende a democracia, ora pelas atribuições profissionais do sujeito da pesquisa, ou em parte por ter de atender aos interesses da Secretaria da Educação e a articulação com a comunidade escolar, tornam o

campo de atuação do supervisor de ensino, um terreno extremamente conflituoso. Trata-se de uma instância intermediária, que não consegue assumir uma postura única.

RELATO DA PESQUISA

A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas com os sujeitos, cujo roteiro, dividido em três blocos, visava analisar desde os aspectos aparentemente superficiais do perfil dos supervisores, aos aspectos realmente pontuais, no que concerne sua concepção acerca do objeto do trabalho: a gestão democrática da educação, como mostra o quadro abaixo:



Quadro 1- Descrição do Perfil dos Sujeitos da pesquisa.
Fonte: análise dos autores.

Pode-se iniciar os relatos do estudo de campo, pela dificuldade de adesão dos sujeitos em participarem das entrevistas, por se mostrarem inseguros quanto às suas posições políticas e ideológicas ante a manutenção dos seus empregos. Assim, de 24 supervisores de ensino, apenas sete concordaram em ceder suas falas à pesquisa.

Num primeiro bloco de perguntas relacionadas à vida acadêmica e trajetória profissional dos entrevistados, notou-se a marcante formação em Pedagogia e atuação profissional, constituída em carreira na educação. O quadro abaixo apresenta um paralelo entre a formação destes sujeitos da pesquisa:

Respondente	Formação	Vida Profissional

S1	Administração de Empresas, Matemática, Formação em Serviço, pela SEE e DE, REDEFOR USP.	Sala de Aula (Ensino Médio), Coordenação Pedagógica, Direção de escola, Supervisão de Ensino.
S2	Filosofia, Matemática, Pedagogia, Pós-graduação lato senso.	Sala de aula (Ensino Médio), Direção de Escola, Supervisão de Ensino
S3	Pedagogia, Mestrado em Educação	Sala de Aula (PEB I), Supervisão de Ensino
S4	Magistério, Pedagogia, Pós-graduação Lato Senso, REDEFOR USP.	Sala de Aula (PEB I), Direção de Escola, Supervisão de Ensino.
S5	Magistério, Letras, Pedagogia.	Sala de Aula (PEB I), Direção de Escola, Supervisão de Ensino.
S6	Pedagogia, Pós-Graduação em Gestão, Pro gestão, Circuito Gestão, Melhor gestão, melhor ensino.	Sala de aula (PEB I), Direção de Escola, Supervisão de Ensino.
S7	Administração de empresas (metade), Letras, Pós-graduação em Literatura, REDEFOR USP.	Sala de Aula (PEB I E II), Vice direção, Supervisão de Ensino.

Quadro 2: Perfil Acadêmico e Profissional dos respondentes.
Fonte: AMORIM, 2015, p. 73

No que tange a parte mais significativa da interpretação das entrevistas, está o quadro de interpretação dos entendimentos dos sujeitos acerca do significado da gestão democrática. Era de se esperar que num cargo tão dúbio, tão cheio de conflitos, houvessem interpretações tão diversas acerca desse tema. Para algumas entrevistadas (obtivemos apenas respondentes do sexo feminino) os conceitos de democracia se fundem aos conceitos de controle, domínio e autoridade exacerbada.

Respondente	Entendimento individual
S1	O colegiado trabalha em prol da comunidade; Deve existir parceria entre as instituições do bairro e a escola;A escola deve ouvir a comunidade.
S2	Garantia de Aprendizado; Construção do Projeto Político Pedagógico com a participação de pais, professores e gestores; Trabalhar com metas; Bom atendimento à comunidade e aos alunos; Ouvir os Colegiados (Grêmio, Conselho de Escola). De acordo com as cinco áreas da Gestão (Gestão de Pessoas, Gestão Financeira, Gestão Democrática, Gestão de Resultados e Gestão de Resultados).
S3	Princípio Legal (LDB e CF); Participação de todos (de dentro e fora da escola); Ainda está em fase de se consolidar. Precisa de um líder “Alguém para conduzir”

S4	Princípio Legal (LDB e CF); Participação da Comunidade; Presença dos Colegiados; Trajetória histórica de lutas pela democracia; Ainda não é realidade nas escolas; De acordo com as cinco áreas da Gestão (Gestão de Pessoas, Gestão Financeira, Gestão Democrática, Gestão de Resultados e Gestão de Resultados).
S5	Participação da Comunidade; Colegiados (CE e GE).Tratar bem os outros
S6	Participação da Comunidade; Precisa haver diretrizes a serem seguidas: documentos expedidos pela SEE; Conselho de Escola; De acordo com as cinco áreas da Gestão (Gestão de Pessoas, Gestão Financeira, Gestão Democrática, Gestão de Resultados e Gestão de Resultados)
S7	Está fundamentada nas Habilidades, Competências e Liderança; Colegiados como forma de apoio para delegação de tarefas (CE, GE e APM); Participação da Comunidade; Vista como um ato Pedagógico.

Quadro 3: Entendimentos dos respondentes.
Fonte: AMORIM, 2015, p. 75.

Como se pode notar nas respostas das supervisoras, há ainda muita confusão no embasamento legal, nas leituras acerca do tema e na própria posição pessoal. Algumas delas chegam a mesclar conceitos autoritários, como a que citou o diretor como um “líder, que deve comandar” enquanto concorda com a ativa atuação dos colegiados no interior da escola. Os principais resultados encontrados mostram um conhecimento incipiente da legislação, por parte dos supervisores de ensino, que expressaram no conteúdo das entrevistas, certa ambiguidade na sua posição, ora pendendo para um entendimento mais autoritário e ora demonstrando algum conhecimento dos mecanismos da gestão democrática, como conselho de escola, grêmio estudantil ou APM.

CONCLUSÃO

Diante da análise das entrevistas, sob a técnica de análise de conteúdo, constatou-se que tais discursos se tornaram antagônicos, sobretudo pela proximidade etária e da formação de alguns supervisores escolares durante o regime militar, com todas as influências que este sistema de governo imprimiu nas gerações de professores e profissionais de educação. O conteúdo de suas entrevistas oscilaram entre o gerencial e o

democrático, com certa confusão entre a definição de ações e conceitos deste ou daquele modo de gestão.

> Se o objetivo de fato é a promoção de uma educação para a democracia, contra todas as formas de opressão, sugere-se que o trabalho deva começar pelo envolvimento dos próprios supervisores e professores do núcleo em uma formação coletiva a começar pela legislação e pela literatura tão vasta produzida, com destaque para os estudos de caso, experiências que mostrem outras possibilidades de atuação administrativa. Em seguida, seria muito importante que os supervisores passassem a motivar os diretores escolares nesse processo de formação em serviço, com as indicações de leitura e acompanhamento da composição e do fortalecimento dos colegiados, com vistas a desenvolver a representatividade da comunidade em conselhos e assembleias instituídos para o fomento da participação consciente dos pais e demais interessados nos rumos da escola. (AMORIM, 2015, p. 89)

Se por um lado a formação em serviço tem sido uma bandeira por parte das diretorias de ensino, como uma imposição às instâncias inferiores, por outro, essa bandeira deve ser hasteada longamente nos mastros das próprias diretorias, em busca de um aporte teórico satisfatório a estes, que são os intermediários dos conflitos escolares e comunitários: os supervisores de ensino.

Por fim, cabe declarar que o caso único relatado não é a expressão generalizada da situação das demais diretoria de ensino, mas representa muito bem as quase 100 escolas públicas estaduais circunscritas a esta diretoria.

Referências Bibliográficas

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

AMORIM, Kacianna P. J. Barbosa e. **Gestão Democrática em uma Diretoria de Ensino em São Paulo:** Até que ponto?. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo: 2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia, geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. Administração da educação, poder e participação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 2, p. 36-46, jan. 1979.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 maio 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 1996**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 maio 2015.

CAMARGO, R. B.; ADRIÃO, Theresa. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão e Financiamento da Educação**: Análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-71.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** Introdução Crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

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

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Por dentro da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Xamã: 2000.

A GESTÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DAS ATIVIDADES DE PESQUISA NO ENSINO MÉDIO: DISPOSITIVOS LEGAIS

GONÇALVES, C. F.[99]

UNINOVE – Universidade Nove de Julho. ceferraz@yahoo.com.br

AMORIM, Kacianna P. J. B. e[100]

UNINOVE – Universidade Nove de Julho. kacianna.amorim@gmail.com

Resumo

As atividades de pesquisa discente é uma alternativa pedagógica conjunta entre gestores, professores, alunos e comunidade. O objetivo do artigo será analisar a realização dessas atividades de pesquisa discente no Ensino Médio (EM) da região do Grande ABCD Paulista e, ainda, por meio de revisão bibliográfica, fundamentar os princípios para sua presença na prática e o arrolamento das leis que definem e orientam as atividades de investigação. Essa prática pedagógica propicia aos alunos da educação básica o contato com a ciência em outra perspectiva, ou seja, participação direta na construção de seu aprendizado através da produção de conhecimento científico. Trabalhar as atividades de pesquisas discentes no EM ultrapassa o incentivo a cumprir uma grade curricular e possibilita aos envolvidos maior aprendizado. Aos olhares legais e normativos, essa oportunidade de vivenciar uma atividade de pesquisa e apresentação de um trabalho estruturado no EM deveria ser atividade normal nas escolas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, configurada como direito e possibilidade de alunos e professores, conforme descrito nos artigos da Lei n.º 10.522/2000. Essa lei deveria ser utilizada para nortear, exemplificar e detalhar as atividades de pesquisa discente no EM, contudo poucos a colocam em prática ou sequer a conhecem. Realizar, concretizar e refletir sobre esse trabalho, sem dúvida, é um desafio aos profissionais envolvidos com a formação na educação básica, que partilham os saberes apreendidos, para a construção de uma escola de sujeitos pensantes, adequada à realidade humana e de melhor qualidade, aproximando a prática das normas legais.

Palavras-chave: Normas legais. Atividades de pesquisa. Ciência. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Os fundamentos teóricos deste artigo serão dados pelos trabalhos de pesquisadores que enfatizam a criatividade, a autonomia e a emancipação, como pressupostos de uma educação libertadora, somados às leis e normas descritas às escolas do ensino fundamental e médio, com destaque para Antônio Joaquim Severino, Paulo Freire, Pedro Demo,

[99] Graduação em Pedagogia e mestre em Gestão Educacional (PROGEPE – Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais).
[100] Graduação em História e mestre em Gestão Educacional (PROGEPE – Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais).

Vanderlei Siraque (PL 0757/99) entre outros nomes, e documentos que normatizam a educação no estado de São Paulo.

Para tanto, buscou-se: a) revisar a literatura específica sobre a legislação que ampara as atividades de pesquisa no Ensino Médio, as atividades de pesquisa discente, gestão pedagógica nas escolas públicas; b) mapear as escolas que fazem parte dos programas ou com projetos que desenvolvem atividades de pesquisa (Grande ABCD Paulista); c) efetivação das atividades de pesquisa discente no Ensino Médio e sua relação com a LEI 10.522/2000 (SÃO PAULO, 2000).

O presente artigo científico origina-se do entendimento de que os atores das escolas – professores, gestores e estudantes – podem e devem desenvolver uma atitude e uma prática de pesquisa como parte de seu processo de formação.

Este estudo se volta, assim, para as atividades de pesquisa discente na instrução pública, tendo como objeto o sistema educacional estadual de São Paulo.

Antes de mais nada, surge o seguinte questionamento: existe lei específica para o desenvolvimento dessas atividades de pesquisa discente no Ensino Médio?

O baixo número de explorações e discussões sobre as atividades de pesquisa discente no Ensino Médio (EM), revela certa desatenção sobre a importância dessa alternativa pedagógica que, propicia aos alunos da educação básica o contato com a ciência em outra perspectiva, ou seja, participação direta na construção de seu aprendizado através da produção de conhecimento científico.

É fato que poucos debates e ações pragmáticas têm sido desenvolvidas no âmbito do sistema público estadual de educação básica de São Paulo, sobre a importância da iniciação do discente à pesquisa científica, a atuação ou o papel de professores e gestores para desenvolver e orientar tais atividades, assim também configurada como direito e dever de alunos e professores da rede estadual de São Paulo, conforme descrito nos artigos 411 a 419 da Seção III (Do Programa de Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa Discente) do Cap. XI (Dos Programas e Projetos Educacionais) da Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio (SÃO PAULO, 2011), sendo esta a reescrita da Lei 10.522/00; assim como no próprio currículo da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010);

> Os alunos devem conhecer as diferentes teorias que procuram explicar os fatos ou fenômenos naturais e sociais. A escola não pode passar a impressão de que existe apenas uma explicação ou apenas uma resposta definitiva para um determinado problema. Há muitas respostas e, provavelmente, para cada uma delas surge um novo problema com muitas respostas e problemas. Isso significa ensinar os alunos a adquirir uma atitude científica frente aos fatos ou fenômenos observados – a dúvida metódica e a análise crítica –, gerando a experiência e a curiosidade da descoberta.

Aos olhares legais e normativos, essa vivência na atividade de exploração deveria ser atividade normal nas escolas, configurada como direito e possibilidade de alunos e professores, conforme descrito no artigo 1º da lei nº 10.522/2000.

> **O Programa de Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa Discente** sobre Temas Incorporados ao Projeto Pedagógico das Unidades Escolares de Ensino Médio **será realizado pela Secretaria de Educação** (SÃO PAULO, 2011, p. 141 –grifo nosso).

Essa lei estadual autoriza e direciona os procedimentos para implementar as atividades de pesquisa discente no EM, contudo, os resultados da pesquisa de campo (GONÇALVES, 2016) apontam que poucos a colocam em prática ou sequer a conhecem. Outrossim, relevante documento, no âmbito internacional, versa sobre o contato com a ciência, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

> Que o acesso ao conhecimento científico, a partir de uma idade muito precoce, faz parte do direito à educação de todos os homens e mulheres, e que a educação científica é de importância essencial para o desenvolvimento humano, para a criação de capacidade científica endógena e para que tenhamos cidadãos participantes e informados (UNESCO, 1999, p. 29).

Entretanto, ao analisar a legislação, a literatura e o ambiente final, que é a escola, pode-se dizer que ainda há um grande caminho a ser percorrido para que a educação científica seja colocada em prática.

Para o delineamento metodológico, considera, o distanciamento entre determinações oficiais (legislação) e prática sobre as atividades de pesquisa discente.

REVISÃO DE LITERATURA

Este artigo toma como base a pesquisa produzida no âmbito das atividades do Grupo Gestão Educacional Contemporâneo (GRUGEC), a produção da dissertação de mestrado (GONÇALVES, 2016) apresentada à Universidade Nove de Julho (UNINOVE) realizada entre os anos de 2014 e 2016, abarca todo um entendimento sobre as LEIS e políticas públicas relacionadas às atividades de pesquisa discente, sua relevância e sua aplicabilidade nas escolas estaduais da região do Grande ABCD Paulista.

Logo, pretende-se apresentar uma introdução ao direito ligada à educação e todo o arcabouço que envolva a formação das leis. É certo que, para Branco (2000), o direito é um fato ou fenômeno social, ou seja, não existe senão na sociedade. O embrião intuitivo do seu conceito deriva de direção, ligação e obrigatoriedade de um comportamento. Isto é, a lei necessita tornar-se conhecida e, para ser aplicada, é necessária a atitude de quem a interpreta.

O fenômeno educação se apresenta em reconstrução interna de seus conceitos e proposições, isso devido a um efervescente processo que critica os métodos, as práticas e as funções tradicionais da educação, mediante as transformações sociais, culturais e econômicas. Para Monteiro e Motta (2013), os aspectos que devem fundamentar esse processo dizem respeito às normas legais, desde a Constituição Brasileira, que é a lei suprema do país, até a concretização das propostas educacionais no Projeto Pedagógico e no Regimento Escolar.

Todas as escolas trabalham com seres pensantes, saber que este espaço de aprendizagem é um processo social e, assim sendo, Luck (2009) afirma que este processo social está carregado de contradições, conflitos e tensões causados por incompatibilidade de ideias, cabe ao gestor mediar e amenizar esses conflitos, cruciais para uma boa gestão.
Na sociedade, as necessidades humanas crescentes exigem, cada vez mais, o relacionamento entre indivíduos, e essa convivência social consolidou-se e aprimorou-se, deixando de valer a vontade do mais forte ou o domínio da natureza, para prevalecer o plano humano, o social. A vida social passou a exigir normas a serem obedecidas por todos, normas comuns, especialmente criadas para serem seguidas por vontade própria ou mesmo involuntariamente.

Segundo Branco (2000), o direito existe porque o homem é um animal social e moral. Para a sociedade ser moral, a função do direito é ser corretiva e civilizadora e, por ser social, não pode contrariar fundamentalmente a realidade que encontra no meio em que

se aplica; assim, necessariamente organiza, orienta a vida coletiva, disciplina as atividades dos indivíduos e assegura a distribuição dos bens.

Em meio ao arcabouço jurídico nacional, aparece um documento internacional da Organização da Nações Unidas, documento expedido com fulcro na educação, ciência e cultura, *A Ciência para o Século XXI: Uma nova visão e uma base para ação* (UNESCO, 1999, p. 23-24, grifo nosso):

> O principal objetivo da construção de uma cultura científica transdisciplinar – as ciências exatas, naturais, humanas e sociais – que o povo de um país possa ver como sua, exige que seja dada prioridade a pesquisas socialmente úteis e culturalmente relevantes. Nesse sentido, é **necessário promover a introdução, a compreensão e a valorização da ciência e tecnologia em nossa vida cotidiana, a partir do ensino primário.**

Tomando a escola como local formador de cidadania, é importante que todas as suas ações contemplem não somente o pleno exercício das leis, mas também que os atores da escola tomem consciência do rol de direitos e deveres que integram a vida em sociedade.

Essa formação se dá com esforço e trabalho conjunto entre professores e alunos – os atores principais de uma escola –, claramente apontado e descrito no artigo 5º da lei nº 10.522/00 onde "Cada projeto de pesquisa será acompanhado por, no mínimo, um professor orientador, indicado pelo grupo de alunos que o desenvolverá e será referendado pelo Conselho de Escola" (SÃO PAULO, 2011, p. 142).

Para tanto, o trabalho deverá propiciar harmonia entre as partes, seguir os processos para iniciação científica com a ajuda e colaboração de todos os alunos, professores e gestores. Cada um com suas responsabilidades, individualidade e propósitos para se chegar a um denominador. Segundo Freire (2000), o processo de formação será uma conquista conjunta, coletiva, que exige respeito, diálogo e poder de decisão a todos que participarem dessa caminhada. Um processo que faz parte da própria humanização do ser humano, da sua vocação para ser mais.

Enquanto isso, as atividades de pesquisa são pouco exploradas na educação básica, ou seja, a falta de material em torno do assunto é um obstáculo que só acentua a sua importância. Em contrapartida, é uma possível justificativa para o baixo número de escolas envolvidas com essa prática pedagógica.

Pesquisar, como fator de criação e descoberta, deve ser incentivado desde o início da escola básica, uma pesquisa com princípios científico e educativo, sem qualquer dicotomia. Como *princípio científico*, significa o cuidado com a construção do conhecimento, em termos, sobretudo, metodológicos e epistemológicos, sendo esta a referência principal em uso: pesquisa-se para trazer conhecimento. Como *princípio educativo*, significa seu valor pedagógico, educativo, formativo, à medida que implica questionamento, consciência crítica, incentivo à formação do sujeito capaz de formar a própria história e a sustentação da autonomia crítica e criativa (DEMO, 2003).

Em consonância ao princípio educativo, observado por Pedro Demo, afirma Severino (2012) que o objetivo da aprendizagem significativa não é aprender as informações de cor, mas dominar a capacidade de localizar as informações de que possa precisar para compreender o seu sentido e saber aplicar as ideias em atividades de análise e reflexão críticas.

Para Monteiro e Motta (2013), o conjunto de instrumentos e métodos de construção, como as técnicas de escrita e os objetos de leitura, estão em interdependência no contexto histórico e social, envolvendo moldes de vivências peculiares e suas correlatas formas de representação e intervenção na realidade. E assim, envolve também os processos educativos formadores dos sujeitos em seus modos de aprender, pensar e proceder.

O envolvimento dos professores e gestores é de suma importância, não apenas por incentivar o aluno, mas sim, conforme Freire (2001), em outras palavras, a postura enquanto educador deverá ser consciente, pois são intelectuais transformadores, formadores de opinião e, desta forma, têm a obrigação de estimular o pensamento crítico em seus educandos.

Ao analisar os números apresentados pelas avaliações externas no Ensino Médio do País, deve-se questionar o que de fato ocorre, ou não ocorre, nas escolas públicas do Brasil. A educação precisa ir além do cumprimento formal da legislação e se traduzir em exercício formador de valores e da consciência ética que a sustente e garanta. Mas pensando no cumprimento do que se encontra formalmente descrito nas normas legais, cabe aos atores educacionais acompanhar a constante transformação que ocorre na sociedade e seus aspectos legais, para aplicar no cotidiano da escola.

A construção da democracia participativa no âmbito escolar é sem dúvida um dos maiores desafios do sistema público de ensino, visto que, não depende apenas da

regulamentação legal, mas sim, do conhecimento e iniciativa por parte de todos os agentes da mudança, acerca das possibilidades, responsabilidades, respeitabilidade e benefícios do programa de gestão democrática na educação. Conforme Freire "[...] não se muda a "cara" da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente" (FREIRE, 2000, p. 25).

Sendo assim, o que fazer, já que as Leis, não garantem seus dizeres por si só, no caso da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de suas Diretorias e unidades escolares é preciso a força humana, pessoas pensantes e abertas ao diálogo, gestores, professores, pais e alunos que tenham acesso ao conhecimento legal e iniciativa para socializar, discutir e elaborar procedimentos com o objetivo de fazer valer as normas e realizar a finalidade mais elevada da educação.

Concretizar este artigo e refletir sobre o mesmo é, sem dúvida, um desafio aos profissionais envolvidos com a formação, que partilham os saberes apreendidos para a construção de uma escola de sujeitos pensantes, adequada à realidade humana e de melhor qualidade, aproximando a prática das normas legais, além de ser também uma ótima ferramenta de aquisição de conhecimento.

Pesquisar é uma prática pedagógica que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio instrutivo, ou, por outra, na base de qualquer proposta de ensinamento.

Frente aos desafios pelos quais passa a educação, para Freire (1997), a prática educativa não é uma espécie de marquise sobre a qual a gente espera a chuva passar, é algo sério, pois lida-se com crianças, adolescentes e adultos. Logo, devemos concorrer com a nossa competência, responsabilidade para o seu preparo científico, prazer pelo ensino e contribuir para que os educandos se tornem presenças marcantes no mundo. A segurança demanda competência científica, clareza política e integridade ética.

O trabalho intelectual, em um contexto teórico, exige pôr em prática, em sua plenitude, o ato de estudar, do qual não pode deixar de fazer parte a leitura crítica do mundo, a envolver a leitura e a escrita da palavra e, para tanto, a importância da leitura de jornais, revistas, trabalho intelectual junto aos educandos, leitura de textos, escrita, observação, análise dos fatos e estabelecimento de relação entre eles.

A escola está num ponto de tensão em que não tem outra alternativa senão se livrar de cargas inúteis e reaprender a realizar suas práticas, porque hoje mede forças com altas

tecnologias que falam e dançam com as pessoas do século XXI. Nessa perspectiva, cabe aos gestores incentivar alternativas criativas e de estímulo intelectual para emparelhar as forças entre escola e mundo social. A pergunta é: como?

Antes de se apontar mudanças milagrosas, mudanças essas que infelizmente são inexistentes, Bauman (2010) alerta para alguns problemas da educação nos dias de hoje; dentre eles, a inutilidade da educação nos moldes atuais, o conhecimento descartável dos computadores em meio às mudanças com novos lançamentos a cada semana. Diante desse cenário, o que criar de diferente para conquistar a atenção dos alunos?

Talvez um grande passo nesse sentido seja abrir diálogo e rediscutir a organização do trabalho no interior da escola – hora atividade, pesquisas, identidade profissional – e criar mecanismos de avaliação para o projeto político-pedagógico, envolvendo avaliação docente, discente e institucional, seguindo parâmetros de qualidade (FERREIRA, 2013).

Não se faz aqui a defesa de um ou outro modelo de ensino. Pensando em raízes profundas na cultura e no passado, é plenamente coerente, ainda hoje, observar, na educação, modelos educacionais e escolares refletirem um paradigma cartesiano, herdado das origens históricas do pensamento e da educação, conforme Monteiro e Motta (2013).

Quiçá esse cenário, adicionado aos baixos resultados da educação atual, incentive a melhoria do ensino das crianças de nosso País, com outras propostas pedagógicas testadas, que estimulem a busca de novas alternativas pedagógicas. De fato, existe uma grande lacuna no Ensino Médio, em que as pessoas que pensam e vivem na educação necessitam de uma maior discussão sobre essa realidade e de mudanças.

MÉTODO

O artigo vai explorar aqui parte de um estudo, no caso, o distanciamento entre as normas legais e a realização das atividades de pesquisa discentes no Ensino Médio.

A prática das atividades de pesquisa é uma maneira de acrescentar a esta área, a educação, possibilidades de mudanças de paradigmas, em diversas passagens persuadidas pelo senso comum. A pesquisa científica tem como primordial incumbência contribuir para a propagação do conhecimento científico, na busca por respostas às indagações provenientes da teoria ou da prática da ação, no entanto, “a ciência é sempre a união de

uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do ideal com o real" (SEVERINO, 2007, p. 100).

Essa alternativa pedagógica deveria ser atividade normal nas escolas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), conforme diretrizes da Lei nº 10.522/2000. Mas, infelizmente, bem diferente da realidade da região do Grande ABCD Paulista, na qual, das 225 unidades escolares, apenas 11 são apontadas em documentos emitidos pelas diretorias, com possibilidade de exercer essa prática em seu cotidiano.

Na primeira fase do estudo (GONÇALVES, 2016) foi realizada uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, de cunho analítico-documental, por meio da revisão da legislação que ampara as atividades de pesquisa discente no EM, como a legislação incorporou essa modalidade de princípio pedagógico na legislação: da constituição às portarias do Estado de São Paulo. Como a prática de pesquisa discente passou a fazer parte da legislação, como e porque se tornou lei.

No segundo momento, o texto explana no plano conceitual, como se dá a aprendizagem significativa mediante a construção do conhecimento, o que é pesquisa discente, os desafios e as perspectivas para o EM, a educação científica e sua colaboração para a formação crítica, o caminho percorrido e relevância da ciência, da pesquisa e do conhecimento científico no Brasil, o aprendizado de todos os envolvidos nessas atividades, a relação professor, aluno e gestor acerca dos procedimentos das atividades de pesquisa discente.

Para efetivação da terceira fase, etapa de cunho empírico, demonstra como está sendo aplicado este princípio pedagógico nas escolas que constituem a amostra. Ainda nesta fase do estudo, foi utilizado um questionário, com questões abertas e fechadas, a fim de levantar o conhecimento da existência da lei 10.522/2000 (SÃO PAULO, 2000), identificar semelhanças entre os projetos existentes e as ferramentas de aplicação da lei. Trata-se de apresentar até que ponto os dados objetivos mostram se a pesquisa discente está sendo praticada ou não, consequentemente, se os gestores estão cumprindo sua responsabilidade em aplicar o que determina as normas legais, vigente há 15 anos.

Nas etapas dessa pesquisa, com o uso da abordagem qualitativa de estudo das indicações dos casos e pesquisa exploratória, guiados pelo objetivo geral, que estabelece a análise da realização das atividades de pesquisa discente no Ensino Médio da região do Grande ABCD Paulista, a coleta e tratamento dos dados coletados seguiram os seguintes

passos: A) coleta de dados, por meio do questionário com questões abertas e fechadas e da observação do ambiente de pesquisa; B) condensação do material levantado, no diário de campo, na transcrição das respostas do questionário e sua relação com os artigos da lei 10.522/2000 (SÃO PAULO, 2000); C) cotejamento das informações do questionário com os instrumentos da lei, por meio de agrupamento das respostas pela semelhança das ideias (questão e artigo da lei), que emergiram em parte da literatura e em parte, com a elaboração intencional do instrumento de coleta; D) triangulação de informações, questionário de análise, análise documental da legislação e observação: diário de campo.

3.1 Mapeamento das escolas com projetos que desenvolvem atividades de pesquisa (Grande ABCD Paulista)

A amostra foi levantada através de documentos de resposta apresentados pelas Diretorias de Ensino e SEESP, logo após receber as solicitações para indicação de escolas (analisando os anos de 2012, 2013 e 2014) que estariam engajadas em propiciar um melhor aprendizado através das atividades de pesquisa discente, seja ela por via de inscrição no Prêmio Jovem Cientista, PRODESC e/ou escolas que as diretorias tenham conhecimento que praticam essas atividades de pesquisa no seu cotidiano.

Segue abaixo um quadro com as escolas apontadas pelas Diretorias de Ensino e SEESP:

Escolas apresentadas pelas Diretorias de Ensino e SEESP		
DE Diadema - 57 escolas		3 escolas apresentadas
Escolas	**Codiescolas**	**Projeto**
DIADEMA	E1	Uso da sala de informática no processo de produção intelectual dos alunos e professores do EM 2014 (30)
FÁBIO EDUARDO RAMOS ESQUÍVEL	E2	FICFERE- Fórum de Iniciação Científica Fábio Eduardo Ramos Esquível 2012, 2013 e 2014 (280)
GREGÓRIO BEZERRA, DEP.	E3	Projeto Profissões 2014 (361)
DE Santo André - 87 escolas		8 escolas apresentadas

Escola	**Codiescolas**	**Projeto**
CELSO GAMA, Dr.	E4	Revista Diário da Sexualidade 2013 e 2014
CRISTINA FITTIPALDI, Profª	E5	Reconhecimento Ambiental e Sustentabilidade 2012
JARDIM RIVIEIRA	E6	Conhecendo a história e cultura afro-brasileira e outras pesquisas (2014), trabalho e alimentação: quanto ganha e quanto paga (2013)
NADIR LESSA TOGNINI, Profª	E7	Resgatando a memória da EE Nadir Lessa Tognini (2014), jornal da escola (2013)
ONDINA RIVERA MIRANDA CINTRA, Profª	E8	Nordeste: palavra, imagem e som 2013
OSCAVO DE PAULA E SILVA, Prof.	E9	Confecção de um livro: Bullying 2012
PÉRCIO PUCCINI, Prof.	E10	História Oral 2014
WANDA B. GONÇALVES, Profª	E11	Leitores em Evidência 2014/ TCC 2015
DE São Bernardo do Campo - 71 escolas		0 escolas apresentadas
Informou verbalmente que desconhecia essa prática nas escolas e não passou informação por documento.		
DE São Caetano do Sul - 10 escolas		0 escolas apresentadas
Informou verbalmente que desconhecia essa prática nas escolas e não passou informação por documento.		
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO		0 escolas apresentadas
Informou através de documento emitido pela SEESP que: não tinha registros de ações referentes ao Programa Jovem Cientista; a ferramenta PRODESC não conta com dispositivo para realizar o levantamento desses dados e desconhecia essa prática pedagógica nas escolas.		
Total (GABCD) - 225 escolas		11 escolas apresentadas
Quadro 1 - Escolas apresentadas pelas Diretorias de Ensino e SEESP. Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (GONÇALVES, 2016).		

ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Para compreensão dos dados da pesquisa de campo e para verificar como estão estruturadas as atividades de pesquisa discente no EM, foi feito uma correlação entre as questões do questionário elaborado com os artigos da lei 10.522/2000, com isso, facilitar o entendimento e quantificar o quanto, cada projeto indicado, aproxima-se dos dizeres e diretrizes da lei 10.522/2000 (SÃO PAULO, 2000).

Nesse momento, foi observado como cada projeto utilizava as ferramentas pedagógicas disponíveis e quais tinham semelhanças com um projeto de atividades de pesquisa discente.

Segue abaixo o quadro que ilustra a incidência das respostas (sim), (não) e (prejudicado) relacionadas aos artigos da lei 10.522/2000 (SÃO PAULO, 2000), conforme a divisão de correspondência:

Nº	**Correspondência com os artigos da lei 10.522/2000.**	**% de incidência para os artigos da lei.**		
		Sim	**Não**	**Prejudicado**
4	Conhecimento da lei.	38%	62%	0%
5	Segue os apontamentos da lei.	25%	75%	0%
6	Artigo 6º abrange o tema e como é feita a escolha. (Caráter interdisciplinar e temas de interesse da comunidade).	50%	50%	0%
7 8 9 10 11 12 13	Artigo 5º, 7º e 8º da lei, os quais, os responsáveis respondiam se os determinados procedimentos eram aplicados para execução de seu projeto. (Quantidade de grupos para cada Professor Orientador, uso de ATPCs para orientações e evolução via não acadêmica).	73%	27%	0%
14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27	Artigos 9º, 10º e 11º, os quais envolvem as mostras públicas das atividades de pesquisas em ambiente interno (Unidade Escolar) e externo (evento promovido pela SEESP), as resultantes das pesquisas apresentadas e incentivo financeiro referente as despesas para efetivação do projeto. (A "SEESP" promoverá mostras públicas dos trabalhos produzidos, os resultados serão encaminhados as autoridades competentes e despesas decorrentes da aplicação desta lei via dotações	57%	42%	1%

28 29	orçamentárias próprias, suplementadas se necessário)			
30	Se a escola colocaria em prática o projeto de atividades de pesquisa discente conforme as diretrizes da lei.	75%	13%	13%
31.1	Artigo 6º - Comprometimento e participação de professores e da comunidade no projeto. (Caráter interdisciplinar e temas de interesse da comunidade).	Até três professores = 62% e coletivo = 38%		
31.2		Até 100= 38%, 101-200= 38% e mais de 201= 24%		
31.3		Até 10= 62%, 50-200= 25% e mais de 201= 13%		
32	Convivência com o projeto.	50% = 1	25% = 3	25% = 4
	Se o projeto continua sendo executado.	38%	63%	0%

Quadro 7 - Percentuais de incidência de respostas referentes aos artigos da lei 10.522/2000.

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (GONÇALVES, 2016).

Na análise, 38% das escolas participantes da pesquisa de campo alegam conhecer a lei 10.522/2000 (SÃO PAULO, 2000), 25% dizem seguir os seus dizeres e 50% das unidades escolares afirmam conviver com essa interdisciplinaridade e participação da comunidade em seus projetos.

Na questão aberta que abrange o tema e como é feita a escolha (caráter interdisciplinar e participação de alunos e pais na escolha do tema), observa-se que 50% das unidades escolares afirmam conviver com essa interdisciplinaridade e participação da comunidade em seus projetos.

Ao questionar se a escola colocaria em prática um projeto de atividades de pesquisa discente conforme as diretrizes da lei, 75% afirmaram aceitar o desafio. Dos projetos analisados constata-se que 75% são esporádicos, quer dizer, não tem continuidade durante os anos, assim, não são incorporados como um projeto fixo anualmente.

Para fechar a Pesquisa de Campo, ao refletir sobre todos esses subsídios atrelados as atividades de pesquisa discente no EM, visualizar um universo de 225 escolas, apresentação de 11 nomes de estabelecimentos educativos (com possibilidade), analisarem as oito escolas que finalizaram os procedimentos pré-determinados, e ainda, identificar que apenas 3 escolas tem essas atividades em sua prática pedagógica, pergunto: As escolas do estado de São Paulo (região do GABCD) estão engajadas em atribuir aos alunos do EM um melhor aprendizado através das atividades de pesquisa discente?

CONCLUSÃO

Para entendimento e finalização do presente artigo documental e descritivo pode-se afirmar que há distanciamento entre determinações oficiais (legislação) e prática no que diz respeito às atividades de pesquisa discente no Ensino Médio.

Encontrado a ocorrência de atividades de pesquisa discente no EM, na prática, em pouco mais de 1% das escolas da região do Grande ABCD, 3 escolas de 225 possíveis. Diante dessas circunstâncias e normas legais sobre essas atividades nota-se uma falha no acesso às informações, falta de discussões, entendimentos, programações, formações e incentivos acerca da temática.

As atividades de pesquisa discentes é uma alternativa pedagógica já utilizada pelas universidades, o famoso e "nebuloso" Trabalho de Conclusão de Curso. Pensando em toda a dificuldade dos alunos universitários ao chegar nessa etapa, o Trabalho de Conclusão de Curso do Ensino Médio, já amparado pela Lei n.º 10.522/2000 e com satisfatório retorno pedagógico ao aluno que vivencia essa experiência e aos professores envolvidos com as orientações e etapas desses trabalhos. Porém mesmo com uma lei especifica vigente a mais de 15 anos, vale ressaltar que essas atividades de pesquisa ainda não foram incorporadas no cotidiano das escolas estaduais da região delimitada.

E também, através do conjunto de tarefas realizadas, as atividades de pesquisa torna o aluno não apenas um memorizador, mas sim um reconstrutor de ideias, portanto, cabe aos educadores a refletir sobre o ensino e a pesquisa, e assim aplicá-la no cotidiano escolar, na tentativa de desenvolver novas gerações mais questionadoras, além de pôr em prática toda a legislação que abarca essas atividades.

Após toda a análise documental acerca da legislação, teorias relevantes somada a toda parte empírica explorada e junto a experiência peculiar concernente a essas atividades de pesquisa discente no EM, me compulsa a manifestar-se comedidamente, ocultar ou não permitir o acesso ao direito de aprender através da construção do conhecimento, fere não só o cumprimento da legislação, mas sim, fere o alicerce de uma nação, o nosso futuro.

Neste artigo, limitado à educação do estado de São Paulo e sua realidade, cabe a ressalva de que outras pesquisas, com a mesma temática, possam ser conduzidas em outras localidades ou âmbitos municipais, estaduais e até federal.

Enfim, pais e alunos percebem uma preocupação com o aprendizado significativo da garotada, o contato com a ciência em outra perspectiva, que são as atividades de pesquisa discente, consequentemente, a construção do conhecimento já no Ensino Médio e, acima de tudo, o incentivo à continuidade dos estudos para a formação do cidadão.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRANCO, Luiz Carlos. **Manual de Introdução ao Direito.** São Paulo: Millennium, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GONÇALVES, C. F. **A gestão escolar e os paradigmas legais das atividades de pesquisa discente no ensino médio do grande ABCD paulista.** São Paulo: Dissertação (mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) UNINOVE-SP, 2016.

LUCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 155p.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Artur. **Gestão Escolar:** Perspectivas, Desafios e Função Social. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

SÃO PAULO (Estado). LEI 10.522/2000, **Autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa de Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa Discente.** São Paulo, promulgada em 29/03/2000. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/135494/lei-10522-00>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do Gestor:** gestão do currículo na escola. Coordenação geral de Maria Inês Fini; autoria de Zuleika de Felice Murrie. São Paulo, 2010. v. 1.

_____. Secretaria da Educação. **Unificação de Dispositivos Legais e Normativos relativos ao Ensino Fundamental e Médio.** 2. ed. São Paulo, 2011.

SEVERINO, A. J.; SEVERINO, E. S. **Ensinar e aprender com a pesquisa no ensino médio.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007, 23. ed. rev. e atual.

SIRAQUE, Vanderlei. **Projeto de Lei nº 0757, de 1999 (PL 0757/99).** Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=46825>, Acesso em 20 de maio 2015.

UNESCO. **Declaração sobre a Ciência e o uso do Conhecimento Científico**. Budapeste, Hungria: Unesco, 1999, versão adotada pela Conferência 1º de Julho de 1999. Disponível em: < http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000111.pdf>, Acesso em 02 de novembro 2015.

A POLÍTICA DO PAR E PDE-ESCOLA: EM FOCO A AUTONOMIA ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Vanuza Aparecida de Souza
UFU. vanuzasouzza@yahoo.com.br
Marcelo Soares Pereira da Silva
UFU. marcelospsilva@hotmail.com

1. Introdução:

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa, ainda em andamento, que propõe a investigação do Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e seus desdobramentos na gestão escolar das escolas públicas da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG.

O interesse pela temática ocorreu a partir de evidências empíricas e experiências vivenciadas na rede pública de ensino de Uberlândia-MG. Nesta trajetória, foi possível acompanhar os desdobramentos de políticas municipais, estaduais e nacionais no âmbito da escola pública, provocando reestruturações na dinâmica da gestão escolar.

Nos últimos anos assiste-se a um conjunto de medidas a partir de políticas nacionais como o Decreto n. 6.094 que regulamenta o Plano de Metas "Compromisso de Todos pela Educação", instituindo, dentre várias ações, o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

Verifica-se que a partir do PAR e o PDE-Escola, política educacional que vem ganhando espaço em todo o território nacional, vêm sendo introduzidos mecanismos na gestão das escolas públicas com a promessa de contribuir para a autonomia de gestão das escolas, por meio da definição de um plano de gestão voltado para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, torna-se primordial investigar as ações do PAR (Dimensão 1) e do PDE-Escola (Dimensão 4) nas escolas da rede de ensino municipal de Uberlândia-MG, procurando acompanhá-las no sentido de verificar se as "intenções" de tal política têm sido cumpridas na realidade das escolas municipais de Uberlândia-MG e sua aproximações e distanciamentos da democratização da educação.

Algumas questões norteiam a presente proposta de investigação, delineando o problema de pesquisa: Como e em que medida as dimensões voltadas para a gestão educacional e escolar do PAR e do PDE-Escola podem constituir-se em ações para a construção de espaços e instrumentos de gestão democrática na esfera municipal? Quais os desdobramentos das ações referentes à Dimensão 1 (Gestão Educacional) do PAR e as ações referentes à Dimensão 4 (Gestão) do PDE-Escola na democratização da escola? Quais as aproximações e os distanciamentos das ações do PAR e do PDE-Escola na democratização da gestão escolar? Qual a relação vem sendo estabelecida entre o PDE-Escola e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola na dinâmica da gestão escolar?

Em relação aos procedimentos metodológicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, com fins de levantamento do referencial teórico que embasará a pesquisa e as análises dos dados levantados. Realizou-se ainda uma pesquisa documental com o intuito buscar nos documentos oficiais (Decretos, Portarias, Resoluções) do Ministério da Educação, nos arquivos da secretaria municipal de educação de Uberlândia-MG e nos arquivos escolares (Documentos, Atas das Reuniões) informações sobre o processo de elaboração/implementação do PAR e PDE-Escola, tendo como foco as ações destinadas à gestão educacional e escolar.

2. PAR e PDE-Escola: aproximações e distanciamentos da autonomia e da gestão democrática

A partir de 2007, quando começou o segundo mandato do presidente Lula, foi lançado o chamado PAC: Programa de Aceleração para o Crescimento, um conjunto de medidas destinadas a aumentar o crescimento da economia brasileira. O ministro da educação, Fernando Haddad, apresenta assim o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), denominado de “PAC da Educação”. Após o lançamento do PDE muitas medidas foram tomadas que mudariam a gestão da educação pública, tais como o Decreto n. 6.094 do Plano de Metas “Compromisso de Todos pela Educação”, que trouxe como mecanismos o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

Em 2007, no segundo mandato do Governo Luís Inácio Lula da Silva, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), caracterizado por um rol de programas

destinados a todos os níveis de ensino, abrangendo a dimensão da gestão educacional, da formação de professores, das práticas pedagógicas, da avaliação sistêmica e da infraestrutura física.

Saviani (2009), em estudos sobre o PDE, afirma que tal documento apresenta-se como um "grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC [...] e as ações [...] aparecem no *site* do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento" (SAVIANI, 2009, p. 5-6).

Juntamente com o lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094 que trata da implementação do Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação".

Esse Decreto é uma evidência do vínculo entre o PDE e o organismo "Todos pela Educação". Em relação ao organismo "Todos pela Educação", Frigotto (2011, p. 245) afirma

> O movimento dos empresários em torno do Compromisso Todos pela Educação e sua adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas.

O "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" veio sustentado pelo discurso de promover o regime de colaboração entre os entes federados, por meio da assinatura do Termo de Adesão ao Compromisso. A partir dessa assinatura, Estados e Municípios têm como responsabilidade elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR), ou seja, um planejamento da política de educação municipal, onde são definidas metas a serem cumpridas, a partir do diagnóstico da realidade.

De acordo com o manual de orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014), são duas as etapas para a elaboração desse documento. A primeira consiste no preenchimento de um instrumental para o diagnóstico da situação educacional na rede municipal. Feito o diagnóstico, a segunda etapa é a elaboração do plano de ações.

O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões, sendo elas: Dimensão 1: Gestão Educacional; Dimensão 2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Dimensão 3: Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Dimensão 4: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Além da elaboração do PAR pela secretaria de educação, com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a escola deve também elaborar seu PDE-Escola. De acordo com a Portaria nº 27, de 21 de junho de 2007, que institui o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola, fica determinado que as escolas vinculadas aos Municípios e aos Estados que aderirem ao Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" devem elaborar seu PDE-Escola. Segundo o Art. 1 dessa Portaria, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é instituído visando diagnosticar problemas, metas e planos de ação para as escolas das redes públicas de educação básica (BRASIL, 2007). Assim, o PDE-Escola é composto por metas, ações e prazos, visando a consolidação de um plano de ação que norteará a organização do trabalho pedagógico da escola. De acordo com essa Portaria, o MEC anuncia um conjunto de ações ancoradas pela prerrogativa de "fortalecer a autonomia de gestão das escolas" (BRASIL, 2007).

Em relação ao processo de implementação desse Plano de ação, a Portaria estabelece que:

> Art. 3º São etapas de implementação do Plano:
> I - preparação: a escola inicia o processo de auto-organização com a designação do coordenador do Plano e criação do Grupo de Sistematização;
> II - auto-avaliação: momento em que a escola analisa: a) seu nível de eficiência e produtividade, tais como, por exemplo, taxas de evasão, abandono escolar, desempenho, dentre outras, conforme instruções do Ministério da Educação ou do FNDE; b) como a própria escola se situa em relação aos fatores que ela controla e que podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino; c) quais os principais problemas da escola e quais são suas causas; e d) quais as potencialidades da escola para superar os problemas identificados.
> III - elaboração do plano estratégico: momento em que a escola: a) discute sua visão, sua missão, seus valores e os objetivos estratégicos a serem atingidos; b) define as metas a serem alcançadas e as estratégias a serem adotadas em um período de dois a três anos; e c) define o plano de ação, com o detalhamento necessário para explicitar as condutas a serem adotadas para alcançar as metas definidas;
> IV - execução: adoção prática das condutas definidas no plano estratégico;

> V - monitoramento: acompanhamento e avaliação contínuas da execução do Plano (BRASIL, 2007, s.p.).

O PDE-Escola, nos últimos anos, vem sendo apresentado pelo MEC como uma estratégia para resolver todos os problemas da escola pública, conduzido por um discurso em nome do fortalecimento da "autonomia de gestão das escolas por meio de um diagnóstico efetivo de seus problemas [...] bem como a definição de um plano de gestão para melhoria dos resultados [...] (BRASIL, 2007, s.p.). No site do Ministério da Educação[101] o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é anunciado como um programa voltado para a melhoria da gestão escolar.

Mas, ao se fazer um estudo do histórico do PDE-Escola, encontramos seu nascedouro com o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Tal programa inseria-se como uma condicionalidade em decorrência do empréstimo firmado em 1998 com o Banco Mundial. O PDE-Escola trata-se de uma metodologia de gestão da década de 90, no seio do governo de FHC.

Para Fonseca, Oliveira e Toschi (2004), o FUNDESCOLA é um programa que tem como princípios os critérios de eficiência (realizar o máximo com o mínimo de meios) e de eficácia (realizar a coisa certa, atuando na causa fundamental dos processos).

Assim, o PDE-Escola tem sua origem em um programa financiado pelo Banco Mundial. Portanto, carregando os pressupostos deste organismo, que acaba imprimindo na dinâmica das escolas.

Após o lançamento do Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação", em 2007, o PDE-Escola foi difundido em todas as escolas que apresentaram baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Considerando essa realidade atual, Fonseca (2009) lança a seguinte indagação: "como será possível uma convivência positiva entre ações do PAR, que se anunciam autônomas e participativas, com as do PDE, que se construiu como modelo de planejamento escolar burocrático e diretivo, próprio da visão gerencial disseminada nos anos 1990?" (p. 284).

A partir do ano de 2012, o PDE-Escola passou a ser uma exigência de todas as escolas, independente do IDEB e da transferência de recursos federais. Nessa nova fase, o

[101] http://pdeescola.mec.gov.br

PDE-Escola, conhecido também como "PDE Interativo", passa a ser elaborado a partir de um sistema de monitoramento denominado por SIMEC (Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças). Tal sistema foi desenvolvido pelo Ministério da Educação.

Em junho de 2012 o MEC divulgou um manual com orientações para elaboração do PDE Interativo. Segundo essa cartilha, cada escola deve começar com a formação de um Grupo de Trabalho (GT), formado por pessoas que pretendem participar da elaboração. A cartilha recomenda que os membros do GT sejam escolhidos dentre os que participam do Conselho Escolar, procurando escolher entre cinco a dez membros, representando todos os segmentos da comunidade escolar (BRASIL, 2012).

Segundo o documento do MEC, o diagnóstico é realizado a partir de eixos e dimensões que abordam os aspectos relevantes do funcionamento interno da escola.

A Dimensão 4 (Gestão) trata especificamente da equipe gestora e dos aspectos ligados à gestão escolar, incluindo a direção, os processos e as finanças.

Segundo a cartilha sobre o PDE Interativo, o item *Direção* trata das questões relativas à direção formal da escola, representada pelo diretor, envolvendo os aspectos pedagógicos e administrativos, dentre outros. Já o item *Processos* refere-se às atividades rotineiras realizadas na escola, abrangendo as questões burocráticas e o planejamento global da escola. E, por fim, o item *Finanças* trata da gestão financeira da escola e da autonomia da escola, que também passa pela questão dos recursos financeiros.

Ao final desse diagnóstico, cada escola elabora uma Síntese da Dimensão 4, onde é elencado um "conjunto de problemas identificados automaticamente em função das respostas dadas pela escola em cada tema analisado na dimensão" (BRASIL, 2012, p. 45). Dentre os "problemas críticos" cada escola "seleciona aqueles que a equipe escolar entende que pode intervir e modificar positivamente os resultados" (BRASIL, 2012, p. 45).

Assim, nos últimos anos assiste-se um processo de implementação do PDE-Escola em todas as escolas públicas brasileiras, que acaba por interferir na gestão escolar. E segundo a Portaria que regulamenta o PDE-Escola, tal ação tem o intuito de "fortalecer a autonomia de gestão das escolas" (BRASIL, 2007).

No site do MEC que apresenta o PDE Interativo consta a seguinte informação: "O PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo. Seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão"

(BRASIL, 2012, s.p.). Para o cumprimento dessa proposta de "melhoria da gestão escolar", convém ressaltar que muitos são os aspectos que as ações do PDE-Escola precisam considerar, no sentido de garantir esse planejamento participativo e essa "melhoria".

Dentre esses aspectos e considerando a trajetória educacional brasileira, é preciso compreender que para uma concretização da gestão democrática na escola pública tem sido um grande desafio diante dos entraves que fazem parte de nossa tradição política que foi sendo alicerçada no clientelismo, no autoritarismo e na centralização das decisões.

Não há como negar que a mobilização para a gestão democrática da escola pública garantiu que a Constituição Federal de 1988, incorporasse em seu texto o princípio da democratização da sociedade e da escola pública. Em seu artigo 206, a CF estabelece como princípio para o ensino a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 1988, s. p.).

Por seu turno, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) também traz o princípio da gestão democrática no art.14:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, s.p.).

Entretanto, a gestão democrática não está garantida apenas com textos legais, mas precisa ser pensada de forma concreta. Segundo Silva (2008), é importante destacar que

> As trajetórias percorridas, em prol da construção da gestão democrática no âmbito da educação escolar, são coetâneas do processo de democratização política da sociedade brasileira. Entretanto, é possível afirmar que os processos de democratização da gestão escolar ainda são tênues, marcados por uma tendência autocrática e centralizadora, em detrimento de uma participação compartilhada com os diferentes segmentos escolares (p. 73)

Além disso, Teixeira (2005, p. 1) afirma que a gestão democrática da escola pública com vista a sua autonomia, deve ser capitaneada em torno de seu Projeto Político-Pedagógico, onde a escola se constitui com um "espaço público de discussão e tomada coletiva de decisões". Entretanto, assiste-se a um momento em que o PDE-Escola vem

tomando espaço na gestão escolar, e em alguns casos, pode provocar um arrefecimento do Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Verifica-se que a partir do PAR e o PDE-Escola, política educacional que vem ganhando espaço em todo o território nacional, vêm sendo introduzidos mecanismos na gestão das escolas públicas com a promessa de contribuir para a autonomia de gestão das escolas, por meio da definição de um plano de gestão voltado para a melhoria da qualidade do ensino. Considerando a realidade como uma totalidade dinâmica de elementos inter-relacionados, torna-se indispensável discutir e repensar os rumos das recentes políticas educacionais em curso no país.

3. Considerações finais

As conclusões parciais permitem inferir que o processo de implementação do PDE-Escola passou a fazer parte da rotina de muitas escolas públicas brasileiras, movimento que tem influenciado diretamente na gestão escolar. Apesar de tal proposta federal apresentar como justificativa o fortalecimento da autonomia de gestão das escolas, torna-se importante acompanhar como tais diretrizes vêm sendo implementadas na realidade de cada escola e de cada munícipio. Sem perder de vista a trajetória educacional brasileira, vale ressaltar que a concretização da gestão democrática na escola pública apresenta-se como um desafio frente aos entraves que fazem parte de nossa tradição política alicerçada no clientelismo, no autoritarismo e na centralização das decisões. A gestão democrática não se encontra garantida apenas com textos legais, mas exige uma garantia de mecanismos concretos para sua efetivação.

O movimento de democratização da gestão escolar ainda encontra-se distante de muitas realidades locais que predominam práticas autocráticas e centralizadoras, em detrimento da participação dos diferentes segmentos escolares no processo de tomada de decisão.

Além disso, a gestão democrática da escola pública deve ser conduzida a partir de princípios e diretrizes previstas no torno de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição escolar, documento central que deve simbolizar o “espaço público de discussão e tomada coletiva de decisões”. No entanto, presencia-se, nos últimos anos, a substituição do PPP por outro documento que vem exercendo forte interferência na gestão escolar, o

PDE-Escola. O PDE-Escola vem assumindo forte protagonismo na gestão escolar, provocando muitas vezes o adormecimento do Projeto Político-Pedagógico.

O PAR e o PDE-Escola trazem consido princípios e mecanismos que interferem na gestão das escolas públicas, por meio da definição de metas e estratégias. Considerando a realidade como uma totalidade dinâmica de elementos inter-relacionados, torna-se indispensável discutir e repensar os rumos das recentes políticas educacionais em curso no país.

4. Referências Bibliográficas

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Rio de Janeiro: FAE, 1988.

_____.Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996- estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 1996.

_____. **PORTARIA NORMATIVA Nº 27**, DE 21 DE JUNHO DE 2007 - Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE – Escola, 2007.

_____. Ministério Da Educação. **Manual PDE Interativo**. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2012.

FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In. FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (orgs). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político pedagógicos em debate. Goiânia: Ed. UCG, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. ***Rev. Bras. Educ.*** [online]. 2011, vol.16, n.46, pp. 235-254.

SAVIANI, D. ***O Plano de Desenvolvimento da Educação****: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.*

SILVA, Maria Vieira Gestão democrática na educação: as contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves. (Orgs). **LDB:** balanços e perspectivas para a educação brasileira. Campinas, SP: Alínea, 2008. p.71-95.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Gestão de escola pública e liderança do diretor.** In: V SIMPÓSIO ANPAE - SUDESTE E 9 SEMINÁRIO ANPAE - SÃO SAULO, 2005, PIRACICABA. V SIMPÓSIO ANPAE - SUDESTE E 9 SEMINÁRIO ANPAE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO BRASILEIRA, HOJE: FORMAS E REFORMAS. MARÍLIA, São Paulo : ANPAE, 2005.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

AS RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O MERCADO DE TRABALHO

Vitor Neves Barbosa

Universidade Nove de Julho – UNINOVE. vitornb25@gmail.com

Simone Cristina de Lucenti Morales

Universidade Nove de Julho – UNINOVE – Iniciação Científica.

simone_lucenti@hotmail.com

Orientadora: Dra. Francisca Eleodora Santos Severino

Professora – PROGEPE Universidade Nove de Julho – UNINOVE. frasev@uol.com.br

RESUMO

O trabalho tem como objeto da pesquisa a eventual presença de paradigmas humanísticos na formação dos alunos de curso profissionalizante, no campo gerencial. Seu objetivo geral é avaliar a adequação dos paradigmas conceituais e curriculares à formação profissional dos alunos do referido curso. Tem por objetivos específicos identificar e explicitar as bases paradigmáticas da proposta curricular do curso, destacar a inserção dos egressos no mercado de trabalho, analisar o grau de sucesso que alcançam como profissionais na área gerencial, identificar se os alunos têm aproveitamento satisfatório em disciplinas teóricas e práticas e verificar se no processo formativo, os discentes conseguem trabalhar suas principais dificuldades relacionadas a habilidades não desenvolvidas em sua trajetória acadêmica. Tem-se como hipótese que a falta de formação humanística dificulta seu ingresso no mercado de trabalho e atuação no seu campo de atividades. A pesquisa busca assim responder as seguintes questões: os componentes curriculares específicos dos cursos são adequados às reais necessidades do mercado de trabalho? Os alunos possuem entendimento da importância de o componente curricular abordar disciplinas teóricas e práticas para a sua formação como profissional técnico? Existe alguma mediação curricular, de cunho humanístico, no curso, ao lado dos componentes técnicos? A metodologia a ser usada será de cunho quanti-qualitativa, tendo como amostragem de escolha aleatória 15 sujeitos, grupo formado por 8 alunos, 4 professores e 3 gestores que atuam num curso de Administração, vinculados a uma escola privada do ensino profissionalizante localizada na Zona Oeste de São Paulo, pertencente ao Órgão de Jurisdição: Diretoria Regional de Ensino – Região Centro. Os instrumentos da coleta de dados serão entrevistas semiestruturadas, além de análise dos documentos oficiais que regem o ensino médio profissionalizante a saber: Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e PARECER CNE/CEB Nº 39/2004. Para a análise das entrevistas serão utilizadas as contribuições de Bardin (2011). As referências conceituais apoiam-se em Freire (1959, 1979, 1996 e 2010), Sander (1982, 1985 e 1996), Os resultados da pesquisa visam contribuir para uma proposta de intervenção na instituição investigada, com intuito de apontar caminhos para inovação curricular. Serão também organizadas rodas de cultura e oficinas com os egressos.

Palavras-chave: Ensino profissionalizante, Formação humanista; Mercado de trabalho; Cidadania.

INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se de uma pesquisa em andamento, na qual o estudo está se realizando em uma escola privada do ensino profissionalizante localizada na cidade de São Paulo, com o intuito de verificar na formação humanista dos egressos do curso técnico em Administração. Trata-se de um projeto desenvolvido em parceria com a coordenação e direção da escola, o qual busca preencher lacunas detectadas no processo de aprendizagem do aluno, as quais dificultam o seu sucesso em uma carreira profissional. O estudo tem como referência principal para a proposta participativa a obra de Paulo Freire (1959, 1979, 1996 e 2010), Benno Sander (1982, 1985 e 1996) como apoio epistemológico para a discussão de modelos administrativos de gestão educacional.

O plano de trabalho foi fundamentado na prática reflexiva transformadora proposta por Freire (1996), cuja dinâmica é fundamentada na articulação teórico pratico da ação-reflexão-ação. Tal dinâmica pressupõe a reflexão de práticas e resultados para a transformação e emancipação.

Este trabalho tem será dividido em 4 (quatro) capítulos. No primeiro capítulo, será apresentada a história da educação profissionalizante no Brasil, o período da industrialização, a escola básica e o manifesto dos pioneiros da educação. Além disso, será discutida a formação tecnicista voltada para atender as necessidades do capital. Finalizando o capítulo, será apresentada a relação entre o passado da educação profissional e a atualidade.

No capítulo 2, serão apresentadas as características de em uma escola privada do ensino profissionalizante localizada na zona oeste de São Paulo, pertencente ao Órgão de Jurisdição: Diretoria Regional de Ensino – Região Centro, apresentando os dados dos instrumentos coletados em entrevistas semiestruturadas com alunos egressos do ano de 2013 até 2014. A pesquisa propõe realizar a caracterização da instituição analisada, apresentando a proposta pedagógica da escola, bem como a composição da hierarquia da equipe pedagógica.

Também será discutida a construção coletiva da proposta pedagógica dos cursos, em atendimento aos parâmetros legais, estabelecidos nas deliberações do Conselho Nacional de Educação.

A seguir, no terceiro capítulo, busca-se discutir o contexto formativo da educação profissional, apresentando o seu caráter de formação para o mercado. Para isso, a fundamentação do capítulo baseia-se em discutir posicionamentos ideológicos de autores tradicionais em contraponto a novas propostas formativas de educadores contemporâneos.

Por fim, com base na contextualização histórica da formação profissional, proposta pedagógica da instituição estudada, caracterização dos sujeitos a serem entrevistados e analise de todos os itens analisados, o trabalho busca fomentar subsídios para sugerir novas pedagogias, por meio de estudo de campo com uma proposta de intervenção focada na formação humanista dos alunos egressos da instituição.

OBJETO/OBJETIVOS

O trabalho tem como objeto da pesquisa a eventual presença de paradigmas humanísticos na formação dos alunos de curso profissionalizante, no campo gerencial. Trata-se de uma reflexão que tem por objetivos analisar por amostragem, se os alunos egressos do ensino profissionalizante obtiveram sucesso em sua busca profissional. Relaciona-se as dificuldades de sua inserção no mercado de trabalho a uma formação tecnicista e pouco voltada para questões socioculturais. Busca-se mediante uma pedagogia de inspiração freiriana, criar meios de contribuir para que todos aqueles que não conseguiram sucesso em suas carreiras, tenham possibilidade de realizar oficinas especificas, voltadas para o aprimoramento e superação de suas principais dificuldades, as quais dificultam o seu ingresso no mercado de trabalho

MATERIAIS E MÉTODOS/METODOLOGIA/COLETA DE DADOS

Para a fundamentação do estudo, foi realizada uma abordagem de cunho quanti-qualitativa, tendo como amostragem de escolha aleatória 15 sujeitos, grupo formado por 8 alunos, 4 professores e 3 gestores que atuam num curso de Administração, vinculados a uma escola privada do ensino profissionalizante localizada na Zona Oeste de São Paulo,

pertencente ao Órgão de Jurisdição: Diretoria Regional de Ensino – Região Centro. O estudo foi baseado em uma amostragem de alunos formados e que estão ou não inseridos no mercado de trabalho. A pesquisa é de caráter qualitativo, por abordar os principais motivos que fizeram com que o aluno não tenha alcançado o sucesso na busca de seu ingresso no mercado.

Numa primeira etapa contou com a colaboração de aluna de iniciação científica, que vem participando dos trabalhos do grupo de pesquisas. O trabalho foi fundamentado em uma pesquisa exploratória com 30 sujeitos de diferentes cursos. Buscou-se o volume de alunos que se formaram e não estão inseridos no mercado de trabalho. Foram coletadas informações cadastrais dos sujeitos, mediante a autorização da Direção escolar, para que fosse realizado um primeiro levantamento de alunos formados e atuantes no mercado profissional. Com base no volume dos não atuantes, foram coletados dados, relacionados aos principais motivos que acarretaram em seu insucesso no ingresso profissional. Na etapa seguinte dos trabalhos os dados coletados serão analisados com os subsídios conceituais de Freire (1996) e Sander (1982) e sendo identificadas as causas das dificuldades de inserção profissional, busca–se organizar atividades tais como oficinas e rodas de cultura com os alunos que compuseram a amostragem, para que possam visualizar os principais entraves que dificultaram sua profissionalização.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que o estudo possa contribuir principalmente com a formação dos alunos, mas também com o aprimoramento das principais lacunas identificadas no componente curricular dos cursos profissionalizantes da referida escola analisada. A pesquisa busca assim responder as seguintes questões: os componentes curriculares específicos dos cursos são adequados às reais necessidades do mercado de trabalho? Os alunos possuem entendimento da importância de o componente curricular abordar disciplinas teóricas e práticas para a sua formação como profissional técnico? Existe alguma mediação curricular, de cunho humanístico, no curso, ao lado dos componentes técnicos?

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O estudo tem uma proposta democrática e participativa, por isso, está fundamentado na teoria freiriana, assim busca refletir e esclarecer os principais desafios das práticas educacionais voltadas para a formação competente e o efetivo papel do professor em sala de aula, como profissional e como cidadão.

Esperamos contribuir com este estudo para a superação de uma formação puramente tecnicista e promoção de mudanças qualitativas no âmbito da gestão da educação, em especial à qualidade dos cursos ofertados visando atender não apenas a qualificação para o mercado de trabalho, mas também para a formação competente do cidadão.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____.Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. Paulo Freire, tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 – Coleção Educação e Comunicação.

_____. **Educação e atualidade.** Recife: Universidade Federal de Recife, 1959.

SANDER, B. O Estudo da Educação na virada do Século – in: FERREIRA, N.S.C. & LOURDES M. (ORG) **Política e gestão da educação: dois olhares.** Rio de Jeneiro - DP&A Ed./AMPAE, 2002.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: evolução do conhecimento. Fortaleza, Ceará: Edições Universidade Federal do Ceará / Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 1982.

_____. **Sistemas na educação brasileira:** solução ou falácia? São Paulo & Niterói: Editora Saraiva/Universidade Federal Fluminense, 1985.

AUTONOMIA NA GESTÃO ESCOLAR: UM PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO A CONQUISTAR

Eldaronice Queiroz de Alvarenga[102]
Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil. eldaroniceqalvarenga@gmail.com
Rosimar de Fátima Oliveira[103]
Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil. rosimarfoliveira@gmail.com

1 Introdução

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com base nos preceitos da Gestão Democrática do Ensino Público resguardados na Carta Constitucional de 1988 (CF/88), estabelece para os entes federados brasileiros, que assegurem às unidades escolares públicas da Educação Básica que os integram "progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira". (BRASIL, 1996, LDB/1996, art. 15).

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014 (BRASIL, 2014), no artigo 9º estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios "deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública" [...]. Como a legitimar esta determinação para as unidades de ensino, a estratégia 19.7, do Plano, prevê o "favorecimento dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino".

O Estado de Minas Gerais, desde os anos 80, vem ratificando esses preceitos legais, ao dispor na Constituição Estadual (CE) de 1989 e em legislação complementar, a escolha do diretor de escola pela comunidade escolar (MINAS GERAIS, 1989) e a representatividade desse segmento nos colegiados escolares instituídos, 1983, como mecanismos de participação e autonomia na gestão escolar. (TEIXEIRA, 2001; 2001)

102Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Analista Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Política e Administração de Sistemas de Ensino (Pase/UFMG).

103 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Política e Administração de Sistemas de Ensino (Pase/UFMG).

No período de 2008 a 2012, o Governo do Estado ao instituir o Acordo de Resultados (AR), regulamentado pela Lei nº 17.600, de 01 de julho de 2008 (MINAS GERAIS, 2008a) e Decreto nº 44.873, de 14 de agosto de 2008 (MINAS GERAIS, 2008b) formaliza a contratualização de resultados na gestão pública do Estado de Minas Gerais, para todos os órgãos da administração direta e indireta. Essa legislação define a natureza do AR, que inclui mecanismos de controle, sanção e bonificação, resultados a serem alcançados por meio de indicadores, metas e ações, com prazos de execução e meios de apuração objetivamente definidos; direitos e obrigações, e, sobretudo, a prerrogativa da Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG), como acordante, de ampliar a autonomia gerencial, financeira e orçamentária da equipe gestora das escolas acordadas. (OLIVEIRA; ALVARENGA, 2015)

A pesquisa de mestrado na qual origina este artigo fundamentou-se na abordagem qualitativa, ocorrendo em duas fases: a primeira, bibliográfica e documental, compreendendo o levantamento e a análise de documentos oficiais e legislações pertinentes ao AR, à Gestão Escolar Democrática e à 2ª Etapa do AR. A segunda referiu-se à pesquisa de campo por meio de estudo de caso de duas escolas estaduais, no contexto da região Norte de Minas Gerais, acordadas na 2ª Etapa do AR com a SEE/MG. Como técnica de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada com Ex-diretores que aturam na gestão escolar no período de 2005 a 2007, e com a equipe gestora, atuante no período de 2008 a 2012- Diretores, Vice-Diretores e Especialistas da Educação Básica; grupo focal com os membros do Colegiado Escolar; análise de fontes documentais nas escolas pesquisadas. A análise dos documentos e dos dados coletados em campo foi realizada por meio da técnica de “análise de conteúdo”. O cotejamento dos fenômenos levantados na análise, do período antes da contratualização de resultados (2005-2007), com os dados do período após a pactuação de metas ocorreu por meio da “análise comparada”. A validação dos dados ocorreu por meio da triangulação dos métodos utilizados para coleta de dados.

Com o objetivo de apresentar análise do exercício da autonomia da equipe gestora de escolas estaduais do Estado de Minas Gerais antes do AR, período de 2005 a 2007 e depois da contratualização de resultados na chamada ampliação de autonomia da gestão escolar (2008-2013), este texto discorre conceitualmente sobre a autonomia, como princípio democrático da gestão escolar, para, posteriormente, mostrar se este instrumento de gestão ampliou tal princípio. O artigo aborda: (i) esta introdução; (ii) base teórica que

apóia a percepção da autonomia como princípio da Gestão Escolar Democrática; (iii) a dinâmica de democratização da gestão escolar no Estado de Minas Gerais, de 1983 a 2002; (iv) a análise empírica da Gestão das Escolas Estaduais no Norte de Minas Gerais antes do AR, período de 2005 a 2007 e depois da contratualização de resultados na chamada ampliação de autonomia da gestão escolar (2008-2013); (v) as considerações finais.

2 Autonomia como princípio da Gestão Escolar Democrática

O termo autonomia emana da faculdade individual, coletiva ou institucional de produzir para si a própria lei - *autós* (por si mesmo, próprio) e *nomos* (lei) (DI PIETRO, 2005; ZATTI, 2007). A condição autônoma incide no exercício do poder e da capacidade de realizar. Sobre o poder, Zatti (2007) o expõe como a possibilidade de idealizar, planejar e decidir; e o realizar como a competência técnica, as condições de fazer, de executar, de analisar aquilo que se planejou com base nas próprias leis.

Para Reale (2001) e Zatti (2007), as ações humanas ocorrem numa sociedade permeada de leis naturais, civis e de convenções humanas e sociais, assim, o homem não somente existe, mas coexiste. Por essa razão, os indivíduos instituem entre si relações de coordenação e de subordinação, as quais acontecem sob as regras de organização e de conduta. Neste sentido, a autonomia não é absoluta, é condicionada a fatores legais e culturais, às regras[104] e normas[105] de conduta, sendo próprio do Direito[106] ordenar a conduta. Essas circunstâncias levam Reale (2001) a compreender que o Direito é heterônomo, visto ser posto pelo Estado; aquilo que juridicamente todos os homens são obrigados a cumprir. Zatti (2007), por sua vez, define a heteronomia a partir do significado da autonomia, trata a heteronomia como oposto da autonomia, lei que procede do outro - *hetero* (outro), *nomos* (lei) (ZATTI, 2007). Heteronomia, neste sentido, é a "condição de

[104] Para Reale (2001), a regra representa uma medida da conduta, define até que ponto o indivíduo pode ir, dentro de quais limites pode se situar como pessoa e sua própria atividade. Toda e qualquer regra apresenta-se como delimitação do agir; regra costumeira, de trato social, de ordem moral ou jurídica, ou religiosa, é sempre medida daquilo que se pode ou não praticar, do que se deve ou não se deve fazer.
[105] O vocábulo, de acordo com Reale (2001), traduz a previsão de um comportamento que, à luz da escala de valores dominantes numa sociedade, deve ser geralmente esperado como comportamento normal de seus membros.
[106] Direito aqui é entendido como o conjunto de normas jurídicas vigentes em um país (direito objetivo), o que traduz a lei como forma privilegiada de manifestação da soberania popular. (BOBBIO, 1998)

uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei à qual se submete". (ZATTI, 2007, p. 12)

Na gestão escolar, o exercício da autonomia, indica uma esfera particular de poder cuja existência e condição é garantida dentro dos próprios limites do poder da entidade central e do poder do Estado, garantindo à escola uma unidade estadual e nacional. A autonomia da gestão escolar, apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis, pois procede da razão, da outorga de poder de quem o detém. Como advoga Adrião, a autonomia das escolas como princípio indispensável ao desempenho de sua tarefa educativa não significa reduzir o investimento estatal em sua manutenção, tampouco abandonar os atores escolares à própria sorte. A autonomia escolar só se concretiza, desde que a insuficiência dos recursos humano e financeiro, viabilizadores de sua Proposta Pedagógica (PP), construída democraticamente, não sufoque o exercício das decisões coletivas e o anseio de buscar alternativas. (ADRIÃO, 2006)

Segundo Azanha (1993), "hoje, a palavra 'autonomia', que etimologicamente quer dizer o governo de si próprio, corre o risco de abrigar significados incompatíveis com esse núcleo de significação" (p. 45). Essa imprecisão na definição do termo autonomia na Educação, como comenta Azanha (1993), talvez seja gerada, pela impossibilidade de se ter autonomia sem a descentralização, como discorrem Bobbio (1998) e Di Pietro (2005). Neste sentido, Di Pietro define autonomia com base na descentralização política e na descentralização administrativa[107]. O vocábulo autonomia significa, para as entidades, "o poder de editar as próprias leis, sem subordinação a outras normas que não as da própria Constituição; só existe autonomia onde haja descentralização política" (DI PIETRO, 2005, p. 362). Por sua vez, autoadministração nas entidades com personalidade jurídica própria "dá ideia de capacidade de gerir os próprios negócios, mas com subordinação a leis postas pelo ente central; é o que ocorre na descentralização administrativa" (DI PIETRO, 2005, p. 362), há autoadministração, porém, sem o exercício da autonomia.

[107] Para explicar a possibilidade de autonomia por descentralização política e autoadministração por meio da descentralização administrativa, Di Pietro (2005) usa como exemplo a combinação das duas modalidades de descentralização no Brasil outorgada aos entes subnacionais. A descentralização política é "uma parcela de competência própria que podem [os Estados e Municípios] exercer com autonomia (sem subordinação a leis federais) e, [descentralização administrativa] fixando-se uma parcela de competência concorrentes em que as leis locais se subordinam às leis federais, onde criam entidades com personalidade jurídica própria, com capacidade de autoadministração, porém sem autonomia". (DI PIETRO, 2005, p. 362)

De acordo com Di Pietro (2005), descentralização é a distribuição de competências de uma para outra pessoa física ou jurídica, e ocorre quando um ente da administração direta outorga competência para um agente da administração indireta[108], sendo pessoa física ou com personalidade jurídica própria. Segundo essa autora, o termo descentralização difere de desconcentração. A desconcentração é a distribuição interna de competências dentro da mesma pessoa jurídica, e ocorre quando uma entidade[109] da administração direta distribui competências para órgãos[110] que compõem a sua hierarquia administrativa. A administração central, ao desconcentrar competências aos órgãos hierarquicamente a ela subordinados, cria uma condição de coordenação e de subordinação entre uns e outros, sem outorga de autonomia, mas apenas com prerrogativas de competências definidas para exercer determinadas funções e atribuições. A desconcentração é realizada com o objetivo de descongestionar uma administração central; uma entidade da administração direta tira do centro um volume grande de atribuições para órgãos inferiores na hierarquia administrativa, a fim de garantir o seu desempenho de forma mais adequada, não caracterizando autonomia (DI PIETRO, 2005). Essa definição conceitual impossibilita referir-se às escolas públicas brasileiras como organizações autônomas, haja vista serem unidades de ensino vinculadas a entidade central administrativo, as Secretarias de Educação, quer sejam estaduais ou municipais, sem personalidade jurídica própria.

Numa explicação similar à de Di Pietro (2005), Rivas (1991) tratou dos conceitos de descentralização e desconcentração na área educacional a partir da análise das políticas de descentralização realizadas na América Latina. A diferença é que Rivas (1991) inclui o termo desconcentração como uma modalidade da descentralização. Por se tratar de um processo na área da Educação, implementado por diferentes governos em toda a América

[108] Administração indireta, conforme citado no artigo 4º do Decreto n. 200/67, citado por Di Pietro (2005), "significa o conjunto de pessoas jurídicas, de direito público ou privado, criadas por lei, para o desempenho de atividades assumidas pelo Estado, como serviços públicos ou a título de intervenção no domínio econômico". (DI PIETRO, 2005, p. 370)

[109] De acordo com Meirelles (1992), "entidade é pessoa jurídica, pública ou privada e órgão é elemento despersonalizado incumbido da realização das atividades da entidade a que pertence, através de seus agentes" (p. 62).

[110] Órgão é a unidade de atuação integrante da estrutura da Administração direta e indireta, é um centro de competências desprovido de personalidade jurídica própria, criado por lei, para o desempenho das funções administrativas do Estado. Os órgãos são meros instrumentos de ação da entidade jurídica, preordenados ao desempenho das funções que lhes forem atribuídas pelas normas de sua constituição e funcionamento imputado pela pessoa jurídica a que pertencem. (MEIRELLES, 1992)

Latina, o autor oferece uma explicação mais geral desse conceito. Na desconcentração, a entidade gestora central repassa funções a organizações e órgãos regionais que dependem diretamente de sua decisão, em que esses órgãos não têm autonomia para decidir, pois dependem diretamente do poder central. Na descentralização, as entidades regionais e locais têm autonomia; elas não apenas executam tarefas educativas, mas desempenham o exercício autônomo sobre a gestão do financiamento, elaboração do currículo local, administração e gestão educacional em áreas geográficas específicas (RIVAS, 1991). Assim, tanto na definição de Di Pietro (2005) como na de Rivas (1991), a descentralização dos processos políticos de um governo promove a autonomia de entidades legalmente autônomas, enquanto a desconcentração não gera a autonomia e ocorre em unidades vinculadas à uma entidade central detentora de autonomia política.

Outra influência na condição autônoma de uma organização diz respeito à forma como o Estado ou a entidade detentora do poder delibera sobre os princípios da Gestão Escolar Democrática, influenciando diretamente sobre a autonomia das unidades de ensino. De acordo com Barroso (1996, 2004, 2008), as premissas de “Reformas Educacionais” de “descentralização” e ampliação de autonomia podem impor, por meio de estratégias padronizadas às escolas, uma autonomia “decretada”, “oferecida” ou uma autonomia como “ficção legal” e/ou mesmo transferida à escola como tecnologia de governo, como discorre Graizer (2010). O Estado pode decretar normas e regras formais que constam a divisão de poderes e a distribuição de competências entre os distintos níveis de administração, incluindo a entidade de comando e as unidades de ensino, “essas normas podem favorecer ou dificultar a "autonomia da escola", mas são, só por si, incapazes de a criar ou a destruir”. (BARROSO, 1996, p. 11)

A autonomia da escola não deve ser vista como uma autonomia individual dos gestores, dos professores ou dos pais, mas como “o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência externa e interna, dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (BARROSO, 1996, p. 11). Isso porque a autonomia “afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à *acção* dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela *interacção* dos diferentes *actores* organizacionais numa determinada escola” (BARROSO, 1996, p. 11).

Apesar da antagônica ampliação da autonomia escolar baseada no modelo da "Nova Gestão Pública", como aquela prevista nos termos de compromisso dos Acordos de Resultados mineiros, a autonomia escolar constitui uma necessidade essencial para revitalização de sua democracia interna. Democracia sem autonomia é apenas uma retórica ideológica, pois, "embora nem toda autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia. Só a autonomia garante o poder, os recursos e capacidade de decisão coletiva [...]. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia". (BARROSO, 2004, p. 74)

3 Autonomia na democratização da gestão escolar no Estado de Minas Gerais

Com o fim do Regime Militar no Brasil, em 1985, a Reforma para a democratização das instituições públicas sociais passou a fazer parte da agenda política de todos os Estados brasileiros. Segundo Rocha (2000), o termo "descentralização" utilizado nos movimentos sociais pró-democratização era entendido como deliberação de poder do Estado para os agentes das instituições públicas. Descentralização, neste momento histórico, na visão dos educadores, significava outorga de poder do Estado à escola. Como resposta aos movimentos sociais, a ênfase das ações de reforma na área educacional no Estado de Minas Gerais, a partir dos anos oitenta, foi conceder autonomia administrativa, financeira e pedagógica para as escolas, propondo uma Gestão Escolar Democrática através da participação dos seus professores e funcionários, pais e alunos em órgãos colegiados (MATTOS, 1999; ROCHA, 2000; TEIXEIRA, 2000, 2001) e a escolha democrática de diretor de escola pela comunidade. (SILVA, 2000, 2007)

A partir de então, a democracia na gestão das escolas mineiras se concretiza por meio da representação da coletividade escolar, sob os princípios da autonomia e da participação. A autonomia na gestão das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, assim, significaria o poder que a escola dispõe em relação à SEE/MG, como entidade de controle hierárquico[111], e de sua capacidade para realizar, sob a gestão

[111] Controle hierárquico é o que resulta automaticamente do escalonamento vertical dos órgãos do executivo, em que os inferiores estão subordinados aos superiores. Nesse tipo de controle, os órgãos de cúpula tem sempre o controle pleno dos subalternos e pressupõe: as faculdades de supervisão, de coordenação, de orientação, fiscalização, aprovação, revisão e avocação das atividades controladas, bem como os meios corretivos dos agentes responsáveis. (MEIRELLES, 1992)

representativa, aquilo a que se propõe, respeitadas as determinações e diretrizes nacionais legais.

Os governos analisados, no período de 1983 a 2002, respondendo mais às reivindicações dos movimentos sociais, por meio de suas políticas públicas, do que ao pragmatismo das leis nacionais, desde os anos 1980, vêm "decretando autonomia" na gestão das escolas estaduais mineiras. Destacam-se, desse período, mecanismos que objetivavam garantir, fortalecer e consolidar os princípios da autonomia nos processos da gestão democrática das escolas da REE/MG, a saber: representação da comunidade escolar por meio do Colegiado Escolar; determinação de indicação de Diretor por mérito e escolha democrática pela comunidade escolar; instituição do sistema estadual de avaliação da educação pública mineira; elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) pelas escolas como planejamento estratégico; descentralização e desconcentração de ações para as escolas, como transferência de recursos financeiros para a Caixa Escolar (manutenção e custeio e merenda escolar) para aquisição de bens e serviços; responsabilidade com a vida funcional dos funcionários da Educação lotados na escola; responsabilidade pelo acesso e permanência do aluno por meio de elaboração da PP que respeite sua individualidade, diversifique a metodologia pedagógica, garanta uma avaliação processual e aprovação contínua e progressiva do aluno; elaboração do PP como instrumento de organização da escola; valorização dos profissionais da Educação com elaboração de Plano de Carreira, realização de concurso e capacitação continuada; abertura da escola para a comunidade como garantia de participação na elaboração do PPP da escola. (ALVARENGA, 2015)

Todavia, administrativamente, o poder de decisão do sistema estadual de ensino se encontra centralizado na SEE/MG, órgão da administração direta do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, à qual as unidades escolares estaduais estão vinculadas. Até o final de 2002, a SEE/MG continua detentora do poder decisório administrativo do sistema de ensino estadual, não podendo conferir autonomia por meio de descentralização às escolas estaduais, que, até 2014, não possuíssem personalidade jurídica própria. A SEE/MG pode conferir prerrogativas técnicas e deliberar atividades para as escolas da REE/MG, por meio de desconcentração, sem, todavia, outorgar autonomia por meio da descentralização, pois as escolas fazem parte da mesma personalidade jurídica da SEE/MG. As escolas estaduais na hierarquia administrativa da SEE/MG são unidades de ensino. Portanto, o uso do termo "autonomia escolar" no seu sentido estrito, do direito

administrativo, seria a autonomia concernente à individualidade da comunidade escolar, enquanto pessoas e não no sentido institucional. Nesse sentido, a escola estadual de Minas Gerais não se caracteriza como instituição de ensino, mas como unidade de ensino, sem identidade jurídica própria.

4 Análise do exercício da autonomia nos processos da Gestão das Escolas Estaduais no Norte de Minas Gerais antes e depois da contratualização de resultados

Com base nas entrevistas com os Ex-Diretores, de 2005 a 2007, e na análise documental, as Escolas pesquisadas exerciam a gestão escolar democrática baseada na autonomia como utopia necessária, como tática operacional da SEE/MG para desconcentrar suas ações para as unidades escolares. A SEE/MG como entidade autônoma da administração direta determinava a organização, a estrutura e as decisões da escola, e o Colegiado Escolar, como órgão representativo da comunidade escolar, tomava conhecimento dos fatos, ratificava-os e os fazia cumprir na gestão da escola. Os processos da gestão dessas escolas mostram que o uso do termo autonomia regulada não caracteriza autonomia como princípio democrático preconizado pela CF/1988, mas revela a utilização deste princípio como estratégia operacional de governo. Nos documentos das políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais a autonomia é empregada como tecnologia de governo, mas no exercício habitual da gestão escolar ela desponta para a equipe gestora como ficção legal, levando, muitas vezes, a equipe gestora ao entendimento conflitante em relação a condição autônoma da escola.

Portanto, a condição hierárquica da escola como unidade executora de ações da SEE/MG, sem capacidade legal para exercer autonomia; o uso estratégico do termo autonomia como artifício de governo pela SEE/MG no conteúdo das políticas públicas; e a utopia democrática da gestão escolar necessária, como ficção legal conduz a equipe gestora a classificar a autonomia como “autonomia parcial”, “autonomia entre aspas” enquanto na realidade, ainda, não havia possibilidade de autonomia para a gestão escolar. Deste modo, para as escolas pesquisadas, nesse período, a equipe gestora exercia uma autonomia rotulada de “autonomia regulada”, pois a gestão escolar era efetivada por leis e regras externas a ela. Todo o fazer da escola nas dimensões pedagógica, administrativa e

financeira era normatizado pela SEE/MG, sob o controle hierárquico, da SEE/MG, exercido pelo Inspetor Escolar[112]. (ALVARENGA, 2015)

No período de 2008 a 2013, após a assinatura do Termo de Compromisso/Plano de Metas pelas escolas estaduais com a SEE/MG, as unidades de ensino da SEE/MG tornaram-se signatárias do AR de 2ª Etapa do sistema educacional. Acordos que davam às unidades acordadas a prerrogativa de ampliar as autonomias gerencial, financeira e orçamentária. A seguir expõe-se a análise comparada do grau de autonomia da comunidade escolar nos três eixos da gestão escolar pesquisadas antes e depois da contratualização de resultados.

Na dimensão pedagógica, embora, predominantemente a equipe gestora utilizasse os termos "temos autonomia parcial", "certa autonomia", "autonomia relativa", "autonomia entre aspas", categorizadas como "autonomia regulada"; os argumentos analisados à luz do referencial teórico aproximam a autonomia regulada da heteronomia. Embora, não haja menção de uma autonomia regulada pelos Inspetores Escolares pelos entrevistados, como no período de 2005 a 2007, a falta de autonomia em detrimento do excessivo controle normatizador, hierárquico e por resultados da SEE/MG sobre os processos pedagógicos das escolas pesquisadas manifesta-se via mecanismos de gestão do sistema de ensino, por meio dos seguintes procedimentos de padronização de organização e consenso na gestão das escolas pesquisadas: controle burocrático, provocado pela excessiva normatização da organização, funcionamento e estrutura pedagógica das escolas estaduais; controle estatal, efetivado pela padronização curricular e sua vinculação ao Simave; criação de indicadores de resultados da aprendizagem dos alunos; avaliação sistêmica (Simave: Proalfa e Proeb); alinhamento das estratégias da escola às estratégias do governo por meio dos Projetos Estruturadores do governo; vinculação das avaliações internas ao PAAE; o controle hierárquico, ocorre por meio do monitoramento in loco das escolas por agentes externos às escolas, que exercem a supervisão, coordenação, orientação e fiscalização dos órgãos na hierarquia inferior do escalonamento vertical; controle por

[112] Inspetor Escolar é um cargo que integra o Plano de Carreiras do Estado de Minas Gerais, denominado, na Lei n. 15.293/04, como Analista Educacional/Inspetor Escolar exerce a inspeção escolar, que compreende, dentre outras atividades: orientação, assistência e controle do processo administrativo das escolas e, na forma do regulamento, do seu processo pedagógico; garantia de regularidade do funcionamento das escolas, em todos os aspectos; responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informações entre as escolas, os órgãos regionais e o órgão central da SEE. (MINAS GERAIS, 2004)

resultados, acontece por meio da contratualização de resultados das escolas com a SEE/MG por meio da 2ª Etapa do AR e assinatura do Plano de Metas.; publicação dos resultados nos canais de comunicação e placas afixadas nas escolas, permitem o controle social; responsabilização da equipe de trabalho pelos resultados da aprendizagem dos alunos; transferência do planejamento a longo prazo efetivado por meio do PPP, documento reconhecido nas políticas públicas educacionais nacionais e estaduais como catalizador da autonomia da gestão escolar, pelo planejamento estratégico "Plano de Intervenção Pedagógica", plano de curto prazo, com foco nos resultados educacionais e no contrato de resultados.

Na Gestão administrativa, a equipe gestora vivencia uma condição de heteronomia. Tendo por base a análise comparada dos elementos inseridos pela 2ª Etapa do AR no eixo administrativo e os seus mecanismos anteriores à contratualização de resultados, notou-se a autoavaliação vinculada à obrigatoriedade de inscrição no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar; implementação de processos administrativos com o uso de novas tecnologias, sistemas próprios da SEE/MG e da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (SEPLAG); papel da escola como identificadora de parceria com a sociedade civil e o terceiro setor para a execução das ações e captação de recursos, sendo que a efetivação da parceria só pode ser realizada pela SEE/MG; total desconcentração das ações relativas à gestão da vida profissional dos funcionários lotados nas escolas da SEE/MG para as escolas, excetuando a capacidade de decisão dos processos de seleção e gerenciamento da carreira; bonificação como instrumento de gestão para direcionar a escola e gratificar individualmente os membros desta equipe com o Prêmio por Produtividade; confirmação do lugar de homologador do Colegiado Escolar de decisões e processos já decididos anteriormente pela SEE/MG, e nesse papel se ocupa mais das questões financeiras (aprovação de plano de aplicação de recursos, licitação e prestação de contas). Após a contratualização de resultados, portanto, não houve ampliação da autonomia escolar nesta dimensão.

Na dimensão financeira, no seu período de gestão, de 2008 a 2012, assim como no período de 2005 a 2007, a equipe gestora gerencia as questões financeiras baseadas na autonomia regulada, pois o planejamento e a destinação dos recursos financeiros aplicados pela Caixa Escolar na escola de vinculação continuam a ser deliberados pela SEE/MG. Desta forma, fica evidenciado que a 2ª Etapa do AR não ampliou a autonomia gerencial da

equipe escolar na dimensão financeira. Apesar da imposição de maior controle social sobre os processos financeiros da escola a partir de 2008, como a inserção de novas formas de licitação e criação da Comissão de Licitação, não houve ampliação da autonomia gerencial. Quanto à ampliação da autonomia financeira e orçamentária dos acordados, preconizada como incentivo na 2ª Etapa do AR, ainda que a SEE/MG tenha a possibilidade de reconhecer a capacidade legal da Caixa Escolar para exercer a autonomia descentralizada pela SEE/MG, o resultado da pesquisa, na gestão financeira, demonstrou que a SEE/MG, assim como no período de 2005-2007, continua a manter a equipe gestora sob a autonomia regulada, sem permitir o exercício da autonomia dessas Associações.

As escolas estaduais pesquisadas, portanto, não implementam condição autônoma para fazer jus as medidas ampliativas de autonomia gerencial, financeira e orçamentária, prevista nos contratos da 2ª Etapa do AR, nos quais são acordadas e, portanto, beneficiárias desta prerrogativa.

5 Considerações Finais

No Brasil, assim como no Estado de Minas Gerais, na década de 1980, as políticas públicas postulavam, na dinâmica "descentralizadora" da Gestão Democrática Escolar, entre outros elementos, a implantação da gestão coletiva; a participação da comunidade na definição de metas e objetivos escolares; a constituição de instâncias coletivas de professores, pais e alunos; a eleição dos dirigentes escolares; o financiamento da escola pelo Estado. Na década de 1990, os conteúdos das políticas públicas para a Gestão Escolar Democrática passam a demandar "descentralização" às ações para escola, inclusive de recursos financeiros e questões administrativas; responsabilização das equipes escolares pelos resultados acadêmicos dos alunos avaliados externamente; melhores salários para os professores; monitoramento dos trabalhos escolares pelas famílias. É neste contexto de definição de gestão democrática da Educação que o termo autonomia vai alargando o seu significado, ganhando um tom de ambiguidade nem sempre compatível com sua definição etimológica. A autonomia, em alguns casos, deixa de significar uma condição de trabalho, que as próprias escolas estabelecem, para ser algo outorgado por políticas públicas educacionais, nas quais a autonomia escolar surge como o ponto de partida de uma

Reforma Educacional, sem, contudo, garantir às escolas a competência para tomar decisões que são básicas na rotina dos seus processos de gestão.

A descentralização de autonomia pelo Estado para a gestão escolar não se efetiva por meio da descentralização de poder, como o sentido estrito do termo autonomia sugere, mas através da desconcentração de ações para as escolas. Essas circunstâncias conduziram o termo autonomia às significações ambíguas e às múltiplas adjetivações: autonomia decretada; autonomia como ficção legal; autonomia regulada; autonomia como tecnologia de governo. Até o momento, por não vencer a barreira do discurso político do seu uso como tecnologia de governo, a autonomia nas escolas estaduais mineiras tem perdurado como uma ficção, pois administrativamente, a desconcentração de ações não gera autonomia. Na conjuntura das estratégias políticas do Estado de Minas, a autonomia tornou-se uma mistificação legal, mais para validar os objetivos dos controles social, hierárquico e burocrático por parte do Governo e da administração pública, do que para democratizar a gestão escolar e estimular a decisão dos seus órgãos colegiados.

A pesquisa realizada indica que as escolas estaduais, antes da contratualização de resultados com a SEE/MG, entendiam a condição autônoma da equipe gestora como uma ficção legal – na forma de autonomia regulada, que para efeitos de análise dos documentos oficiais do SEE/MG, como entidade da administração direta, significa heteronomia – com todas as formas de gestão definidas e normatizadas pela SEE/MG como entidade heterogestora. As escolas estaduais desde sempre burocraticamente organizadas e coexistindo sob rígido controle hierárquico da SEE/MG (entidade centralizadora das políticas públicas educacionais e das decisões), na posição de órgão executor de ações, não usufrui, da prerrogativa de ampliação da autonomia gerencial, financeira e orçamentária como preconizado pela 2ª Etapa do AR. A contratualização de resultados das escolas estaduais pesquisadas com a SEE/MG, desta forma, não conduziu a equipe gestora e a comunidade escolar ao exercício da condição autônoma, por meio da descentralização. Ao contrário, houve supremacia da autoridade no modelo de heterogestão do Estado, por meio da SEE/MG, sobre os processos da gestão escolar: maior controle burocrático e estatal; máximo controle hierárquico; expansão do controle social e inclusão do controle por resultados, evidenciando, a inexistência da autonomia, como princípio democrático, na chamada "Gestão Escolar Democrática", das escolas estaduais. Sendo, portanto, a autonomia da gestão escolar um princípio democrático a conquistar.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, Theresa. Autonomia para a escola brasileira: refletindo sobre o pensamento reformador em educação. *Dialogia*, São Paulo, v. 5, 2006, p. 39-52.

ALVARENGA, Eldaronice Queiroz de. *Efeitos do acordo de resultados na gestão das escolas estaduais da região norte do estado de Minas Gerais*. 2015. 278 f., enc, il. Dissertação - (Mestrado em educação) - UFMG, Faculdade de Educação.

AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da escola, um reexame. Palestra realizada no Seminário A Autonomia na Escola Pública, promovido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 1992, p. 37-46.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In*: BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto, 1996.

_____. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Universidade do Minho, v .17, n. 2, 2004, p. 49-83.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da Gestão Escolar em Portugal. *In*: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Gestão democrática da Educação*: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-35.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C. Varriale *et al*. v. 1. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001 a 2010 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 26 de junho de 2014.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito Administrativo*. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GRAIZER, Oscar Luis. *Autonomía escolar como tecnología de Gobierno: resistencia y autogobierno*. 2010. UBA. Programación científica 2004-2007. Perspectivas, antinomias y tensiones. Buenos Aires, Aique.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 77, dez. 2001, p. 28-48.

MATTOS, Maria José Viana Marinho de. *A Reforma Educacional de Minas Gerais*: a implementação da autonomia escolar. 191f. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MEIRELLES, Hely Lopes. Direito Administrativo Brasileiro. 17 ed. Malheiros Editores. São Paulo – SP. 1992.

MINAS GERAIS. *Constituição do Estado de Minas Gerais*. 14. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1989. 276p.

_____. Lei n. 17.600, de 1º de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade. Belo Horizonte, 2008a.

_____. Decreto n. 44.873, de 14 de agosto de 2008. Regulamenta a Lei n. 17.600, de 1º de julho de 2008b, que disciplina o Acordo de Resultados. Belo Horizonte, 2008b.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; ALVARENGA, Eldaronice Queiroz de. *Aportes para análise dos sistemas estaduais de ensino:* a contratualização da gestão. *In*: SOUZA, D. B. de; DUARTE, M. R. T.; OLIVEIRA, R. de F. (Orgs.). Sistemas Educacionais: concepções, tensões, desafios. São Paulo: Edições Loyola. 2015. p. 123-138

RIVAS, Ricardo Hevia. *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina: Estado del Arte. Santiago/Chile: Unesco/Reduc, 1991*.

REALE, Miguel. Lições preliminares de Direito. 25ª ed. São Paulo: Saraiva. 2001. 357p.

ROCHA, Carlos Alberto de Vasconcelos. *A descentralização político-administrativa do ensino público de Minas Gerais*: um caso de mudança institucional. 260f. 2000. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Escolha de dirigentes escolares em Minas Gerais: trajetória histórica, impasses e perspectivas. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: ANPED, 2000, p. 191-192.

_____. Marcas de um caminho: uma análise da construção da Gestão Democrática da escola em Minas Gerais (1991-2006). *XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. 2007.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. *Por uma escola democrática*: colegiado, currículo e comunidade. 340f. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo, USP, 2000.

_____. O que foi feito do colegiado de escola em Minas Gerais? (1983-1999). *Anais do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes das IFES Mineiras*. Ouro Preto: UFOP, v. 1, 2001, p. 157-167.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

EVASÃO E PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO ADOTADAS POR INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR[113]

Liliane Carla Campos

Universidade Federal de Uberlândia – UFU. lilianeuftm@gmail.com

As reflexões aqui apresentadas pertencem a uma investigação maior, em andamento, que por intermédio da compreensão das interfaces das políticas educacionais expansionistas, e sua materialização nos sistemas educativos, visa averiguar como as Instituições de Educação Superior (IES), públicas brasileiras, estão enfrentando a complexa questão da evasão universitária e o expressivo quantitativo de vagas ociosas no âmbito das instituições. Para tanto, a autora da pesquisa propôs uma revisão sistemática de literatura, associada às concepções teórico-metodológicas que se fundamentam nas contribuições do materialismo histórico-dialético, a qual possui como fonte principal de dados as produções científicas, acerca da evasão e da permanência na educação superior, publicadas nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). É uma investigação de natureza quanti-qualitativa que também apresenta, e analisa, dados e informações coletados nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Os resultados iniciais revelam que, de forma geral, a evasão universitária possui como causas mais frequentes fatores inerentes à organização e gestão institucional; fatores individuais relacionados à identificação com o curso escolhido; fatores relacionados ao relacionamento professor-aluno e aos aspectos didático pedagógicos. Ademais, em relação às estratégias de intervenção adotadas pela IES, alguns dos trabalhos já analisados revelam que algumas instituições têm adotado estratégias relacionadas direta e indiretamente com a permanência universitária, dentre as quais: oferecimento de auxílios e bolsas de assistência estudantil (auxílio moradia, bolsa permanência); oferta de moradia estudantil; projetos e programas de acolhimento estudantil que englobem assistência psicológica e pedagógica; estabelecimento de programas de monitoria e de incentivo à iniciação científica; flexibilização dos currículos e programas de capacitação e formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: evasão; permanência; educação superior; gestão acadêmica.

Introdução

A evasão acadêmica é um dos problemas mais graves e complexos do sistema educacional. Tal fenômeno pressupõe o investimento de recursos sem o devido retorno,

[113] Pesquisa em andamento.

influenciando diretamente o desenvolvimento nacional. Conforme Lobo (2012, p.01), o abandono dos cursos ao longo do processo formativo representa uma perda social imensurável, pois "perde o aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade".

Para compreendermos o fenômeno da evasão na Educação Superior, e desta forma buscar estratégias de combate à mesma, partimos do princípio de que as transformações sociais, econômicas e científicas, que caracterizam a contemporaneidade, impuseram novos desafios à gestão pública e universitária. Dentre esses desafios, destaca-se a universalização do acesso e da permanência nas Instituições de Ensino Superior, a todas as camadas da população, visto que o saber socialmente organizado e as habilidades para processar e utilizar as informações são considerados insumos para o crescimento socioeconômico de uma nação.

No Brasil, várias ações e programas[114] foram instituídos pelo governo federal com o intuito de democratizar o ingresso na Educação Superior, sendo o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão para as Universidades Federais (Reuni) um dos principais expoentes das políticas de expansão da educação universitária. Segundo o Decreto nº 6.096/2007, o Reuni possuía como meta central "a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais". Ademais, o programa pretendia reduzir as taxas de evasão, ocupar as vagas ociosas, ampliar o quadro geral de vagas oferecidas nas instituições de ensino, dentre outros objetivos.

Entretanto, a despeito dos objetivos expansionistas estabelecidos pelo Reuni, é notável o crescimento do número de vagas remanescentes nos últimos anos. Recente publicação – maio de 2015 – do portal de notícias online, "O Globo"[115], revelou que o percentual de formandos das universidades federais reduziu mesmo com a aplicação de verbas advindas do Reuni. De acordo com a publicação, entre os anos de 2008 e 2013,

[114] Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído pelo Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007.
Pnaes – Programa Nacional de Assistência Estudantil instituído pelo Decreto n° 7.234, de 19 de julho de 2010.
Prouni – Programa Universidade para Todos instituído pela Lei n° 11.096, de 13 de janeiro de 2005.
Sisu – Sistema de Seleção Unificada instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010.
[115] Disponível em http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/percentual-de-formandos-nas-faculdades-federais-cai-mesmo-apos-injecao-de-verba-do-reuni-16186884. Acessado em 19 de maio de 2015.

houve um aumento expressivo no número de alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais. Porém, a taxa de conclusão dos cursos registrou queda, de 73% para 66%, no mesmo período, sendo o abandono a principal justificativa para a discrepância entre o número de ingressantes e concluintes.

Em Minas Gerais a realidade, revelada pelos dados supracitados, não é diferente. Segundo Boente (2014), em junho de 2014, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) havia aproximadamente 2140 vagas ociosas para serem preenchidas por processo seletivo de vagas remanescentes. Por sua vez, Lemos (2015) revelou que em maio de 2015 haviam 1168 vagas ociosas na mesma instituição pública de educação superior, sendo os cursos de Matemática e Física campeões em vagas não preenchidas. Na federal de Uberaba, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em abril de 2015, havia 1455 vagas disponíveis para preenchimento via processo seletivo de vagas remanescentes. Além disso, recente publicação da página eletrônica da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES) indicou que o índice de evasão em alguns cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é maior que 50%, podendo, em futuro muito próximo, ocorrer apagão de docentes em determinadas áreas.

Tal conjuntura nos leva a questionar as causas e as estratégias implementadas para combater o fenômeno da evasão universitária em tempos de políticas públicas pró-expansão. Alguns autores, dentre eles Lima (2012), apontam várias justificativas para o abandono dos cursos, dentre os quais se destacam: a carência de recursos financeiros; a ausência de identificação com o curso escolhido; o baixo reconhecimento da futura profissão; a incompatibilidade de tempo para estudo/família/trabalho; a ausência de suporte acadêmico por parte da instituição de ensino; o estranhamento na adaptação à metodologia do universo acadêmico; além da rigidez curricular e a formação docente nos aspectos práticos e pedagógicos. No caso das licenciaturas, Lima (2012) acrescenta que a evasão também decorre da precarização da profissão docente – baixos salários e condições péssimas de trabalho.

Outrossim, contemporaneamente, outros fatores são considerados para explicar os expressivos índices de vagas ociosas pós implantação do Reuni. Uma das hipóteses mais comuns é que a ampliação da oferta de vagas na educação superior possibilitou o ingresso de muitos discentes, provindos das camadas socioeconômicas desfavorecidas, que nem

sempre tiveram acompanhamento adequado de suas necessidades pedagógicas e que, assim, acabam desistindo dos cursos por não possuírem os saberes necessários para um bom desempenho acadêmico. No caso da UFU, outro pressuposto é colocado em questão. De acordo com Boente (2014), a evasão universitária na instituição, atualmente, é fortalecida por outras causas dentre as quais a da recente utilização do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), que proporciona a mobilidade de muitos acadêmicos sem condições financeiras para se manterem em outra cidade. Neste estudo, partiremos de dois pressupostos. Primeiro, de que as políticas institucionais, estratégias internas, influenciam diretamente os níveis de abandono da instituição de ensino; e segundo, de que a exclusão gradativa dos incluídos resulta em evasão.

Em relação às estratégias de intervenção, no contexto atual são escassos os estudos que apontam as medidas adotadas internamente pelas instituições de educação superior públicas para reduzir a quantidade de abandonos. Segundo Lima (2012, p. 113), "são poucos os profissionais da área de educação que buscam explicações internas ao contexto institucional para esse problema que persiste nas universidades". Na maioria das vezes a evasão é tratada como um problema de origem externa à universidade. Desse modo, esta investigação assume relevância social e acadêmica por problematizar as estratégias de intervenção adotadas por instituições de educação superior públicas para combater a evasão universitária.

Além disso, ao compilar os fatores determinantes da evasão, no âmbito dos estabelecimentos de ensino, dentre os quais as interfaces intrínsecas à gestão acadêmica, que podem estar contribuindo para o agravamento do fenômeno do abandono dos cursos, o estudo poderá facilitar a compreensão do *corpus* teórico relativo à evasão acadêmica e desta forma favorecer a criação de novas ações/políticas para sua contenção.

Fundamentação teórica

Compreender o fenômeno da evasão não é uma tarefa fácil. A primeira dificuldade encontrada por quem se aventura a investigar a mesma diz respeito à própria definição do que seja "Evasão", uma vez que não há unanimidade quanto ao significado do termo.

Em 1995, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Desporto (SESu/MEC), propôs a criação de uma comissão para investigar, em profundidade, a

evasão na educação superior do Brasil, uma vez que naquela época a média de evasão nas instituições federais de nível superior era de 50%. Tal comissão, Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, também tinha como uma de suas metas aclarar o conceito de Evasão (BRASIL, 1996). Assim sendo, a comissão especificou três modalidades de evasão, com o objetivo de "gerar uma precisão conceitual e possibilitar a comparabilidade dos resultados". São elas: Evasão do Sistema de Ensino; Evasão da Instituição e Evasão do Curso (RODRIGUES, 2012, p.21).

A Evasão do Sistema de Ensino é aquela em que o aluno depois de abandonar o curso e o estabelecimento de ensino não se matricula em outra instituição. Na Evasão da Instituição o aluno deixa de frequentar um estabelecimento específico, podendo se matricular em outra instituição. Por fim, a Evasão de Curso ocorre quando o discente matriculou-se, entretanto não concluiu o curso no qual ingressou, reoptando por outra graduação na instituição (RODRIGUES, 2012). A presente pesquisa pretende se debruçar sobre essas três modalidades de evasão, investigando as estratégias implementadas internamente pelos estabelecimentos públicos de educação superior para combater o abandono do sistema de ensino, da instituição e dos cursos, pós políticas públicas expansionistas e com promessas democratizadoras.

As mutações da sociedade contemporânea impuseram ao campo educacional, e ao campo social mais amplo, a necessidade de reestruturação. Conforme Santos (2011), as transformações no campo produtivo, a reconfiguração dos papeis estatais, e a transnacionalização do capital, que caracterizam a sociedade neoliberal, contribuíram para que as universidades vivenciassem uma crise, relacionada às suas funções precípuas, que envolve três dimensões: crise de hegemonia; crise de legitimidade e crise institucional.

A crise de hegemonia é fruto da contradição entre a função tradicional da universidade, qual seja produzir cultura e conhecimento especializado, e as novas imposições que lhe são feitas, qualificar mão de obra para os sistemas de produção. Por sua vez, a crise de legitimidade caracteriza-se pelos dissensos advindos da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, por intermédio de restrições de acesso e credenciamento de competências, e a necessidade de democratização da universidade, juntamente com a igualdade de oportunidades, aos indivíduos das classes populares. Por fim, a crise institucional é marcada pela contradição das funções da universidade, na medida em que esta ao mesmo tempo em que reivindica autonomia para definição de seus

objetivos e valores, é pressionada a atender aos "critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social" (SANTOS, 2011, p. 09-10).

Conforme Brito (2013), tais crises, de caráter mundial, refletem-se no cenário educacional brasileiro, orientando as atribuições da universidade contemporânea, caracterizada por elevada complexidade. Abreu e Roudão (1989, apud MENDONÇA, 2011, p.01), observam que

> não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, econômico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interacções complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais.

Mello (2011), por sua vez, afirma que

> a universidade moderna se converteu numa organização complexa, diversificada, prestadora de serviços múltiplos, permeável ao jogo econômico, social e político de seu meio, tensionada por inúmeras variáveis e demandas, entre as quais se incluem aquelas por conhecimento novo e por desenvolvimento material, fenômeno que lhe obriga a uma revisão permanente de suas funções e objetivos, de seus métodos e práticas acadêmicas, com interferência direta em sua dinâmica de relacionamento com a comunidade de pertencimento (p. 68).

Desta maneira, nas últimas décadas, o governo brasileiro intensificou o processo de reforma educacional com o objetivo de atender as novas exigências societais. Dentre as variadas demandas e requisições (econômicas e sociais/ internas e externas), as políticas educacionais reformistas do país deram ênfase na democratização do acesso, e permanência, nos patamares superiores da educação nacional.

Dentro das políticas de expansão e democratização do ensino, insere-se a proposta do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni. De acordo com o MEC, o programa tem a intenção de "retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior" (BRASIL, 2007). Instituído em 2007, o Reuni se propõe a minimizar as desigualdades sociais brasileiras, por meio de ações como aumento da oferta de vagas dos cursos de graduação das universidades, promoção de inovações pedagógicas e combate à evasão.

Embora as propostas do Reuni estejam associadas à oferta democrática do ensino, alguns resultados desta política demonstram fragilidades. Ramos (2014, p. 84) revela que

> os resultados gerais do programa Reuni têm recebido muitas críticas, pois são questionados os investimentos públicos aplicados nas Instituições Federais de Ensino Superior, que levaram ao crescimento do número de vagas e matrículas nessas instituições, mas no entanto, não garantiram uma redução expressiva da evasão. Embora o referido programa tenha levado a expansão de matrículas no ensino superior, há grande preocupação por parte de estudiosos da área, quanto à permanência dos discentes na universidade.

Ademais, o relatório final da Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010, também destaca que o processo de expansão ocorrido na última década não foi capaz de, efetivamente, democratizar a educação superior. De acordo com o documento,

> a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso." (MEC, CONAE, 2010, p.62).

Tal conjuntura nos leva a refletir sobre as medidas que devem ser adotadas para fortalecer a permanência dos acadêmicos na IES. Uma das estratégias apontadas pela última edição da CONAE, realizada em 2014, é articulação entre as políticas de acesso e permanência com as políticas afirmativas. Segundo o relatório final da conferência,

> as políticas de acesso deverão também articular-se às políticas afirmativas e de permanência na educação básica e superior, garantindo que os segmentos menos favorecidos da sociedade possam realizar e concluir a formação com êxito e com alto padrão de qualidade (MEC, CONAE, 2014, p. 66).

Entretanto, a despeito das políticas públicas nacionais, é importante que cada IES compreenda os fatores intrínsecos que favorecem a evasão e, de posse desses conhecimentos, implemente ações para sua contenção. Assim sendo, a investigação aqui proposta pretende contribuir com a afirmação feita por Rodrigues (2014), qual seja: "é

importante saber como agem os gestores das nossas instituições de ensino superior para evitar o problema da evasão".

Metodologia

O estudo tem como opção metodológica a abordagem quanti-qualitativa, pois a união do método qualitativo e quantitativo possibilita, além da representatividade numérica dos dados, o aprofundamento da compreensão do objeto estudado. Conforme Fonseca (2002, p. 20)

> a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. [...] A pesquisa quantitativa recorre à linguagem da matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. [...] A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Quanto ao objetivo proposto, será utilizada a revisão sistemática de literatura, associada às concepções teórico-metodológicas que se fundamentam nas contribuições do materialismo histórico-dialético. As principais fontes de dados desta revisão são as produções científicas, acerca da evasão e da permanência na educação superior, publicadas nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ademais, o trabalho também apresenta, e analisa, dados e informações coletados nos documentos oficiais do Ministério da Educação e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Conforme Ramos (2014, p. 22), a revisão sistemática é caracterizada pela utilização de uma metodologia de investigação pautada pelo rigor científico e transparência, cujo objetivo é "minimizar o enviesamento da literatura, na medida em que é feita uma recolha exaustiva dos textos publicados sobre o tema em questão". Além disso, Sampaio (2007, p. 84) acrescenta que a revisão sistemática é um tipo de estudo de revisão que

> disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e

> sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras. Ao viabilizarem, de forma clara e explícita, um resumo de todos os estudos sobre determinada intervenção, as revisões sistemáticas nos permitem incorporar um espectro maior de resultados relevantes, ao invés de limitar as nossas conclusões à leitura de somente alguns artigos.

Assim sendo, o estudo em questão está sendo realizado em conformidade com as etapas apresentadas por Sampaio (2014, p. 85 -87), quais sejam: 1º definição da pergunta científica com a especificação da população e intervenção de interesse; 2° identificação das bases de dados a serem consultadas; definição dos termos chave e estratégias de busca; 3° estabelecimento de critérios para seleção dos trabalhos (artigos, teses e dissertações) que serão analisados; 4° condução das buscas nas bases de dados escolhidas com base nas estratégias definidas e seleção inicial dos textos; 5º aplicação dos critérios de inclusão e exclusão de estudos; 6° análise e avaliação crítica de todos os estudos incluídos na revisão; 7° elaboração de um resumo crítico, sintetizando as informações disponibilizadas pelos textos que foram incluídos na revisão e 8° apresentação dos resultados.

Frente ao objetivo geral proposto, a presente pesquisa apresenta como questão norteadora a seguinte pergunta: Quais são as estratégias de intervenção adotadas pelas instituições públicas de Educação Superior para combater o fenômeno da evasão universitária e fortalecer a permanência dos discentes nas instituições? Ademais, a amostra do estudo será composta de investigações científicas, levantadas de maneira sistemática via Internet, sobre as produções científicas da educação brasileira a respeito da evasão e da permanência universitária. Para tanto, utilizamos a combinação das palavras “evasão”, “educação superior”, “ensino superior”, “permanência” e “evasão universitária”.

Como critérios para a seleção dos artigos, adotamos os seguintes quesitos: pertencer a um periódico nacional; publicação em português; artigos publicados no período de 2006 a 2016; apresentar texto completo disponível na internet; abordar a temática da evasão e/ou permanência universitária em cursos de graduação presenciais de instituições públicas de educação superior independente do método de estudo utilizado. Em relação aos critérios de exclusão, os critérios estabelecidos foram: trabalhos não relacionados à temática

proposta, assim como trabalhos publicados em língua estrangeira e não disponíveis, na íntegra, on-line.

A partir da busca nas bases de dados, CAPES e BDTD, no dia 1 de maio de 2016, por intermédio da associação dos descritores "evasão", "permanência", "educação superior" e "ensino superior" (Tabela 1), foram encontrados 952 registros de trabalhos, teses e dissertações, que abordam a temática da evasão e permanência universitária. Tais registros encontram-se em processo de análise, tendo por base os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Atualmente, a investigação congrega mais de 60 trabalhos, cujos títulos e resumos, aparentemente, atendem no todo ou em parte os objetivos do trabalho em questão. Neste ponto, é importante esclarecer que futuramente a amostra do estudo poderá sofrer alterações considerando que os trabalhos que constituem a amostra inicial encontram-se em fase leitura, e análise integral, podendo ser excluídos aqueles que não preenchem todos os critérios balizadores do estudo.

Tabela 1. Número de registros por base de dados.

CRUZAMENTO DOS DESCRITORES	**Nº ARTIGOS OBTIDOS NAS BASES DE DADOS**	
	CAPES	**BDTD**
Evasão *and* Educação Superior	30 registros	86 registros
Evasão *and* Ensino Superior	39 registros	125 registros
Permanência *and* Educação Superior	82 registros	241 registros
Permanência *and* Ensino Superior	83 registros	266 registros
TOTAL DE REGISTROS POR BASE DE DADOS	234 registros	718 registros
TOTAL DE REGISTROS	**952 registros**	

Assim sendo, a análise e a coleta dos dados dos estudos estão sendo realizadas, pela aluna-pesquisadora, primeiramente através da leitura dos títulos e resumos de todos os registros encontrados. Posteriormente, a autora do trabalho submeterá todos os estudos incluídos na investigação a uma análise mais apurada por intermédio de um formulário elaborado pela mesma, para a obtenção de informações referentes à identificação do estudo, fonte, objetivos, delineamento do estudo, tipo de estudo, local e ano de realização do

trabalho, cursos de graduação investigados, causas da evasão universitária e estratégias (políticas) de intervenção adotadas pela IES.

Resultados preliminares

Os apontamentos iniciais da pesquisa revelam que, de forma geral, a evasão universitária possui como causas mais frequentes: fatores inerentes à organização e gestão institucional; fatores individuais relacionados à identificação com o curso escolhido; fatores relacionados ao relacionamento professor-aluno e aos aspectos didático pedagógicos.

Ademais, em relação às estratégias de intervenção adotadas pela IES alguns dos trabalhos já analisados revelam que algumas instituições têm adotado estratégias relacionadas direta e indiretamente com a permanência universitária, dentre as quais: oferecimento de auxílios e bolsas de assistência estudantil (auxílio moradia, bolsa permanência); oferta de moradia estudantil; projetos e programas de acolhimento estudantil que englobem assistência psicológica e pedagógica; estabelecimento de programas de monitoria e de incentivo à iniciação científica; flexibilização dos currículos e programas de capacitação e formação docente. Dentre tais trabalhos, alguns sugerem a criação de espaços integrados, no interior das IES, que apoiem Coordenadores de Curso, Docentes e Discentes em relação às dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico (Lima, 2012; Rodrigues, 2012).

Infelizmente, parte das investigações detêm-se na identificação das causas do abandono acadêmico, não revelando as medidas implementadas para prevenir/contornar tais eventos. Tal fato, nos leva a questionar em que medida as organizações educacionais têm-se debruçado no combate da evasão, uma vez que, os diagnósticos das causas, por si só, não resolverão o problema em questão. É necessário avançar para a etapa de enfrentamento, pois somente este combate irá permitir a verdadeira democratização da educação.

Neste mesmo sentido, no seminário “Eficiência e Qualidade na Ocupação das Vagas Discentes nas Universidades Federais”, realizado em março de 2016, a Andifes debateu a questão da ocupação de vagas geradas por evasão e retenção discente, bem como, aquelas não preenchidas nos processos seletivos nas Universidades Federais. Na ocasião,

o Presidente do Colégio de Pró-Reitores (Cograd), Professor Luiz Mello de Almeida Neto, apresentou algumas estratégias que podem contribuir para o combate da evasão e vagas ociosas nas IES, dentre as quais destacamos:

> "a reavaliação do Reuni e eventual fechamento de campus, cursos e diminuição de vagas; forte aporte de recursos para a assistência estudantil material, mas também pedagógica; a implantação de algum tipo de Programa de Apoio Acadêmico (PAA), em parceria com as pró-reitorias de Assistência Estudantil e de Pesquisa e Pós-Graduação, sem destinação de bolsas; e ampliação do sentido de ensino, para além das atividades em sala de aula [...]".

Além disso, neste mesmo evento a Diretoria de Políticas e Programas de Graduação, vinculada à Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação, apresentou uma proposta para otimização do uso dos recursos públicos mediante a ocupação de vagas eventualmente disponíveis nos cursos de graduação das IES. Tal proposta, denominada por Sisu-TR, caracteriza-se por ser um Sistema de Seleção Unificada para Transferência e Retorno em cursos de graduação de instituições públicas e gratuitas de educação superior.

Conforme apresentação da referida Diretoria, o Sisu-TR será implementado por meio de adesão das IES federais e estaduais, tendo como um dos requisitos para seleção dos candidatos a feitura do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A despeito da inconclusão da pesquisa, percebe-se um movimento das instâncias superiores nacionais, e de algumas IES, no sentido de reduzir os índices de evasão e ociosidade. Assim sendo, o trabalho ora apresentado buscará constituir um corpo de conhecimentos relativos às principais medidas de prevenção/combate da evasão universitária, tendo como pressuposto o fato de que são múltiplas as causas e as possíveis soluções para tais fatos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Brasília, 2007.

_____, Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre Evasão.** Brasília, 1996. 134 p.

_____, Ministério da Educação. **Comissão Organizadora Nacional do CONAE.** 2010.

_____, Ministério da Educação. **Comissão Organizadora Nacional do CONAE.** 2014.

BOENTE, F. **UFU abre processo seletivo para preencher 2.140 vagas ociosas**. Correio de Uberlândia. Disponível em <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/ufu-abre-processo-seletivo-para-preencher-2-140-vagas-ociosas>. Acessado em 20 de maio de 2015.

BRITO, M. I. L. **Implementação do REUNI na UnB (2008 – 2011): limites na ampliação de vagas e redução da evasão.** Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília, 2013. 254 p.

CASTRO, A. K. S. S. **Evasão no ensino superior : um estudo no curso de psicologia da UFRGS.** Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GOIS, A. **Percentual de formandos nas faculdades federais cai mesmo após injeção de verba do Reuni.** O Globo. Disponível em: < http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/percentual-de-formandos-nas-faculdades-federais-cai-mesmo-apos-injecao-de-verba-do-reuni-16186884>. Acesso em 19 de maio de 2015.

LEMOS, V. **Matemática é o curso que tem mais vagas não preenchidas na UFU.** Correio de Uberlândia. Disponível em <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/matematica-e-o-curso-que-tem-mais-vagas-nao-preenchidas>. Acessado em 20 de maio de 2015.

LIMA, E. E. **A expansão das licenciaturas na UFMG: estratégias de gestão de evasões de alunos face às metas do Reuni.** Dissertação de Mestrado, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2012. 144p.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções.** ABMES Cadernos, Brasília, nº 25, 2012. 23 p. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf> Acesso em: 31 mai. 2015.

MEC/SESu/ Diretoria de Políticas e Programas de Graduação. **Proposta: Sistema de seleção unificada para transferência e retorno em cursos de graduação de instituições públicas e gratuitas de educação superior – Sisu/TR.** Seminário Andifes: Eficiência e qualidade na ocupação das vagas discentes nas universidades federais. Disponível em < http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Sisu-TR-Proposta-14.03.2016.pdf>. Acessado em 19 de março de 2016.

MELLO, A. F. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina.** Brasília: Editora UnB, 2011.

MENDONÇA, A. **Evolução da política educativa em Portugal.** Universidade da Madeira, 2011. Disponível em: < http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2015.

NETO, A. M. L. **Ações e políticas atuais no combate à evasão e à retenção e para ocupação das vagas discentes.** Seminário Andifes: Eficiência e qualidade na ocupação das vagas discentes nas universidades federais. Disponível em < http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Luiz-Mello-Andifes.pdf>. Acessado em 19 de março de 2016.

RAMOS, A., FARIA, P.M., FARIA, A. **Revisão Sistemática da Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação.** V.14, n.41. Curitiba-PR: Revista Diálogo Educacional, p. 17-36, 2014.

RAMOS, M. G. G. **Programa REUNI: uma abordagem sobre permanência e evasão na UFPel.** Revista Eventos Pedagógicos, v. 5, nº 3, 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1549/1197> Acesso em: 31 mai. 2015.

RODRIGUES, G. M. **O ovo da serpente e a evasão universitária.** ABMES Educa, Brasília, 2014. Disponível em: <http://blog.abmes.org.br/?p=7973> Acesso em: 31 mai. 2015.

RODRIGUES, S. M. Y. O. **Investigando a Evasão Acadêmica para Subsidiar Propostas de Políticas Públicas de Acesso e Permanência na UNESPAR/ FECILCAM.** Dissertação de mestrado. Maringá: UEM, 2012.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** V. 11, n. 1. São Carlos-SP: Revista Brasileira de Fisioterapia, p. 83-89, 2007.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI**: **para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2011.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

FÓRUM DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: ESCOLA ESTADUAL FÁBIO EDUARDO RAMOS ESQUÍVEL-DIADEMA/SP

GONÇALVES, C. F.[116]

UNINOVE – Universidade Nove de Julho. ceferraz@yahoo.com.br

AMORIM, Kacianna P. J. B.[117]

UNINOVE – Universidade Nove de Julho. kacianna.amorim@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta o relato de uma experiência ocorrida em uma escola pública de educação básica, da cidade de Diadema, em São Paulo. Trata-se de um Fórum de Iniciação Científica, da Escola Estadual Fábio Eduardo Ramos Esquível, resultado da prática pedagógica conjunta de gestores, professores, alunos e comunidade. O objetivo deste artigo é apresentar esta prática pedagógica vivenciada, sua implantação, os aperfeiçoamentos e os benefícios pedagógicos colhidos por todos os envolvidos, além de evidenciar que esta alternativa pedagógica tem o seu fundamento legal, a Lei n.º 10.522/2000, reescrita no documento Unificação de Dispositivos Legais e Normativos relativos ao Ensino Fundamental e Médio (SÃO PAULO, 2011). A experiência estudada propiciou aos alunos da educação básica o contato com a ciência, sob a perspectiva da participação direta dos estudantes na construção de seu aprendizado, por meio da iniciação à pesquisa científica. O universo pesquisado abrange a região de Diadema/SP, que é composta por 57 escolas estaduais circunscritas à Diretoria Estadual de Ensino, da qual apenas a escola citada apresenta a iniciação científica, tendo como base o princípio legal citado. Os resultados do projeto apontam para uma aprendizagem marcante, com a participação massiva dos estudantes, professores e comunidade, tanto nos processos de construção do documento a ser apresentado, quanto na repercussão de suas pesquisas, por meio da divulgação na escola e fora dela. Atualmente, o dia das apresentações é marcado por muita superação, elegância, garra, alegria, nervosismo, risadas, elogios, aprendizado, emoção e lágrimas de dever cumprido!

Palavras-chave: Iniciação científica no ensino médio. Princípios legais. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

O ensino médio no Brasil passa por uma grande crise de identidade. Se por um lado deveria oferecer pressupostos aos jovens para a sua condução aos níveis e patamares mais

[116] Graduação em Pedagogia e mestre em Gestão Educacional (PROGEPE – Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais).
[117] Graduação em História e mestre em Gestão Educacional (PROGEPE – Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais).

elevados do saber, por outro acaba encaminhando milhões de jovens ao subemprego ou à margem da sociedade.

> Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade. (KRAWKCZYK, 2011, p. 754)

A fim de verificar as escolas que visavam conferir um caráter científico ao ensino médio, em busca de amparar a prática de pesquisa para a construção do conhecimento, foram feitos levantamentos das práticas pedagógicas das escolas públicas estaduais, indicadas pela Diretoria de Ensino de Diadema (universo experimental), que realizavam algum tipo de pesquisa discente no ensino médio. Identificadas tais escolas, foram verificadas as que correspondiam a uma prática pedagógica de incorporação das atividades de pesquisa, voltadas a estudantes do EM, conforme previsto na Lei nº 10.522/2000.

Como aporte teórico, o presente artigo tomou como base os trabalhos de pesquisadores que enfatizam a criatividade, a autonomia e a emancipação, como pressupostos de uma educação libertadora, somados às leis e normas descritas às escolas do ensino fundamental e médio, com destaque para Antônio Joaquim Severino (2012), Paulo Freire (2001), Pedro Demo (2015) entre outros nomes, além dos documentos oficiais que normatizam a educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Estadual 10.522/2000.

O objetivo geral deste artigo foi relatar a experiência do Fórum de Iniciação Científica Fábio Eduardo Ramos Esquível (FICFERE) entre os anos de 2011 e 2015, sob a orientação da Lei Estadual 10.522/2000.

Como objetivos específicos buscou-se: a) revisar a literatura específica sobre a legislação que ampara as atividades de pesquisa no Ensino Médio, as atividades de pesquisa discente, gestão pedagógica nas escolas públicas; b) fazer um levantamento e diagnóstico de dados diretamente da Diretoria de Ensino de Diadema; c) analisar e apresentar uma alternativa pedagógica realizada por uma unidade escolar da região de Diadema.

O FICFERE nasceu da iniciativa da coordenação pedagógica em discutir com o grupo dos professores da E. E. Fábio Eduardo Ramos Esquível, sobre a importância de

estimular uma prática pedagógica já consagrada no ensino universitário e pouco explorada no Ensino Médio, que é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Como consequência, surgem algumas inquietações e questionamentos: Quantas escolas da rede estadual da região de Diadema praticam as atividades de pesquisa discente? Como as atividades de pesquisa discente no Ensino Médio são aplicadas na Escola Estadual Fábio Eduardo Ramos Esquível?

REVISÃO DE LITERATURA

Em meio ao arcabouço jurídico nacional, o documento internacional da Organização da Nações Unidas, expedido com fulcro na educação, ciência e cultura, *A Ciência para o Século XXI: Uma nova visão e uma base para ação* (UNESCO, 1999, p. 23-24, grifo nosso):

> O principal objetivo da construção de uma cultura científica transdisciplinar – as ciências exatas, naturais, humanas e sociais – que o povo de um país possa ver como sua, exige que seja dada prioridade a pesquisas socialmente úteis e culturalmente relevantes. Nesse sentido, é **necessário promover a introdução, a compreensão e a valorização da ciência e tecnologia em nossa vida cotidiana, a partir do ensino primário.**

De acordo com Demo (2014), quando o aluno aprende a lidar com método, com planejamento e execução de uma pesquisa, em que precisa argumentar e contrapor ideias, a fundamentar com a autoridade argumentativa, ele não está só “fazendo ciência”, mas construindo sua cidadania, e aprendendo a pensar com autonomia.

No âmbito da movimentação da economia, vale ressaltar que as transformações ocasionadas pelo incentivo às pesquisas científicas, atingem também as novas tecnologias, tanto na produção, quanto no consumo e utilização dos lançamentos tecnológicos que acabam por tornar o mundo mais acessível à diversidade e ao próprio conhecimento.

Pensar em progredir na educação depende de diversos fatores, entre eles, Luck (2009) afirma a importância dos integrantes da gestão escolar assumirem a prática de liderança e, assim, multiplicar aos atores da escola, sejam professores, funcionários ou alunos, os caminhos com menores entraves e maior dedicação de todos envolvidos com a aprendizagem.

O envolvimento dos professores e gestores é de suma importância, não apenas por incentivar o aluno, mas, conforme Freire (2001), a postura do educador deverá ser

consciente, pois são intelectuais transformadores, formadores de opinião e, desta forma, têm a obrigação de estimular o pensamento crítico em seus educandos.

Severino e Severino (2012) afirmam que, ao aprender mediante uma postura investigativa, os alunos do EM poderão obter inúmeros benefícios, tais como: uma aprendizagem mais significativa, mais prazerosa e gratificante, em segundo lugar, um preparo mais consistente, seja para o ingresso no mercado de trabalho, seja para continuidade nos estudos universitários. Tudo isso, representa um maior amadurecimento intelectual e político desse jovem estudante, graças a uma formação mais consolidada de sua consciência social e de sua percepção das relações sociais nas quais ele se encontra inserido.

Através do cuidado com as posições científicas e a relevância da pesquisa já no Ensino Médio, torna-se cada vez mais necessário que essa modalidade de ensino possa oferecer acesso às informações sobre o desenvolvimento científico-tecnológico e dar condições aos estudantes, de avaliar e participar das decisões que venham a atingir o meio em que vivem.

Para Monteiro e Motta (2013), o conjunto de instrumentos e métodos de construção, como as técnicas de escrita e os objetos de leitura, estão em interdependência com o contexto histórico e social, envolvendo moldes de vivências peculiares e suas correlatas formas de representação e intervenção na realidade. E assim, envolve também os processos educativos formadores dos sujeitos em seus modos de aprender, pensar e proceder.

O objetivo da aprendizagem significativa, segundo Severino e Severino (2012) não é decorar as informações, mas dominar a capacidade de localizar as informações de que se possa precisar, para compreender o seu sentido e saber aplicar as ideias em atividades de análise e reflexões críticas.

Concretizar este artigo e refletir sobre o mesmo é, sem dúvida, um desafio aos profissionais envolvidos com a formação, que partilham os saberes apreendidos para a construção de uma escola de sujeitos pensantes, adequada à realidade humana e de melhor qualidade, aproximando a prática das normas legais, além de ser também uma ótima ferramenta de aquisição de conhecimento. Talvez um grande passo nesse sentido seja abrir diálogo e rediscutir a organização do trabalho no interior da escola – hora atividade, pesquisas, identidade profissional – e criar mecanismos de avaliação para o projeto

político-pedagógico, envolvendo avaliação docente, discente e institucional, seguindo parâmetros de qualidade (FERREIRA, 2013).

Aos olhares legais e normativos, essa oportunidade de vivenciar uma atividade de pesquisa e apresentação de um trabalho estruturado no EM deveria ser atividade normal nas escolas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, configurada como direito e possibilidade de alunos e professores, conforme descrito nos artigos da Lei n.º 10.522/2000.

De fato, existe uma grande lacuna no Ensino Médio, em que as pessoas que pensam e vivem na educação necessitam de uma maior discussão sobre essa realidade e estimulem a busca de novas alternativas pedagógicas.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS

Implementar as atividades de pesquisa em uma escola estadual, como parte principal de um processo educativo, é imprescindível para dar aos alunos, professores e gestores o direito do acesso ao saber, na busca pela igualdade intelectual e apropriação de conhecimento, a fim de desenvolver a consciência crítica e possibilitar a tomada de decisões sem copiar ou reproduzir atitudes nas situações cotidianas, deveriam ser os objetivos de todas as escolas que atendem ao ensino médio, porém, a realidade da Diretoria da região de Diadema, SP, é bem diferente. Das 57 unidades escolares a ela circunscritas, apenas 3 são apontadas em documento emitido pela diretoria, com possibilidade de exercer essa prática em seu cotidiano.

A metodologia adotada no presente relato de experiência, foi uma abordagem qualitativa, com a técnica de estudo de caso único, já que das três escolas encontradas com as práticas de pesquisa discente, apenas uma apresentou as qualidades buscadas, segundo os parâmetros legais.

Inicialmente foram encaminhados documentos solicitando o nome das escolas das Diretoria de Ensino de Diadema, engajadas em propiciar uma alternativa de aprendizado através das atividades de pesquisa discente, desde o levantamento das inscrições das escolas no Prêmio Jovem Cientista, iniciativa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), até o cadastro de unidades de ensino no Prodesc (Cadastro de Projetos Descentralizados) e/ou escolas que as diretorias tenham conhecimento de que praticam essas atividades de pesquisa no seu cotidiano.

3.1 Projeto FICFERE (Fórum de Iniciação Científica Fábio Eduardo Ramos Esquível)

O FICFERE nasceu da iniciativa do então professor, agora pesquisador, Celso Ferraz Gonçalves, ao discutir com o grupo dos professores da escola sobre a importância de motivar uma prática pedagógica já consagrada no ensino universitário e pouco explorada no Ensino Médio: o Trabalho de Conclusão de Curso. Essa discussão se iniciou em dezembro de 2011, sendo finalizada em março de 2012, ano da consolidação do 1º FICFERE, que teve como tema central: "Adolescentes".

Nessa 1ª etapa de discussões que antecedeu a implantação, professores e gestores decidiram todas as etapas do FICFERE, como datas, procedimentos, divisão de grupos, orientadores, inscrição no Prodesc (Programa de cadastramento de Projetos Descentralizados do Estado de São Paulo), materiais utilizados, fontes de pesquisa, ferramentas tecnológicas (Word, Excel e PPT) e todo o arcabouço relacionado à iniciação científica do FICFERE.

A 2ª etapa foi apresentar, explicar e contextualizar para o grupo de professores e Conselho de Escola como ficou estruturado todo o projeto após a discussão, qual seria o papel de cada ator da escola, a justificativa e o ganho pedagógico com essa implantação.

A justificativa do projeto se apoiou em proporcionar aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio a possibilidade de vivenciar a estrutura e procedimentos de uma atividade de pesquisa discente, incentivo à capacidade leitora e escritora dos alunos, envolvimento com a ciência em outra perspectiva (construção do conhecimento) e principalmente colaborar para a formação do cidadão.

Já na 3ª etapa, o compromisso foi apresentar, explicar e contextualizar para o grupo de alunos envolvidos (2º e 3º anos do Ensino Médio), como ficou estruturado todo o projeto após a discussão com professores e apresentação ao Conselho de Escola, endo destacado o papel de cada ator da escola, a justificativa e o ganho pedagógico com essa implantação.

Certamente, a 4ª etapa foi a mais trabalhosa e gratificante: fazer o que estava no papel ser colocado em prática. Dessa maneira, foram estruturados os procedimentos, datas, orientações, fontes de informações, prazo para a entrega dos documentos escritos, apresentação e todas as etapas para uma iniciação de pesquisa científica de qualidade, além

de aperfeiçoar e/ou eliminar os procedimentos que não obtivessem os resultados esperados a cada ano.

CONCLUSÃO

O Fórum de Iniciação Científica Fábio Eduardo Ramos Esquível (FICFERE) é um modelo já utilizado pelas universidades, o famoso e "nebuloso" Trabalho de Conclusão de Curso. Pensando em toda a dificuldade dos alunos universitários ao chegar nessa etapa, o FICFERE é um Trabalho de Conclusão de Curso para o Ensino Médio, já amparado pela Lei n.º 10.522/2000 e com satisfatório retorno pedagógico, percebido pela comunidade escolar, ao aluno que vivencia essa experiência e aos professores envolvidos com as orientações e etapas desses trabalhos.

Essa prática pedagógica foi muito além do que podemos descrever: os alunos que são promovidos ao primeiro ano do Ensino Médio, atualmente, já sabem que ao chegarem ao 3º ano, participarão de uma apresentação (FICFERE) com uma banca examinadora de professores da escola, professores convidados de outras unidades escolares e professores da Diretoria de Ensino do município.

A experiência do Fórum de Iniciação Científica não só pode, como deve ser aplicada por todas as escolas que atuam com Ensino Médio. Basta um grupo de professores orientados, uma gestão atuante e incentivadora. Percebeu-se que a maior barreira foi a mudança na rotina dos alunos, dos responsáveis e, principalmente, dos professores, com sua dedicação e aprendizados conjuntos. Todos os envolvidos nesse projeto puderam observar uma superação gratificante dos estudantes, no manuseio das ferramentas de pesquisa, de escrita e apresentação dos trabalhos (principalmente em termos tecnológicos e intelectuais).

O FICFERE elevou a autoestima dos professores envolvidos com as orientações, melhorou o relacionamento entre os gestores, professores, alunos e responsáveis e proporcionou o estreitamento no relacionamento entre os atores da escola.

Este artigo não esgota as possibilidades de pesquisar as práticas de pesquisas discentes, já que está limitado à educação do estado de São Paulo, na região de Diadema e sua realidade. Cabe ressaltar que os objetivos das produções intelectuais sejam, entre outros, fomentar o surgimento de novas pesquisas, que podem ou não ter a mesma temática, em outras localidades ou âmbitos municipais, estaduais e até federal. Existem muitos outros

recortes que podem ser feitos, na busca pela identidade perdida do ensino médio, em nosso país. Muitos são os métodos a serem utilizados e diversos são os enfoques a serem seguidos. O mais importante, porém, é a contribuição para um ensino médio que venha a romper com os abismos sociais e o isolamento antidemocrático dos estudantes das áreas mais humildes do país, enclausurados e proibidos de acessarem os mais elevados saberes.

Referências Bibliográficas

DEMO, Pedro. *Educação Científica.* **Revista Brasileira de Iniciação Científica – ISSN**, v. 1, n. 01, maio/2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Celso/Downloads/10-25-1-PB.pdf>, Acesso em 04/11/2015.

FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAWCZYK, Nora. *Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje.* **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 754-771, 2011.

LUCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 155p.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Artur. **Gestão Escolar:** Perspectivas, Desafios e Função Social. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

SÃO PAULO (Estado). LEI 10.522/2000, **Autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa de Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa Discente.** São Paulo, promulgada em 29/03/2000. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/135494/lei-10522-00>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Secretaria da Educação. **Unificação de Dispositivos Legais e Normativos relativos ao Ensino Fundamental e Médio.** 2. ed. São Paulo, 2011.

SEVERINO, A. J.; SEVERINO, E. S. **Ensinar e aprender com a pesquisa no ensino médio.** São Paulo: Cortez, 2012.

UNESCO. **Declaração sobre a Ciência e o uso do Conhecimento Científico**. Budapeste, Hungria: Unesco, 1999, versão adotada pela Conferência 1º de Julho de 1999. Disponível em: < http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000111.pdf>, Acesso em 02 de novembro 2015.

ANEXO – Fotos do Fórum de Iniciação Científica

Figura 1 – Orientações
Fonte: Acervo dos autores da pesquisa

Figura 2 – Apresentações
Fonte: Acervo dos autores da pesquisa

Figura 3 – Banca examinadora
Fonte: Acervo dos autores da pesquisa

Figura 4 – Comunidade e Diretoria de Ensino participando

Fonte: Acervo dos autores da pesquisa

Figura 5 – Certificado de aprovação no FICFERE

Fonte: Acervo dos autores da pesquisa

Figura 6 – Apresentação do trabalho na Semana de Letras da UNIESP

Fonte: Acervo dos autores da pesquisa

NATUREZA ECONÔMICA E POLÍTICA DA REFORMA EDUCATIVA 2013 NO MÉXICO

Galia Xuen Lan Sandoval Jacobo
Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail de contato: xuenlan@hotmail.com
Teise de Oliveira Guaranha Garcia
Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail de contato: teise@ffclrp.usp.br

Introdução

Inicia-se este trabalho registrando-se que, a pesquisa a qual está vinculado integra-se aos estudos desenvolvidos por pesquisadores e pós-graduandos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, GREPPE[118]. No contexto dos temas em estudos no grupo, este trabalho é parte de pesquisa que tem por propósito conhecer e analisar a reforma educativa pela qual passa o México a partir de 2013, para entender que relação guardam os âmbitos econômico e político com o educativo, isto é, quais os princípios teóricos, econômicos e políticos contidos nesta reforma constitucional. Se busca entender de que forma e em que grau o neoliberalismo se está legalizando em uma prática educativa nacional. Para este análise, busca-se no materialismo histórico-dialético os referenciais teóricos, tomando como principais categorias de análise: o homem, a educação e o trabalho. A pesquisa é de natureza qualitativa, enquanto a base material é documental, procedendo-se a consulta às fontes primárias em documentos públicos oficiais.

Nos anos noventa começa no México um período de descentralização ininterrupto e acelerado do sistema educativo. Cada sexênio[119] presidencial tem representado para o México uma continuidade de política educativa desenhada desde os organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura, (UNESCO), e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) -principalmente-

[118] O grupo, de natureza interinstitucional reúne pesquisadores e estudantes das três universidades públicas paulistas, Unicamp, Unesp e USP/RP. A coordenação geral está atualmente sob a responsabilidade da professora Theresa Adrião e em âmbito local, na USP/RP, sob a responsabilidade da professora Teise Garcia.
[119] Os mandatos eleitorais para presidência da república, diferentemente do Brasil, são de seis anos.

, e desde organismos regionais como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Ao longo das duas últimas décadas, as principais mudanças educativas tem-se centrado em alguns aspectos: autonomia administrativa e financeira da educação básica; reforma da escola como espaço autônomo; reforma do magistério; possibilidade da participação da sociedade civil na educação; e avaliações de professores e estudantes como instrumento para a qualidade educativa.

Todas estas mudanças educativas estão em consonância com a chamada "Reforma do Estado" mexicano, aplicada nos anos de 1980 e reforçada nos anos noventa após o Consenso de Washington, com o objetivo declarado de promover a recuperação do crescimento econômico, depois de uma larga "década perdida" e de uma grave crise fiscal nos setenta. Estas mudanças têm-se refletido em todas as áreas: econômica, política e social e estão orientadas pela racionalidade econômica capitalista, na estabilidade macroeconômica e na inserção competitiva do México no cenário global. Estas medidas têm exigido uma nova atuação do Estado na economia, um Estado forte e autoritário para impor as mudanças necessárias para o livre mercado e ao mesmo tempo uma diminuição de sua intervenção na economia, privatizando empresas e setores estatais e reduzindo o gasto social; isto é, a liberalização, desregulação e privatização da economia mexicana (CHESNAIS, 2015).

Neste contexto, a descentralização da educação para o mercado, sobretudo neste século XXI, forma parte deste processo econômico e político, e é analisada por vários autores (BALL, 2015; HILL, 2003; ROBERTSON, VERGER, 2012; PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009; KRAWCZYK, 2005, entre outros), que evidenciam as graves consequências para a educação e para sociedade como um todo. A orientação para administração pública referenciada nos cânones neoliberais, ainda segundo os autores mencionados, promoverá a reconfiguração da organização e práticas educativas.

No caso do México, o processo neoliberal na educação tem avançado consideravelmente com a promulgação da reforma educativa aprovada em 2013.

A partir de referências bibliográficas, na primeira parte deste trabalho se expõe brevemente as principais características do neoliberalismo, nova fase do capitalismo, que representa o movimento necessário para garantir a permanência do sistema capitalista (MARX, 1988). Se examinam os conceitos de homem, trabalho e educação desde o entendimento da sociedade como um processo histórico de produção e apropriação da

cultura pelo homem como apropriação da experiência social e significações sociais para formar a um ser social integral, considerando-se a relevância da educação e da educação escolar neste processo (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2015 e 1995).

Na segunda parte do trabalho, apoiando-nos em documentos legislativos e referências bibliográficas, se analisam brevemente as mudanças econômicas e políticas da economia mexicana e sua relação com a reforma educativa 2013, apresentando as características e objetivos contidos nesta reforma educativa.

Contexto econômico e político da reforma educativa 2013 no México

Para compreender qual a relação da reforma educativa 2013 com as transformações econômicas e políticas no México a nível internacional deste século XXI, é preciso analisar o contexto econômico internacional e nacional mexicano de desenvolvimento capitalista nesse período; sua plataforma política: o neoliberalismo, e seu plano econômico: a mundialização do capital (NEVES; SANT´ANNA, 2005), são objeto de estudo deste apartado.

Os anos oitenta do século XX se caracterizam por representarem uma certa transição entre um modelo de desenvolvimento econômico capitalista conhecido como Estado de bem-estar ou “desenvolvimento desde dentro” (promovido pela CEPAL) no caso das economias latino-americanas, e o começo de um outro inspirado na ideologia neoliberal em que o Estado assume uma nova forma de controle da economia e dos serviços públicos (BALL, 2015). Um controle que lhe tem permitido a aplicação dos mecanismos de mercado na economia, passando de grande interventor e protecionista, a ser um Estado gerente da economia (CHESNAIS, 2015).

Esta transição política foi possível após a crise fiscal internacional de 1973, que de acordo com O´Connor, J. citado por Del Rosario (2010), consistiu em uma crise de acumulação do capital, em que diversos fatores econômicos se somaram ocasionando uma profunda recessão, aumento da inflação, queda no crescimento econômico, problemas na produção, déficits na balança de pagamentos, desemprego e aumento das dívidas pública e privada, entre outros (ver ANDERSON, 1995; DEL ROSARIO, 2010). Esta situação econômica foi aproveitada por um grupo de intelectuais, políticos, organismos internacionais e grandes corporações ligados ao projeto neoliberal surgido em 1947 na

Sociedade Mont-Pélerin, Suiça (ANDERSON, 1995; DEL ROSARIO, 2010; TOUSSAIN, 2004), que procuravam a queda do Estado keynesiano interventor para deixar ao livre mercado regular-se por se mesmo, com a justificativa declarada de que tal mudança possibilitaria o uso eficiente dos recursos na produção, o aumento da produtividade, eficiência e competitividade das empresas e nações, e só assim, a possibilidade de um crescimento e desenvolvimento econômico das nações, principais objetivos.

Aproveitando essa conjuntura internacional, os organismos internacionais, porta-vozes do projeto neoliberal, negociaram empréstimos[120] com as nações latino-americanas em troca da aplicação homogênea e inflexível dos "Programas de Ajuste Estrutural" (PAE). (DEL ROSARIO, 2010). Programas que tiveram a finalidade de propiciar uma estabilidade macroeconômica que favorecera os investimentos privados e a produção, assim como a reestruturação econômica; reestruturação que se expressou num novo reordenamento econômico chamado de "reforma do Estado". Desde a ideia de "reforma" para a modernização da economia, se promulgaram uma série de "reformas" legislativas que modificaram a propriedade dos bens e das áreas públicas, a condução das finanças (incentivando a austeridade fiscal do Estado e a diminuição do gasto social), o papel do Estado na economia, e a redefinição dos direitos humanos e sociais (BALL, 2015).

Os trabalhos de dois Prêmios Nobel de Economia, Friedrich Hayek e Milton Friedman, permitiram que essas propostas de corte liberal clássico, de liberalização, desregulação e privatização das economias, suporte ideológico e econômico da mundialização do capital, ganhassem notoriedade. O Neoliberalismo aparece no cenário internacional ao tempo da mundialização do capital comercial e financeiro (CHESNAIS, 2015).

A naturalização da desigualdade entre os homens, de Hayek e a "liberdade" do homem para eleger seu destino, êxito ou fracasso, de Friedman, o *homo oeconomicus* em ação, são as ideias que permitiram de uma maneira muito simplificada, questionar a eficiência do Estado como provedor dos serviços públicos e defensor dos direitos sociais (ANDERSON, 1995; DEL ROSARIO, 2010).

Para os neoliberais, no caso da educação, o Estado monopólico, burocrático e ineficiente é o principal responsável pelos grandes problemas fiscais e educativos, e resulta

[120] Empréstimos que têm representado um aumento da dívida externa para todos estes países, com todas as repercussões econômicas e sociais que isto implica (ANDERSON, 1995; DEL ROSARIO, 2010).

ser necessário que o Estado assuma a esfera política que lhe corresponde e deixe os assuntos econômicos para os agentes com experiência administrativa.

Hayek e Friedman, sublinharam a importância da existência de competitividade nos âmbitos econômicos e educativo, por ela representar o grande incentivo para os "provedores" oferecerem serviços de qualidade, ótimos resultados e satisfações aos "clientes" (FRIEDMAN apud DEL ROSARIO, 2010).

A descentralização e a autonomia se apresentam como as opções neoliberais para essa transferência da educação (de todos os setores públicos) ao capital nacional e internacional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Tratam-se de políticas privatizadoras não sempre evidentes que se ocultam sob os nomes de "reformas e modernização" para introduzir os princípios e as práticas gerencias na educação, novas formas de financiamento privado (venda dos serviços educativos), e a livre competência como incentivo para o lucro econômico, os verdadeiros objetivos desse processo (BALL, 2015).

Para compreender essa necessidade de expansão do capital, apoiamo-nos em Marx (1988), que nos diz que no processo de produção de bens materiais necessários para a manutenção da sociedade capitalista (dividida em classes sociais), se estabelecem relações de exploração. Exploração que consiste na apropriação do capitalista, do valor a mais produzido pelo trabalho do trabalhador no processo de produção das mercadorias. A mais-valia é o excedente de trabalho não pago ao trabalhador, e como valor gerado na produção de valores de uso, ele encontra-se materializado na mercadoria[121].

Para a produção, reprodução e ampliação do capital, força motora da sociedade capitalista, torna-se necessário aumentar a produtividade da mercadoria força de trabalho, que se traduz no incremento da produção na mesma jornada de trabalho; o objetivo capitalista é racionalizar ao máximo o processo de produção e produzir o maior ganho. O aumento da produtividade mediante a eficiência e a organização da produção, possibilita ao capitalista participar competitivamente no mercado internacional de bens e serviços e continuar seu processo de expansão de capital (PARO, 2014).

[121] As mercadorias são portadoras de riqueza na medida que elas contêm trabalho humano incorporado. Elas têm um valor de uso social que é a utilidade para satisfazer as necessidades humanas, e um valor de troca para realizar-se na forma dinheiro no processo de intercambio, na venda e realização da mercadoria (MARX, 1988).

Desde a perspectiva capitalista, a educação e a capacitação da força de trabalho, possibilitam a formação do capital humano (conceito que degrada ao homem em mercancia portador de "conhecimentos" e "capacidades"), fator produtivo que responde às necessidades do mercado e que possibilita o aumento da capacidade produtiva, com impacto positivo no crescimento econômico, necessário para o movimento do capital (GENTILI, 1995).

A escola básica e as universidade como instituições educativas, têm sido também locais de disputa econômica e política no capitalismo; entre a classe hegemónica que tem utilizado o aparelho estatal para pôr a educação ao serviço da ideologia e sistema dominante; e a sociedade, os professores, pais de família e alunos lutando para preservar os direitos laborais, a educação pública, gratuita e formadora do homem integral (PARO, 2014) e produtora da cultura humana, de todo aquilo produzido pelos homens na sociedade (LEONTIEV, 1978).

A ideologia neoliberal apropria-se de conceitos caros aos movimentos sociais que historicamente assumiram lutas por ampliação de participação e autonomia. A gestão pública, sob a ótica de políticas com cunho neoliberal, precisa da autonomia das escolas, conceito angular destas novas reformas educativas. Trata-se principalmente de uma autonomia financeira e administrativa, que introduz liberdade às escolas para adequar suas "decisões políticas" com suas "decisões do mercado" (KRAWCZYK, 2005), e nesta "simbiose" nasce o "setor público não estatal" (GARCIA et al. 2009). E a incorporação desses "[…] mecanismos gerenciais na gestão pública assume a denominação de quase-mercado." (GARCIA et al. 2009, p.15). Estes quase-mercados ou políticas de escolha, condensam o pensamento de Hayek e Friedman: a competitividade para a qualidade educativa e a liberdade dos clientes elegerem a melhor instituição educativa para sua formação.

Reordenamento econômico do Estado mexicano no século XXI e a reforma educativa 2013 no México

Com a aplicação dos PAE, nos anos oitenta do século passado, o México passa de uma política de proteção econômica e industrial à abertura total da economia, exposta

totalmente à competitividade internacional, dinâmica que se intensifica em 1994 com a firma do Tratado de Livre Comercio de América do Norte (TLCAN), (FLORES, 2010).

A Organização Mundial do Comercio (OMC), consagra os princípios econômicos do neoliberalismo nas regras comerciais dos tratados de livre comercio, que abrem as fronteiras para o livre trânsito dos capitais e das mercadorias, e se liberalizam e privatizam as economias desde dentro, desde "[…] o coração da faculdade normativa dos governos" (GRIESHABER-OTTO E SINGER apud ABOITES, 2007, p. 26). Nos anos de 1990, a educação entrou como tema de negociação do capital internacional, como bem altamente rentável, com grande diversificação de serviços e em constante expansão.

A mercantilização da educação, está destruindo seu caráter social e seu objetivo de formar ao homem integral. Esta privatização, está significando um desvio dos recursos públicos (como incentivo) para o setor privado que investe nos serviços educativos; a aplicação de objetivos e conteúdos educativos orientados ao mercado; práticas educativas gerenciais; métodos de gestão de resultados; flexibilização do trabalho educativo e condições precárias de emprego; combate contra os sindicatos. Isto é somente uma parte das consequências privatizadoras da educação que vários autores tem constatado (BALL, 2015; DEL ROSARIO, 2010, entre outros).

A apertura comercial do México objetivada em 12 tratados de livre comercio com 44 países, tem transformado a economia e portanto os mercados laborais. O TLCAN é o primeiro e o mais importante acordo comercial (em questão do fluxo comercial) para o México. Neste tratado se estabelece a regulação da propriedade intelectual e da educação como parte dos serviços. Aboites (2007) relata como nos vários capítulos deste Tratado, se estabelecem: a) limites dos recursos públicos destinados à educação pública, b) restrição da matrícula pública, c) obrigação do setor público para não discriminar entre provedores, na compra de mercadorias ou serviços privados na educação, d) eliminação no possível dos efeitos "nocivos" da prática monopolista Estatal, assim como dos efeitos da política de competências em áreas reservadas exclusivamente a ele, e) inclusão de mecanismos de avaliação para regular a qualidade dos serviços e do capital humano[122], f) oferecimento de um "trato nacional" a prestadores estrangeiros de serviços, g) facilitar a entrada temporal do capital humano e dos homens de negócio; entre outras medidas (ABOITES, 2007).

[122] Desde a visão neoliberal, o capital humano corporifica os conhecimentos acumulados nas pessoas (ABOITES, 2007).

As reformas educativas impulsadas no México a partir dos organismos internacionais Banco Mundial, o FMI, UNESCO, a OCDE e a OMC obedecem conforme relatado, às necessidades de lucro e de expansão do capital. O discurso oficial do Banco Mundial e da OCDE centra-se na importância da educação, sobretudo no nível básico para eliminar os defasagens econômicos e educativos (demostrado nas avalições nacionais e internacionais) e em geral como mecanismo de combate à pobreza, daí a necessidade de expandir a educação (ALTMANN, 2002; CORDERO; SERRANO; PATIÑO, 2013; UNESCO, 2014), "Universalizar o acesso à educação e fomentar a equidade" UNESCO, 2014, p. 7).

Todas as "recomendações" destes organismos internacionais para a qualidade e equidade da educação no México, tem sido fielmente aplicadas. Neste sentido, desde 1992, com a promulgação da primeira reforma educativa "Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica" (ANMEB), que cria as bases para a nova Lei Geral de Educação (1993), até a reforma educativa 2013, implementaram-se duas grandes reformas constitucionais (2001 e 2008) e uma série de programas com mudanças administrativas, organizativas e financeiras da Secretaria de Educação Pública (SEP) e do sistema de educação básica e ensino médio superior (FIERRO; TAPIA; ROJO, 2009). A última reforma educativa aprovada em 2013 no México, elevou a categoria constitucional muitas das propostas e programas educativos de sexênios anteriores que não tinham conseguido executar-se.

As principais mudanças educacionais no México para o ensino básico, desde 1992 até 2016, segundo a literatura especializada caracterizam-se por: 1) estarem focadas à reorganização do sistema educativo: descentralização dos serviços educativos para os estados e centralização da autoridade federal, que preserva o controle sobre os elementos decisivos do sistema educativo. Deixam-se para os governos estatais as responsabilidades administrativas. 2.) A reformulação dos conteúdos e materiais educativos. Homogeneização do currículo e dos livros de texto gratuitos. 3.) Uma reforma docente, que estabelece a responsabilidade dos professores na qualidade educativa, estabelecendo a carreira magistral, a atualização docente, e a avaliação como indicador para a toma de decisões na estabilidade laboral, salarial, nos incentivos e estímulos a receber. 4.) A avaliação permanente do sistema educativo 5.) A reforma da escola, que visa a autonomia financeira e administrativa das escolas (FIERRO; TAPIA; ROJO, 2009).

Observa-se que a existência da centralização, que tem permitido ao Estado concentrar a função de normatividade do sistema educativo nacional, com a descentralização da educação, que é a transferência para os "governos estatais [dos] estabelecimentos escolares, os recursos materiais e financeiros da educação básica e normal" (FIERRO; TAPIA; ROJO, 2009, p.4) é chamado de federalismo educativo (Ibid.).

Respeito à reforma educativa 2013, nosso objeto de estudo, podemos dizer que ela não é uma reforma pedagógica. Tratam-se de mudanças constitucionais de caráter administrativo-laboral cujas principais propostas são (MÉXICO, 2014a e 2014b):

1. A criação do Instituto Nacional para a Avaliação da Educação (INEE[123]) como organismo autônomo.

Se institui este Instituto como a máxima autoridade avaliativa, com o objetivo de garantir a educação obrigatória básica e média superior, tendo a responsabilidade de coordenar o Sistema Nacional de Avaliação junto com as secretarias de educação estatais. A seu cargo está a avaliação de todos os componentes do sistema educativo: alunos, professores, escolas, diretores e serviços educativos públicos.

2. A institucionalização do Serviço Profissional Docente (SPD).

Que consiste na regulamentação do serviço profissional docente, para o ingresso, promoção para cargos de direção e supervisão na educação básica e média superior, e sua permanência no serviço; estabelecendo os mecanismos de formação, atualização, capacitação e superação profissional dos professores do ensino básico, para garantir os "conhecimentos e capacidades necessárias" e portanto a qualidade dos processos educativos (MÉXICO, 2014b, p. 7).

3. A criação do Sistema de Informação e Gestão Educativa (SIGED).

Que tem por objetivo, "[...] regular, coordenar e operar um padrão de alunos, docentes e instituições e centros escolares; um registro nacional de emissão, validação e inscrição de documentos académicos, e [o estabelecimento de] um Sistema Nacional de Informação Educativa (México, 2014ª, p. 2).

E a criação de leis regulamentadoras do projeto, entre elas destaca-se:

a) A autonomia da gestão das escolas. Trata-se das normativas que fortalecem a autonomia escolar com a possibilidade de "...melhorar a infraestrutura; comprar

[123] As siglas em espanhol, do Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

materiais educativos; resolver problemas operativos básicos, e propiciar as condições de participação entre os alunos, professores e pais de família, sob a liderança do diretor." (MÉXICO, 2014a).

Os objetivos principais da reformas podem ser sistematizados como: privatização da educação; exercício de maior controle do magistério mediante avaliações aplicadas tanto a professores como alunos, como um instrumento de controle e de definição da "qualidade na educação" (COLL, 2013).

Estas avaliações definem agora o ingresso, promoção e permanência dos professores; diferenciam e classificam aos estudantes, para o ingresso às escolas; constituem-se como informações para a composição de um ranking e prestigio às escolas para aumentar suas matrículas. Instaura-se a competividade entre as escolas como parte do cotidiano e suposto elemento a contribuir com a qualidade educacional do país.

Conclusões preliminares

As avaliações nacionais e internacionais, a nosso ver, convertem a apropriação do conhecimento em simples informação fragmentada e memorizada. A responsabilidade da educação nacional é entregue aos professores, enquanto a responsabilidade do aprendizado aos alunos.

A comparação entre os estudantes, mensurados por seu desempenho escolar, intensifica ainda mais a desigualdade social, posto que ao desconsiderar como variável relevante as diferenças sociais, contribui para ocultá-las, suprimindo-as do debate educacional.

Com essas reflexões sistematizamos em cinco itens as conclusões possíveis de serem apresentadas neste momento de desenvolvimento do trabalho:

1. Acelerada dinâmica de mercantilização das economias em relação direta com a Mercantilização da educação. Como fenômeno internacional, a educação é alocada no setor serviços como um novo e amplo mercado para a mundialização do capital, prevalecendo para amplos setores das sociedades a lógica do mercado na educação.
2. Através de organismos internacionais, sob discursos declarados de neutralidade e preocupação social, verifica-se a regulação constitucional de projetos hegemônicos.

3. Disseminam-se princípios políticos e econômicos neoliberais que incidem sobre práticas educativas-administrativas na escola pública mexicana tais como competitividade e avaliações de larga escala.
4. Controle do magistério mediante as avaliações nacionais, que associam os resultados com os incentivos salariais.
5. Privatização da educação no México com a aprovação desta última reforma educativa.

Não se poderia deixar de fazer referência ao fato de que a abertura tem transformado os mercados laborais, sobretudo por meio da flexibilização do trabalho com graves consequências de grande exclusão social, de inequidade, de homogeneização e empobrecimento da educação (ver ROBERTSON; VERGER, 2012), e da submissão internacional a uma ideologia hegemónica: a lógica neoliberal do lucro, da individualidade, da liberdade de seleção, da supremacia do mercado sobre o social e da competitividade. A administração, organização, práticas educativas estão reconfigurando-se sob esses eixos neoliberais.

Finalmente destaca-se que mudanças na educação no México, e sobretudo com a reforma 2013 estão focadas totalmente em questões administrativas e laborais e não pedagógicas. A educação se tem aberto ao investimento privado e forma parte dos grandes acordos internacionais de livre comércio. O sistema educativo forma parte da política conjunta de reformas econômicas e políticas, entre elas a laboral que redefine uma nova divisão do trabalho pedagógico, parcelariza e aliena o trabalho docente, legaliza a exploração e intensificação laboral, por meio da subcontratação (outsourcing), do pagamento por horas e tempo de trabalho, e da demissão injustificada.

Tais conclusões, ainda que preliminares indicam a gravidade do quadro político educacional vivido em México e a necessidade de aprofundamento de estudos sobre as reformas educativas em toda a América Latina, posto que se trata de projeto global necessário à atual fase de reestruturação do capital.

Referências Biliográficas

ALTMANN, Helena. *Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p.77-89, jan./jun. 2002.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo*: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. *Hidden privatization in public education*. Education International, Institute of Education, University of London, 2008. Disponível em:<http://download.eiie.org/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

CHESNAIS, François. Doce tesis acerca de la mundialización del capital. Disponível em: <https://imas2010.files.wordpress.com/2010/06/Chesnaisdocetesis11.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

COLL, Tatiana. La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *El Cotidiano*, UAM-Azcapotzalco, n.179, p. 43-53, maio/jun. 2013.

CORDERO, Graciela; LUNA, Edna; PATIÑO, Norma. La evaluación docente en educación básica en México: Panorama y agenda pendiente. Revista electrónica Sinéctica, México, n. 41, p.1-19, jul./dez., 2013. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325007>. Acesso em: 12 ago. 2015.

FIERRO, Cecilia; TAPIA, Guillermo; ROJO, Flavio. *Descentralización educativa en México*. Un recuento analítico. OCDE, octubre de 2009. Disponível em: <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

FLORES, José. *Cambio estructural e integración regional de la economía mexicana*: un estudio de desintegración industrial. 1ª ed. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação básica no Brasil na década de 1990*: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p.93-130, abril 2003.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. In: MARTINS, A. (Org.). *Instituições Educacionais*: políticas, gestão e práticas profissionais. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2009, p. 13-263.

GENTILI, Pablo. ¿Qué hay de nuevo en las formas de exclusión educativa? Neoliberalismo, trabajo y educación. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n.1, jan./jun 1995.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. Currículo sem fronteiras, v.3, n.2, pp. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 8 jun. 2015.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92 p. 799-819, out. 2005.

LEONTIEV, Aleksei. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte universitario, 1978.

MARX, Karl. *El capital*. México: Siglo veintiuno editores, 1988, livro 1, v. 1.

MÉXICO. Adecuaciones a la Ley General de Educación de conformidad con lo establecido en las reformas constitucionales del 26 de febrero de 2013. Gaceta Parlamentaria, LXII Legislatura, Palacio Legislativo de San Lázaro, viernes 16 de agosto de 2013, Ano XVI, Número 3873-1. Disponível em: <gaceta.diputados.gob.mx/gaceta/62/2013/ago/20130816.html>. Acesso em: 15 jun. 2014a.

___. Hoja de firma de la Iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ciudad de México, Distrito Federal, 10 de diciembre de 2012. Disponível em: <pactopormexico.org/Reforma-Educativa.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014b.

NEVES, Lúcia M. Wanderley; SANT´ANNA Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: Wanderley, Lúcia (org.). *A nova pedagogia da hegemonia*: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar*: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

PERONI, Vera M. Vidal; DE OLIVEIRA, Regina T. Cestari; FERNANDES, Maria D. Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, n.121, p.1133-1156, out./dez. 2012.

UNESCO. Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien Tailandia, marzo de 1990. Disponível em: <www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF>. Acesso em: 7 ago. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas*, Madrid: Visor, 1995. Capítulo V, p. 139-168.

___. *A transformação socialista do homem*. Disponível em: <www.pstu.org.br>. Acesso em: 8 jun. 2015.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA POLÍTICA PÚBLICA NEOLIBERAL

Laís Alice Oliveira Santos
Faculdade de Educação – FACED/UFU. laís_alice@hotmail.com
Karina Klinke
Faculdade de Educação – FACED/UFU. klinke.k@gmail.com

Introdução

O neoliberalismo, no setor educacional, prega a efetivação de uma escola pública, gratuita e obrigatória, defendendo o discurso dela ser democrática e popular para garantir o direito à cidadania. Esta democratização do ensino deveria garantir a igualdade de oportunidades e promover uma mudança real nos índices de escolarização de nosso País, porém vem exalando um resultado contrário, que reafirma as diferenças de classes sociais. Segundo dados do IBGE coletados no ano de 2012, há uma população correspondente a 13,2 milhões de analfabetos no país, destas, 8,7% possuem 15 anos ou mais. De acordo com dados do relatório da Unesco divulgado em janeiro de 2014, o Brasil é o 8º país com maior número de analfabetos adultos, diante de um estudo que abrangia a participação de 150 países. (GLOBO, 2014)

Estes dados explicitam a contradição da democratização da escola pública e o discurso de igualdade de oportunidades, afinal, as portas das escolas se encontram abertas a todos, pertencentes as quaisquer classes sociais, mas o que temos de real é um quadro de analfabetismo que põe em questão o sistema de educação.

Antonio Teodoro (2011) destaca a dupla crise vivenciada por esse processo de democratização no ensino público proveniente da regulação e da emancipação do sistema de ensino. A crise em decorrência da regulação prevê o não cumprimento do "seu papel de integração social e de formação da economia do conhecimento" (p, 12). Já, a emancipação, por não produzir a mobilidade social que as camadas sociais tanto esperam.

Pierre Bourdieu (1996) já destacava que o sistema escolar é uma instituição de reprodução que por meio de sua distribuição de capital cultural tem contribuído para a perpetuação da estrutura social. Um grande exemplo trazido pelo autor para explicar o processo de

distinção exercido pela escola é por meio da sua comparação com o demônio de Maxwell (anulação da segunda lei da termodinâmica):

> Maxwell imagina um demônio que faz a triagem das partículas em movimento, mais ou menos quentes, isto é, mais ou menos rápidas, que chegam até ele, enviando as mais rápidas para um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para outro, cuja temperatura baixa. Assim fazendo, ele mantém a diferença, a ordem que, de outro modo, tenderia a desaparecer. O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: á custa do gasto de energia necessária para realizar a operação da triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes. (BOURDIEU, 1996, p. 37)

As classificações e ordenações que são estabelecidas em vários espaços da escola reafirmam uma diferença social que já existe, ressaltando os motivos primordiais da crise da democratização do ensino. O governo neoliberal admite a igualdade de acesso, e a usa a seu favor, porém baseia-se no princípio meritocrata, no qual não vivem com a igualdade de resultados sem estabelecer competição. “Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados.” (FREITAS, 2007, p. 968)

Dentro da lógica neoliberal, os resultados obtidos pelos alunos tem total dependência aos esforços empenhados pelo próprio sujeito. Porém, isto é uma variável que se distribui de forma desigual em toda população. No governo neoliberal eles “não podem aceitar que uma “espécie de acumulação” (Marx) ou um ethos (Bourdieu) cultural sequer interfira com a obtenção dos resultados dos alunos.” (FREITAS, 2007, p. 969). Se aceitassem, teriam que admitir as desigualdades sociais que eles mesmos produzem estão no interior das escolas, fazendo com que o discurso de equidade liberal limite-se ao acesso ou ao combate de reprovação.

Temos uma realidade de alunos provenientes das camadas populares que estão excluídos no próprio interior das escolas, à mercê de programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, escolas de tempo integral, no qual a escola tem adiado sua eliminação definitiva através das passagens destes alunos pelos ciclos ou séries, e dessa maneira então saem das estatísticas de reprovação.

Colocaremos como enfoque neste trabalho um dos programas do governo federal que busca contribuir com a erradicação do analfabetismo no Brasil, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Um desafio estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011 a 2020, que tem como meta alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Uma meta que tem se perpetuado em muitos PNEs, pois os programas de alfabetização que vem sendo implementados não tem sido suficientes e eficientes para efetivar grandes mudanças. Diante da meta e estratégias traçadas no PNE institui-se o programa do governo federal PNAIC, criado no ano de 2012, com o principal objetivo de alfabetizar as crianças da escola pública até os 8 anos de idade, ou ao final do 3º ano do ensino fundamental. Os 27 estados de nosso país e 5.421 municípios participam da iniciativa do Ministério da Educação. Sua implementação baseia-se em 4 eixos de atuação: formação continuada de professores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; e gestão, controle social e mobilização.

Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: eixos de trabalho

Para entender melhor sobre essa política de alfabetização tão atual e que abrange todo nosso território nacional vamos explicar de maneira sintética os seus eixos de formação. Sua implementação baseia-se em 4 eixos de atuação: formação continuada de professores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; e gestão, controle social e mobilização. A formação continuada para os professores será realizada em curso presencial com a duração de dois anos, cujo primeiro ano será voltado para a aprendizagem em conhecimentos da língua portuguesa e o segundo para conhecimentos matemáticos. Cada ano de ensino terá a carga horária equivalente a 120 horas distribuídas entre momentos de estudo e de atividades práticas conduzidos por orientadores de estudo. Esses orientadores também terão sua própria formação em curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. No caso, o Estado de Minas Gerais, possui sete instituições de ensino superior responsáveis pelo processo de formação dos professores da rede de ensino, sabendo-se que a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é a instituição responsável pela formação na cidade de Uberlândia/MG.

> No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (PACTO, 2012)

O eixo dos materiais didáticos e pedagógicos do Pacto é composto por alguns itens: livros didáticos e obras pedagógicas complementares fornecidos pelo PNLD, obras de apoio pedagógico aos professores, jogos e softwares de apoio à alfabetização. É previsto que em cada sala de aula tenha um acervo próprio de livros e jogos com o intuito de ter-se uma biblioteca acessível aos alunos. Quanto à forma de avaliar está prevista a avaliação processual, que será analisada e realizada continuamente pelo professor junto com seus alunos.

As avaliações serão embasadas no uso de dois instrumentos: Provinha Brasil e ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). O primeiro será aplicado em alunos do 2º ano do ensino fundamental, no início e ao final do ano letivo, já o segundo instrumento ao final do 3º ano. A avaliação nacional de alfabetização (ANA) é uma avaliação universal que tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização alcançado pelos alunos ao final do ciclo alfabetizador (3º ano do ensino fundamental). Os resultados da Provinha Brasil deverão ser inseridos em um sistema informatizado, no qual docentes e gestores poderão ter acesso aos dados referentes de cada criança. O Ministério da Educação publicará um edital informando critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização de suas crianças.

A gestão do Pacto está organizada através de um comitê gestor nacional, uma coordenação institucional em cada estado e no Distrito Federal, uma coordenação estadual e uma coordenação municipal. Esse grupo gestor terá acesso as informações necessárias por meio do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto.

O PNAIC estruturado através destes 4 eixos já descritos, busca cumprir a meta nº5 estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), que como é um programa de governo recém implementado e que ocorreu na atuação de um governo neoliberal faz-se necessária a interpretação desse programa com características neoliberais.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma política neoliberal

Em diferentes momentos da história vimos o debate sobre a qualidade da educação pública assumindo tendências que dialogavam com a conjuntura histórico-social partindo do movimento de transferência do poder de regulação do Estado para o terceiro setor por meio das políticas neoliberais, em um amplo processo marcado pela privatização do público.

O enfraquecimento das instituições políticas e a emergência de novos mediadores entre Estado e Sociedade caracterizam o novo Estado nacional, que passa a ser forte e pouco interventor. Forte por ser capaz de produzir políticas nos diversos setores sociais e pouco interventor por transferir suas responsabilidades para sociedade civil, fiscalizando-as, avaliando-as e financiando-as (SILVA JR, 2002).

> Ao privatizar, o estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de "regulação do mercado". Porém, esse controle visa retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam ofertados apenas pelas leis de mercado (FREITAS, 2005, p.913).

Transferindo o poder de regulação do Estado para o mercado, percebe-se dois principais valores definindo as políticas educacionais – meritocracia e privatização – enveredados na fonte dos princípios mercadológicos/neoliberais. A Reforma do Estado surge com o objetivo de desenvolver de forma significativa o desempenho estatal na medida em que propunha formas inovadoras de gestão e ações que objetivavam romper com o modelo burocrático, flexibilizando normas, procedimentos e estruturas, "cuja proposta básica [foi] transformar a administração pública brasileira, de burocrática, em gerencial" (BRESSER PEREIRA, 1998, p.22). Se colocaria ainda em função da redução do tamanho do Estado por meio de políticas de privatização e terceirização, além de parcerias público-privado, tendo como horizonte a construção de um Estado mais ágil, menor e mais barato.

No contexto deste Estado que buscamos compreender as características da atual política Nacional de Alfabetização, o PNAIC. Este é um programa criado nos moldes da lógica neoliberal que em seu discurso aponta suas ações como benefícios para a educação e para o aprendizado dos alunos, porém assim como outros programas de um governo

neoliberal, apresenta a regulação e monitoramento em favor dos resultados que esperam que sejam alcançados.

Podemos exemplificar através do eixo de avaliação que se embasa em dois instrumentos, Provinha Brasil e ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). O primeiro aplicado em alunos do 2º ano do ensino fundamental, no início e ao final do ano letivo, já o segundo instrumento ao final do 3º ano. O instrumento de avaliação ANA é uma avaliação universal que tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização alcançado pelos alunos ao final do ciclo alfabetizador (3º ano do ensino fundamental). Os resultados da Provinha Brasil são inseridos em um sistema informatizado, no qual docentes e gestores podem ter acesso aos dados referentes a cada criança. O Ministério da Educação publicará um edital informando critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização de suas crianças.

A prova Brasil e os previstos usos para ela poderiam fazer parte de qualquer outro programa neoliberal além do PNAIC, pois trabalham dentro da lógica de responsabilizar a escola através da exposição de resultados à sociedade, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

> A ideia completa dos republicanos de Bush (indicada com Reagan) ou dos conservadores de Thatcher implica, no momento seguinte à divulgação dos resultados por escola, transformar o serviço público em mercado (ou mais precisamente em um quase mercado), deslocando o dinheiro diretamente para os pais, os quais escolhem as melhores escolas a partir da divulgação desses resultados, de preferência estando as escolas sobre administração privada. (FREITAS, 2007, p. 969)

A responsabilização da escola através da exposição de resultados fica camuflada pelo discurso de que o objetivo é usar o sistema de avaliação para servir a sociedade por meio da transparência das notas do IDEB e com fazer com que as pessoas se comprometam com a melhoria da qualidade do ensino. Por isso, podemos afirmar que o IDEB acaba por ser mais um instrumento regulador do que um definidor de critérios que busca melhorar a aplicação dos recursos da União para a alteração dos indicadores educacionais. Os resultados obtidos pelos estados e municípios são utilizados posteriormente para ranquear as redes de ensino, trazer competição e pressão por meio da sociedade em busca de melhores resultados. (ARAÚJO, 2007)

Este modelo gerencialista de prestação de contas que responsabilizam as escolas e seus profissionais, pelos prejuízos que muitas das vezes provêm de ordem social, fora importado de experiência norte-americana. Nele pode-se observar que o que serve para julgar os estudantes e os professores, ou a escola como um todo, também serve para ser meio de ascensão ou queda da escória em linguagem portuguesa e matemática.

Os instrumentos avaliadores, como a Prova Brasil e ANA proporcionam e assumem um estreitamento do currículo, pois ignoram conhecimentos importantes artes, ciências naturais e sociais. Por mais que se façam testes eventualmente em ciências naturais, os resultados não constam na planilha federal. (RAVITCH apud FREITAS, 2012)

> A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a "focalização no básico" restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de "boa educação". Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389).

O argumento usado para justificar a utilização do básico, se restringe ao entendimento de que a compreensão dos aspectos mais complexos depende primeiramente do básico. Este argumento representa perfeitamente o sistema capitalista que reflete o ato de postergar o futuro do aluno, retirando dele seus principais elementos que dariam uma formação crítica sobre a sociedade em que vive para atribuir-lhe apenas conhecimentos básicos, com a falsa promessa de que no futuro possa alcançar outros "níveis" em sua formação. Dessa maneira, seus conhecimentos serão suficientes às corporações e limitado às áreas de aprendizagem em leitura, matemática e ciências e nisso se resumirá sua formação.

Respaldados na lógica gerencial, em que os resultados possuem mais importância e valor do que os processos, apropriar-se destes testes padronizados significa uma busca por índices elevados, ao invés de comprometer-se com a qualidade educacional que promova uma mudança no âmbito da formação humana.

> ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares ou acadêmicos e os

> contextos sociais de estudantes e professores, está-se optando por controle e regulação, desprezando-se o potencial indutor para as mudanças que, no plano do discurso, visam à qualidade de ensino para todos (SOUSA & LOPES, 2010, p. 54).

Nesta linha, propõe-se uma educação com foco em avaliações e notas altas como sinônimo de educação de qualidade, porém o foco para a melhoria da educação não deve ser nos resultados pontuados, mas sim numa formação humana que não restrinja os estudantes a aprenderem apenas o "básico", postergando as aprendizagens essenciais para a vida. (RAVITCH apud FREITAS, 2012)

Esta lógica educacional tem sido cruel nos aspectos de segregação dos alunos dos alunos que de certa maneira "prejudicam" a escola a alcançar suas metas. Quando a seleção de alunos não ocorrem na entrada da escola. Ocorrem em seu interior quando alunos são agrupados pelo seu desempenho, para que assim os que mais se sobressaem possam "segurar" a média da escola. Dessa maneira, os alunos que possuem dificuldades ficam juntos em uma sala separada. Esta concentração de alunos penalizam os que mais necessitam de apoio pedagógico, pois os professores acabam por se concentrar nos alunos que estão na média, para que não vejam a cair em seu desempenho.

Considerações finais

As reformas no âmbito da educação foram, resultantes de um processo de indução externa liderado por organismos internacionais que, na condição de agências financiadoras, condicionavam a concessão de empréstimos aos Estados nacionais para a implantação das mudanças, definindo as diretrizes que serviam de base na constituição das políticas educacionais. As orientações internacionais orientavam a implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e da lógica da gestão privada nos setores públicos como uma forma de reconfigurar a relação do Estado com a sociedade.

Dessa maneira, podemos perceber características da política do PNAIC enveredada a responder as necessidades dos organizamos internacionais em modificar o papel do Estado na educação brasileira. Notamos a minimização de responsabilidade do Estado pelo sistema de monitoramento e acompanhamento das notas do IDEB expostas a todo cidadão, os quais são incentivados a cobrar e exigir melhorias da educação sem ter respaldos

pertinentes. O portal da transparência coloca a sociedade a disposição para que elas se comprometam com a busca da melhoria da qualidade na educação, sendo assim, a culpa pelos fracassos obtidos recai também sobre os cidadãos.

O PNAIC com seus instrumentos de avaliação compromete-se como uma política reguladora e meritocrata ao definir critérios e índices mínimos a serem alcançados pelas escolas e estabelecer um ranqueamento e competição a partir dos resultados.

As desigualdades sociais, o número de analfabetos em nosso país é imenso. Esses são fatores que vem de uma ordem social que hoje baseia-se em políticas neoliberais meritocratas para respaldar as possibilidades de mudanças. Porém, é preciso que a lógica educacional se distingue da lógica mercadológica colocada pelo neoliberalismo, para avançarmos na organização do trabalho pedagógico que tem sido refém ao alcance de notas altas no IDEB. Necessita-se de criticidade diante das políticas educacionais propostas pelo Estado que valorizam os resultados em detrimento do processo de aprendizado para que compreendamos de fato que tipo de ensino estamos oferecendo aos nossos alunos.

Referências Bibliográficas

ABREU, M.; CORDIOLLI, M. (orgs.) Projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

ARAÚJO, L. Os fios condutores do PDE são antigos. Disponível em <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf > 2007.

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: Sobre a Teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papirus, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Ed. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf >

GLOBO. Brasil é o 8º país com maior número de analfabetos adultos, diz, Unesco. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos-adultos-diz-unesco.html> visualizado em 26/08/2014.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Alfabetização na idade certa. Brasília. Secad. 2013.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A reforma do estado e da educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. Revista Adusp, n. 46, p. 53-59, jan. 2010

PARCEIROS PRIVADOS IDENTIFICADOS NOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DAS REDES ESTADUAIS DE GOIÁS E MATO GROSSO DO SUL NO ANO DE 2015

Bárbara Veríssimo Kaleda
USP/FFCLRP. babi_kaleda@hotmail.com
Karina Fernanda Casali
USP/FFCLRP. karina.casali@usp.br
Teise de Oliveira Guaranha Garcia
USP/FFCLRP. teise@ffclrp.usp.br

O trabalho intitulado "Parceiros privados identificados nos programas educacionais das redes estaduais de Goiás e Mato Grosso do Sul no ano de 2015" apresenta resultados de pesquisa desenvolvida por graduandas do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo, com auxílio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, por meio do **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, PIBIC.**

A Iniciação Científica vincula-se, por sua vez, ao projeto mais amplo "Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)", um estudo desenvolvido pelos componentes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, GREPPE. O grupo, de natureza interinstitucional, reúne pesquisadores, pós-graduandos e graduandos das três universidades públicas paulistas[124].

O objetivo geral da pesquisa é mapear e caracterizar processos de privatização da educação básica nas redes estaduais brasileiras e no Distrito Federal. Pesquisas anteriores indicaram que processos de privatização da educação básica tendem a se disseminar no país em diferentes formas, atingindo a oferta de vagas, a gestão escolar e as atividades fins (Adrião, et. al., 2009, 2014; Garcia, Correa, 2011; Borghi, et. al., 2012; Bertagna, Borghi, 2011; Hypolito, 2011; Peroni, 2011; entre outros).

A relevância da pesquisa concretiza-se pela continuidade dos estudos desenvolvidos pelo GREPPE (ADRIÃO, et.al., 2009; GARCIA, et.al., 2012; BORGHI,

[124] O projeto conta com o apoio do CNPq e é coordenado por Theresa Adrião (UNICAMP). A equipe de pesquisadoras é composta ainda por Raquel Borghi e Regiane Bertagna, ambas da UNESP, Luciane Muniz, também da UNICAMP e Teise Garcia, da USP.

et.al., 2012) que se debruçou sobre o tema da privatização no campo educacional em redes municipais de ensino. Dessa maneira, o projeto mais amplo tem como foco agora as 26 redes estaduais de ensino e o Distrito Federal envolvendo, primeiramente, o mapeamento e na sequência, estudos qualitativos. Este presente trabalho articula-se, dessa forma, ao esforço do projeto mais amplo de mapear e caracterizar as tendências de privatização educacional em duas redes estaduais brasileiras: Goiás e Mato Grosso do Sul.

Vale dizer ainda que o recorte temporal da última década do projeto mais amplo, que corresponde ao período de 2005-2015, justifica-se e toma como referência a vigência da Lei Complementar 101/2000, Lei de Responsabilidade Fiscal, que determinou um prazo máximo de quatro anos para municípios com até 50.000 habitantes se adaptarem a nova lei (BRASIL. Lei 101/2000, art. 73-B). Isto porque, conforme estudos anteriores realizados pelo GREPPE, verificou-se que a vigência da referida lei, que regulamentou a Emenda Constitucional nº. 19, de 04 de junho de 1998, "tem contribuído para o aumento das parcerias entre os municípios e o setor privado, em especial, quando fixou o gasto com Pessoal em 60% dos Orçamentos Públicos" (ADRIÃO, coord., 2009, p.45).

A pesquisa encontra-se em fase de levantamento de dados do ano de 2015. As informações aqui apresentadas foram obtidas pelas autoras mediante procedimentos de coleta de dados definidos no escopo metodológico da pesquisa coletiva: levantamento de informações nos sítios oficiais das duas Secretarias Estaduais de Educação, complementados por notícias divulgadas por órgãos públicos. Com este procedimento, em uma primeira etapa, busca-se, conhecer e caracterizar as parcerias entre o setor público e o setor privado, com e sem fins lucrativos na esfera da educação. Utiliza-se inicialmente três descritores para consulta: parcerias, convênios e programas educacionais.

Com o objetivo de contextualizarmos os estados de Goiás e Mato Grosso do Sul foram coletados dados referentes às informações gerais de cada um, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) e do Tribunal Superior Eleitoral. O quadro a seguir sintetiza as informações gerais para, posteriormente, numa segunda dimensão da pesquisa, conseguirmos compreender os perfis dos estudos de caso:

Quadro 1 – Informações gerais dos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul

	GO	**MS**
População 2015	6.610.681 pessoas	2.651.235 pessoas

PIB Per-Capita 2010	16 251,70 (R$)	17 765,68 (R$)
Número de Municípios	246	79
Partido vigente em 2015	PSDB	PSDB

Fonte: As autoras com base nas informações recolhidas do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE)

Os dois estados da região Centro-Oeste mostram-se semelhantes no que se refere ao PIB *Per Capita*, embora com volume populacional bastante diferenciado: Goiás tem praticamente três vezes mais habitantes do que Mato Grosso do Sul. O governo de ambos estados está em 2015 sob o comando do Partido da Social Democracia Brasileira, PSDB. Neste caso, porém, a trajetória dos executivos estaduais é distinta nos dois estados, na última década. As informações sobre os governos estaduais mostram que no Mato Grosso do Sul, nos dois pleitos anteriores a 2015, venceu o Partido do Movimento Democrático Brasileiro, PMDB, até então base aliada do governo federal. Em Goiás, o PSDB venceu as eleições pela segunda vez na última década, reelegendo em 2015 o então governador, que já havia sido eleito outras duas vezes, em 1999 e 2003 pelo mesmo partido. Pode-se inferir que no Estado o PSDB, oposição ao governo federal, constitui-se solidamente no governo do estado.

Nesta primeira etapa da pesquisa observou-se que os dois sistemas estaduais de educação em estudo se encontram em situação semelhante em termos de normalização. Ambos possuem Conselho Estadual de Educação e leis que regulamentam os respectivos sistemas de ensino. Em relação às matrículas nas redes estaduais de ensino verifica-se que o Estado de Goiás tem quase o dobro dos alunos matriculados do que Mato Grosso do Sul, conforme quadro abaixo.

Quadro 2 – Caracterização dos Sistemas de Ensino Estaduais de Goiás e Mato Grosso do Sul

	GO	**MS**
Ano de Criação do Conselho Estadual de Educação	1962	1979
Matrículas na rede estadual de ensino (2014)	492.134	252.352

Fonte: As autoras com base em dados divulgados nos sites institucionais dos Conselhos Estaduais de Educação de Goiás e Mato Grosso do Sul e matrículas/Censo Escolar- 2014- INEP

Outro aspecto previsto no mapeamento para a caracterização das redes estaduais de ensino diz respeito à existência ou não de sistemas de avaliações em larga escala. Ambas

as redes em estudo, Goiás e Mato Grosso do Sul, possuem sistema de avaliação em larga escala, desde os anos de 2011 e 2008, respectivamente. Os dois sistemas preveem aplicação de provas a estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sob a justificativa de objetivar a melhoria do desempenho educacional dos estudantes. Os dois sistemas de avaliações contam ainda com bonificações e divulgam os resultados nos sites institucionais de maneira restrita, como podemos identificar no quadro abaixo:

Quadro 3 – Sistemas de avaliações em larga escala das redes estaduais de ensino de Goiás e Mato Grosso do Sul

	GO	MS
Nome do Sistema de Avaliação	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS)
Bonificação	Prêmio Aluno; Programa Reconhecer Estímulo à Regência; Prêmio Escola	Programa Escola para o Sucesso (alunos)
Forma de Divulgação	Acesso restrito mediante login e senha	Acesso restrito mediante login e senha

Fonte: As autoras com base em dados divulgados nos sites institucionais das Secretarias Estaduais de Educação de Goiás e Mato Grosso do Sul

Durante o processo de mapeamento verificou-se a existência de programas e políticas educacionais, vigentes no ano de 2015, que estabelecem parceria público-privada nos sistemas estaduais de Goiás e Mato Grosso do Sul. O objetivo neste aspecto do mapeamento é identificar quem são os parceiros privados que estabelecem vínculo com as Secretarias Estaduais de Educação por meio dos programas educacionais.

Isto porque, quando analisamos as parcerias público-privadas (PPPs), consideramos que o termo "parceria" implica por um lado, à ascensão da iniciativa privada no setor da educação, por outro, a permissividade do governo e\ou da Secretaria Estadual de Educação para esta ascensão, que acaba por legitimar o discurso hegemônico e do senso-comum de que o setor privado é mais eficaz e eficiente do que o Estado. Os estudos de Robertson (2012) apontam que "as PPPs têm sido o perfeito guarda-chuva, pois, enquanto o fornecimento de educação opera de acordo com princípios do livre mercado [...], o Estado garante um estimulante ambiente de políticas e, o mais importante, financiamento" (ROBERTSON, 2012, p. 292). Em outras palavras,

> […] o governo guia as políticas e providencia financiamento, enquanto o setor privado fornece os serviços educacionais aos estudantes. Particularmente, os governos contratam provedores privados para proporcionar um serviço específico em quantidade e qualidade

> estabelecidas, a um preço combinado, por um período específico de tempo. Esses contratos envolvem recompensas e sanções das quais o setor privado compartilha o risco financeiro na entrega de serviços públicos. (PATRINOS et. al., 2009, p. 1 apud ROBERTSON, 2012, p. 292).

A seguir será apresentado cada programa, com vigência em 2015, identificado nas redes estaduais de ensino de Goiás e Mato Grosso do Sul pelo nome que recebe, o(s) parceiro(s) privado(s) e o objetivo declarado de cada um:

Quadro 4 - Parceiros privados identificados nos programas educacionais da rede estadual de Goiás no ano de 2015

PROGRAMA	PARCEIRO(S) PRIVADO(S)	OBJETIVO DECLARADO
Programa Miniempresa	Junior Achievement	Levar o empreendedorismo aos jovens, ainda na escola, no qual cada participante se converte em um miniempresário (Junior Achievement, s\d)
Projeto a Cor da Cultura	Petrobras, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), Ministério da Educação, por meio do SECADI, Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, Canal Futura e TV Globo	Através dos kits pedagógicos distribuídos em sala de aula promover o reconhecimento da cultura e da história da população negra (Fundação Roberto Marinho, s\d)
Programa de Correção de Fluxo Se Liga E Acelera	Instituto Ayrton Senna	O Se Liga é um programa emergencial que atua para combater o analfabetismo de estudantes repetentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental. O Acelera Brasil é um programa de correção de fluxo do Ensino Fundamental, que combate a repetência responsável pela distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e, também, pelo abandono escolar (Instituto Ayrton Senna, s\d)
Projeto Escola Estadual de Tempo Integral	Fundação Itaú Social e Cenpec;	Caracteriza-se como política pública do estado, ampliando qualitativa e quantitativa o tempo e o espaço escolar, com foco na formação integral do estudante, trabalhando em conjunto com o Programa Mais Educação/MEC

		(Fundação Itaú Social, s\d)
Projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos	SEBRAE	Proporcionar o debate, o estudo e a prática do empreendedorismo nas salas de aulas como alternativa para despertar o comportamento empreendedor e estimular o protagonismo infanto-juvenil contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da localidade e promovendo uma mudança cultural em relação ao empreendedorismo no Brasil junto às futuras gerações (SEBRAE, s\d)
Programa Integração Estágio Aprendizagem	Instituto Euvaldo Lodi e Centro de Integração Empresa Escola	Oportunizar a formação para o mundo do trabalho a todos os estudantes de Ensino Médio (Instituto Euvaldo Lodi e Centro de Integração Empresa Escola, s\d)
Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem De Futuro	Instituto Unibanco	Capacitar o grupo gestor e integrantes da própria comunidade escolar, para a criação de um Plano de Ação, com objetivo de fortalecer as propostas curriculares nas escolas de Ensino Médio a fim de ofertar e garantir formação integral dos estudantes a partir de ações inovadoras (Instituto Unibanco, s\d)
Programa Novo Futuro	Grupo Sonhus Teatro Ritual	Ampliar o tempo escolar com qualidade para atender estudantes do ensino médio (Grupo Sonhus, s\d)
Programa Educação Ambiental	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Goiás; Rede de Educação e Informação Ambiental; Grupo Jaime Câmara - Jornal O Popular: Caminhada Ecológica; Simpósio Ambientalista Brasileiro no Cerrado; Circuito Tela Verde do Ministério do Meio Ambiente; Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental; Coletivo Jovem pelo Meio Ambiente	A competição anual tem como objetivo a sensibilização e conscientização dos estudantes da Educação Básica nos municípios percorridos durante a Caminhada Ecológica, com vistas à necessidade de preservar e conservar o bioma Cerrado (Grupo Jaime Câmara, s\d)

Fonte: As autoras com base em dados divulgados no site institucional da Secretaria Estadual de Educação de Goiás

Quadro 5 - Parceiros privados identificados nos programas educacionais da rede estadual do Mato Grosso do Sul no ano de 2015

PROGRAMA	PARCEIRO(S) PRIVADO(S)	OBJETIVO DECLARADO
Fórum que reúne especialistas em Gestão Escolar	Fundação Itaú social	Promover, de um lado, a formação e o desenvolvimento profissional de diretores de instituições de ensino e, de outro, a avaliação de conhecimentos e competências profissionais necessárias ao exercício da função (Fundação Itaú Social, s\d)
Gestão de Sala de Aula e Gestão para a Aprendizagem	Fundação Lemann; Elos Educacional	Ajudar as redes e escolas de todo o país a promoverem o aprendizado efetivo dos alunos (Fundação Lemann, s\d)
Especialização em tecnologia e inovação	Fundação Instituto de Tecnologia e Inovação de Nova Andradina (Finova)	Formação e aprimoramento de estudantes e pesquisadores do Estado (Finova, s\d)

Fonte: As autoras com base em dados divulgados no site institucional da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul

Conforme os dados coletados, Goiás possui maior número de programas somando no total nove, enquanto que Mato grosso do Sul desenvolve três programas com o setor privado. Através dos objetivos declarados, pudemos constatar que as instituições privadas atuam diretamente nas políticas educacionais, incidindo na organização do ensino público, na formação dos professores, na organização do currículo, nas avaliações entre outros aspectos.

Nesse sentido, entendemos que estes mecanismos de transferência de funções do setor público para o setor privado, principalmente, através das parcerias público-privadas, reconfiguram a escola pública, que passa a ser vista pelo empresariado como um amplo campo a ser investido e negociado, tendo em vista os seus interesses mercadológicos.

Além disso, durante o levantamento de dados, identificamos, no ano de 2015, a atuação da Fundação Itaú Social em ambos os estados. A Fundação Itaú Social, criada em 1993, tem como missão “desenvolver, disseminar e compartilhar tecnologias sociais para a melhoria da educação pública brasileira”, atuando em quatro áreas: gestão educacional, educação integral, mobilização social e avaliação econômica de projetos sociais (Fundação Itaú Social, s/d). A Fundação Itaú Social vincula-se ainda, desde o ano de 2008, ao grupo financeiro Itaú-Unibanco.

Consideramos, assim, que as instituições privadas mantêm relações entre si e/ou com outros parceiros do setor privado, constituindo uma rede de relações, como é o caso resultante da fusão entre o Itaú e o Unibanco. Dessa forma, as agências multilaterais, fundações, governos, empresários, consultores, especialistas, entre outros, se posicionam nesse cenário como "autoridades científicas", capazes de legitimarem uma agenda global que defende, dentre outras coisas, a privatização da educação, através da atuação do empresariado no campo educacional. A exemplo disso, o relatório "Estratégia para o setor educacional de 1999", do Banco Mundial, segundo Susan Robertson (2012), aponta que

> […] a educação, na maioria dos países, é tanto financiada quanto fornecida pela esfera pública (1999, p. 34), mas […] não há razão a priori para que toda a educação seja fornecida, financiada e administrada pelo setor público (idem, ibidem). E continua: […] há argumentos a favor de (1) encorajar seletivamente a administração e/ou a propriedade de instituições [educativas] por ONGs, comunidades de grupos religiosos e empresários, (2) de permitir que estudantes e seus pais escolham entre diferentes opções e (3) de exigir algum nível de financiamento privado após os níveis básicos. (1999, p. 35 apud ROBERTSON, 2012, p.288)

Nesta conjuntura, o setor privado exerce cada vez mais um papel central no campo educacional, lançando mão de toda e qualquer estratégia que viabilize a sua volúvel agenda global para a educação, o que tem gerado implicações graves para a democratização da educação como direito inalienável.

Este trabalho encontra-se em fase de desenvolvimento e apresenta, portanto, os primeiros resultados da coleta de dados das redes estaduais de ensino de Goiás e Mato Grosso do Sul, bem como as primeiras análises sobre as parcerias público-privada, de modo a contribuir com o projeto mais amplo, a qual vincula-se esta proposta de Iniciação Científica.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, T. et. al. **Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)**. Projeto de pesquisa, 2014. Impresso.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; ARELARO, L. R. G.; BORGH, R. **Estratégias municipais para a oferta da educação básica**: as parcerias público-privado no estado de São Paulo, 2009 (Relatório de pesquisa).

ADRIÃO, T. GARCIA, T. BORGHI, R. F. ARELARO, L. R. G. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 799-818, 2009.

BERTAGNA, R. BORGHI, R**.** Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011.

BORGHI, R. et. al. Subsídios públicos para instituições privadas de Educação Infantil? Análise de tendências em municípios paulistas. In: VIEIRA, M (org.) **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação:** desafios contemporâneos. 1ª ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2014, p. 131-150.

BRASIL. Lei complementar 101, de 2000. **Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm. Acesso em 2 de abril de 2016.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 33, nº. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf. Acesso em 2016.

GARCIA, T. CORREA, B. C. **Sistemas de ensino privados em redes públicas de educação:** relações com a organização do trabalho na escola. Educação (Rio Claro Online), v. 21, p. 1-17, 2011. Disponível em: file:///D:/Downloads/5268-26793-2-PB.pdf.

HYPOLITO, A. **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente**. Educação: Teoria e Prática Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265.

PERONI, V. M. V. Público/privado na educação especial em tempos de redefinições no papel do estado. In: Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. (Org.). **Diálogos com a diversidade**: sentidos da inclusão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p.39-60.

ROBERTSON, S; VERGER, A. **A origem das parcerias público-privada na governança global da educação.** Educ. Soc., Dez 2012, vol.33, n.121, p.1133-1156. ISSN 0101-7330, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?s cript=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400012 &lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 01 de setembro 2015.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 50 maio-agosto. 2012, p.283-302.

POLÍTICA DE GESTÃO E TRAJETÓRIA NORMATIVA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Marta Leandro da Silva[125]

Profª Drª da UNESP-FCLAR. martaleandro@fclar.unesp.br

RESUMO

Este artigo aborda aspectos importantes da trajetória histórico-normativa da política da educação profissional e tecnológica a partir da publicação da Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito do sistema federal de ensino. Sob enfoque de pesquisa qualitativa em educação, com destaque para a pesquisa documental, objetiva-se descrever a trajetória de normatização da estrutura organizacional dos Institutos Federais. Considera-se importante reconhecer as especificidades dos Institutos Federais situados no contexto das políticas públicas da educação profissional e tecnológica articuladas às políticas da educação básica e educação superior. Cabe reconhecer os desafios postos quanto ao planejamento participativo institucional e à construção dos respectivos projetos pedagógicos.

Palavras-chave: rede federal de educação profissional e tecnológica; estrutura organizacional, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva-se descrever aspectos relevantes da trajetória histórico-normativa da política da educação profissional e tecnológica a partir da publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito do sistema federal de ensino. A ênfase recai na análise de atuação dos Institutos Federais a partir de sua criação em 2008. Isto pois vale destacar que os Institutos Federais atuam, concomitantemente, na oferta da educação básica e da educação

[125] Este artigo resulta da articulação entre a pesquisa de Pós Doutorado em Educação (Área História da Educação Brasileira) pela Universidade Federal de Uberlândia, em perspectiva interdisciplinar de história da educação, políticas públicas e direito educacional. que versa sobre a trajetória histórico-normativa das políticas públicas da educação profissional e tecnológica no contexto do Estado Democrático de Direito pós Constituição Federal de 1988; sob a Supervisão Profº Drº Geraldo Inácio Filho (Profº Titular – da UFU); bem ainda articula-se às Pesquisas desenvolvidas na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, referente ao RDIDP e às Pesquisas PIBIC/ICSB/UNESP _ no período 2015/2016 e 2016/2017..125.

superior, prioritariamente, são especializados na oferta da educação profissional e tecnológica (básica, técnica e tecnológica).

Assim, em perspectiva interdisciplinar de História, Política e Direito, Cury (2013, p.20), argumenta que, em relação ao desenvolvimento de suas pesquisas, ele "[...] queria conhecer melhor a história da educação no Brasil pela mediação do Estado, com enfoque a partir da legislação". Não obstante cabe registrar que este é também o desejo desta pesquisadora, objetivando abarcar a trajetória história-normativa das políticas públicas da educação profissional e tecnológica no Brasil mediante a análise da produção normativa _ no período de 2005 a 2008_ concernente à rede federal de educação profissional. Neste tópico é mister explicitar a questão do uso dos documentos como fonte de pesquisa (Lüdke e André, 1986, p. 38): "[...] documentos são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Ainda para Lüdke e André (1986, p. 38) estes documentos incluem "leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, [...] estatísticas e arquivos escolares". Assim, o documento oficial (o arcabouço legal-normativo) é fonte imprescindível nesse enfoque/abordagem de investigação considerando os objetivos elencados na pesquisa. Justifica-se, neste texto, o uso da fonte documental e a análise legislativa como enfoque prioritário, visto que é justamente a legislação que consubstancia, caracteriza e reflete, em cada momento histórico, os embates políticos, econômicos e ideológicos concernentes ao processo de formulação e implementação de uma dada política educacional.

No Brasil, a reforma da educação profissional se desenvolve sob a égide da promulgação da LDB nº 9394, em dezembro de 1996, seguida da publicação de legislação complementar. No âmbito do sistema federal de ensino contempla-se a publicação de legislação complementar (específica) delineando o desenho organizacional da rede federal de educação profissional e tecnológica, bem como a definir as formas de atuação dos Institutos Federais e a oferta da educação profissional e tecnológica pública.

Na educação profissional e tecnológica ocorrem alterações da legislação federal vinculadas à educação básica e à educação superior. Reconhece-se como um desafio a construção de um corpo legislativo sólido, coerente a fim de contemplar a especificidade da educação profissional e tecnológica. No contexto de formulação e implementação de políticas públicas, figura como algo muito relevante pesquisar sobre as instituições e as

formas de oferecimento da educação profissional e tecnológica pública em diferentes contextos regionais brasileiros.

O processo de reorganização das instituições federais: determinações do Decreto Federal nº 6.095/2007

Em primeira instância, registra-se no ano de 2007, a expedição do Decreto nº 6.095, de 24 de abril, estabelecendo diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação profissional e tecnológica para fins de criação dos Institutos Federais de Educação no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, pertencente ao sistema federal de ensino.

O processo de reorganização e integração de instituições federais de educação tecnológica com ênfase na atuação regional e integrada figura como objeto de atenção e de execução direta do Ministério da Educação.

Nessa perspectiva, o Decreto Federal nº 6.095/ 2007conforme Parágrafo 3º do seu Artigo 1º, estabeleceu que os projetos de lei de criação dos Institutos Federais de Educação devem tratar de sua organização em bases territoriais definidas, compreendidas na dimensão geográfica de um Estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado.

Em observância ao decreto supracitado o processo de integração, sob supervisão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, teria início mediante a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, com a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais _ETF, Escolas Agrotécnicas Federais_ EAF e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado. Determinou-se ainda a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado após a celebração do acordo de integração pelos Institutos Federais.

No plano acadêmico, dentre os objetivos estabelecidos para orientação do projeto de PDI integrado, neste breve espaço, cabe ressaltar os seguintes: a) a oferta da educação profissional técnica de nível médio: b) a oferta, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos _ PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio.

Na trajetória histórica de publicações de atos normativos (leis propriamente ditas_ no âmbito do processo legislativo; de decretos federais _ no âmbito do poder executivo; e demais atos normativos expedidos no âmbito da administração) ocorre, em 2008, a publicação da Lei nº 11.892/2008. No texto da presente lei são reiterados os princípios estabelecidos no referido decreto.

A Política de Reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as determinações da Lei nº 11.892/2008

Segue-se abaixo a descrição analítica de artigos da Lei nº 11.892/2008 concernentes à reorganização da rede federal, assim descritos, a fim de destacar a importância da produção normativa na formulação/e execução de 'políticas educacionais'. Objetiva-se, identificar aspectos importantes que revelam as especificidades dessa política de reorganização focalizando-se a estrutura organizacional dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em primeira instância, registra-se que a rede federal de educação profissional e tecnológica vincula-se ao Ministério da Educação sendo constituída pelas seguintes instituições: I) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II) Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III) Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais: V) Colégio Pedro II.

No bojo da referida lei vale destacar que os Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), caracterizam-se com autarquias, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, em cumprimento às determinações da Lei Federal nº 12.677, de 2012.

Assim, os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e multicampi que atuam na educação superior, básica e profissional sendo pois equiparados às Universidades Federais, no tocante às disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior. No tocante à educação profissional e tecnológica os Institutos Federais constituem-se em instituições certificados de competências profissionais.

Destaca-se ainda, nos termos da referida lei de criação, que os Institutos Federais tem por finalidades: a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades; integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências e de ciências aplicadas, desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realização de pesquisa aplicada e o desenvolvimento científico e tecnológico; produção e transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Em observância aos limites de sua área de atuação territorial, nos termos do Parágrafo 3º, do Artigo 2º da Lei Federal nº 11.892/2008, os Institutos Federais possuem autonomia para criar e extinguir cursos; bem ainda de registrar diplomas dos cursos oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior. Para o oferecimento dos cursos a distância os Institutos Federais devem cumprir a legislação própria.

Nesta perspectiva, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) constitui-se em uma universidade especializada, conforme disposição legal dada pela LDB 9394/96, e rege-se pelos princípios, finalidades e objetivos estabelecidos na Lei Federal nº 11.184/2005.

Neste contexto, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais constituem-se em instituições de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, especificamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação. Por sua vez, o Colégio Pedro II constitui-se em uma instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, diretamente vinculada ao Ministério da Educação. Nos termos da Lei nº 12.677/2012, o Colégio Pedro II atua na oferta de educação básica e de educação superior (especificamente, pela oferta dos cursos de licenciaturas).

A Lei Federal nº 11.892/2008, nos termos do Artigo 5º, cria então os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante a transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais e ou dos Centros Federais de Educação Profissional.

Vale esclarecer que há o registro da criação dos Institutos Federais em diferentes situações mediante: a) a transformação e integração de Escolas Técnicas Federais, diretamente, para a constituição dos Institutos Federais; b) a transformação dos Centros

Federais de Educação Tecnológica nos atuais Institutos Federais ; c) a transformação de Escolas Agrotécnicas Federais e a concomitante integração aos Centros Federais criando-se mediante esta modalidade de integração os Institutos Federais.

Na transformação e integração, direta, das Escolas Técnicas Federais em Institutos Federais cabe registrar, no ano de 2008, a criação de dez (10) Institutos, a saber:

> I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;
> II - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;
> III - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim
> IV- Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;
> V- Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;
> VI- Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;
> VII- Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;
> VIII- Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;
> IX- Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;
> X - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

No tocante à transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica diretamente em Institutos Federais constam onze instituições, a saber:

> I- Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;
> II - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;
> III- Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;
> IV- Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;
> V- Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

> VI- Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;
> VII- Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;
> VIII Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;
> IX- Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;
> X - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;
> XI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

Por fim, na modalidade de integração das Escolas Agrotécnicas Federais aos Centros Federais de Educação Tecnológica para a constituição de Institutos Federais encontram-se especificados na Lei nº 11.892/2008, os seguintes:

> I - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;
> II - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;
> III - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;
> IV - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;
> V- Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;
> VI- Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;
> VII- Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;
> VIII- Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;
> IX - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;
> X - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;

> XI - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;
> XII Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;
> XIII - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;
> XIV - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;
> XV - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;
> XVI - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;
> XVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

Nos termos do Parágrafo 2º do Art. 5º da Lei nº 11.892/2008 a unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição.

Nos termos da Lei Federal nº 12.863/2013 os Institutos Federais poderão conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas, conforme regulamentação de órgão técnico competente do Ministério da Educação. De forma detalhada, abaixo encontram-se registradas as finalidades tal como descritas no Art.6º da Lei nº 11.892/2008

> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
> II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
> III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

> IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
> V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
> VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
> VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
> VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
> IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Outrossim, a Lei Federal nº 11.892/2008, estabelece os objetivos dos Institutos Federais, quais sejam:

> I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
> II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
> III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
> IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos
> V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
> VI - ministrar em nível de educação superior:
> a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

> c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
> d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
> e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Faz-se necessário esclarecer que os Institutos Federais objetivam a oferta da educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. No âmbito da Educação Superior os Institutos Federais visam à oferta de cursos de graduação nas modalidades: 1) graduação tecnológica (ou também denominados cursos superiores de tecnologia); 2) cursos de licenciatura (especialmente ciências e matemática); 3) cursos de bacharelado (especialmente as engenharias); 4) cursos de pós-graduação lato sensu (cursos de especialização e de aperfeiçoamento); 5) cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) com vistas à geração e inovação tecnológica. Os Institutos Federais devem ainda, em cada exercício, garantir o mínimo de 50% (cinqüenta por cento) de suas vagas para a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; bem ainda devem garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para a oferta dos cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica(especialmente áreas de ciências, matemática e para educação profissional).

Quanto à estrutura organizacional os Institutos Federais organizam-se da seguinte forma: a) organização mediante estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria (com exceção de pessoal e encargos sociais de benefícios aos servidores).

A administração dos Institutos Federais compõe-se dos seguintes órgãos colegiados superiores: Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes. O Colégio de Dirigentes caracteriza-se como órgão consultivo sendo composto pelo Reitor, Pró- Reitor e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal. Já o Conselho

Superior, configura-se em um órgão consultivo e deliberativo, compõe-se de representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica. As competências e normas de funcionamento dos referidos órgãos devem ser estabelecidas mediante estatuto próprio do Instituto Federal. No âmbito dos órgãos executivos os Institutos Federais contam com uma reitoria (figura como órgão executivo - da administração central) composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

Quanto à nomeação de reitores, o Art. 12 da Lei Federal nº 11.892/2008 estabelece que :

> Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

Por sua vez, os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção. Nos termos do Parágrafo 1º do Artigo 11 poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

Para reitoria, nos termos do Parágrafo 1º do Artigo 12 da Lei supracitada poderão ser candidatar:

> os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos: I - possuir o título de doutor; ou II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

Por sua vez, vale ressaltar que os campi submetem-se aos Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para um mandato de quatro anos. Conforme especifica Parágrafo 1º do Artigo 13, da Lei Federal nº 11.892/2008, poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os :

> servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações: I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal; II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

Neste cenário, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não estão inseridos nesta reestruturação. Entretanto, permanecem caracterizados como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação; especificamente, como instituições de ensino superior pluricurriculares especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.

Em linhas gerais, vale reiterar que publicação do decreto nº 6.095/2007, na condição de ato normativo expedido pelo poder executivo (presidente), previamente, esboça o desenho de formatação da própria rede federal de educação profissional e tecnológica a ser instituída, via processo legislativo, no ano seguinte, mediante a publicação da Lei Federal nº 11.892/2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando a trajetória histórico-normativa de reorganização da rede federal de educação profissional e tecnológica, observa-se que este processo inicialmente desencadeado via ação normativa do poder executivo, melhor explicitando, é gestado pela publicação do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.Posteriormente consubstancia-se o

teor normativo deste Decreto, via processo legislativo, denotando a publicação da Le nº11.892/2008.

Em primeira instância, registra-se no ano de 2007, a expedição do Decreto nº 6.095, de 24 de abril, estabelecendo diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação profissional e tecnológica para fins de criação dos Institutos Federais de Educação no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, pertencente ao sistema federal de ensino. A Lei Federal nº 11.892/2008, nos termos do Artigo 5º, cria então os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante a transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais e ou dos Centros Federais de Educação Profissional.

Vale esclarecer que há o registro da criação dos Institutos Federais em diferentes situações mediante: a) a transformação e integração de Escolas Técnicas Federais, diretamente, para a constituição dos Institutos Federais; b) a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica nos atuais Institutos Federais ; c) a transformação de Escolas Agrotécnicas Federais e a concomitante integração aos Centros Federais criando-se mediante esta modalidade de integração os Institutos Federais.

Na trajetória histórica de publicações de atos normativos (leis propriamente ditas_ no âmbito do processo legislativo; de decretos federais _ no âmbito do poder executivo; e demais atos normativos expedidos no âmbito da administração) ocorre, em 2008, a publicação da Lei nº 11.892/2008. No texto da presente lei são reiterados os princípios estabelecidos no referido decreto.Constata-se que o processo de reorganização e integração de instituições federais de educação tecnológica com ênfase na atuação regional e integrada figura como objeto de atenção e de execução direta do Ministério da Educação, órgão de caráter executivo da política nacional.

Destaca-se ainda, nos termos da referida lei de criação, que os Institutos Federais tem por finalidades: a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades; integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências e de ciências aplicadas, desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realização de pesquisa aplicada e o desenvolvimento científico e tecnológico; produção e transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Vale reiterar o esclarecimento quanto ao atual campo de atuação dos Institutos Federais objetivam a oferta da educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. No âmbito da Educação Superior os Institutos Federais visam à oferta de cursos de graduação nas modalidades: 1) graduação tecnológica (ou também denominados cursos superiores de tecnologia); 2) cursos de licenciatura (especialmente ciências e matemática); 3) cursos de bacharelado (especialmente as engenharias); 4) cursos de pós-graduação lato sensu (cursos de especialização e de aperfeiçoamento); 5) cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) com vistas à geração e inovação tecnológica. Os Institutos Federais devem ainda, em cada exercício, garantir o mínimo de 50% (cinqüenta por cento) de suas vagas para a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; bem ainda devem garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para a oferta dos cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica(especialmente áreas de ciências, matemática e para educação profissional).

Considera-se importante o desenvolvimento de estudos e pesquisas interdisciplinares os atuais Institutos Federais tendo em vista a identificação seu papel no contexto histórico de formação das atuais políticas públicas da educação profissional e tecnológica e suas conexões e a necessária articulação com as políticas da educação básica (à qual se vincula a educação profissional técnica de nível médio) e à educação superior(cursos superiores de tecnologia e ou cursos de graduação tecnológica), especialmente, no tocante à oferta da educação pública. Neste contexto, vale reconhecer os desafios postos quanto ao planejamento participativo institucional _ e construção de projetos pedagógicos_ e estudos e análise criteriosa quanto à atual estrutura organizacional dos Institutos Federais, e sua organização mediante estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria. Vale destacar a relevância social no âmbito da oferta da educação profissional e tecnológica pública em diferentes regiões do Brasil, bem ainda as demandas para articular de forma exitosa e dialógica no tocante à história da educação brasileira o planejamento participativo e exeqüível e fidedigno quanto às reais demandas de desenvolvimento científico e tecnológico no mundo

do trabalho e,especialmente, para as demandas sócio-tecnológicas e de inclusão social no Brasil.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm. Acesso em: 30/11/2015.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 09 dez. 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 13/05/2015.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27/11/2015

BRASIL. Lei nº 11.184/2005, de 07 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 10 out.2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm. Acesso em: 16/07/2015

BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 26 de jun. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12677.htm. Acesso em: 13/07/2015.

BRASIL. Decreto Nacional nº 6.095/2007, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF,25 de abr. de 2007 Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 03/02/2015

BRASIL. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF,25 de set.de 2013 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm. Acesso em: 13/05/2015.

CURY, C. R. J. Um campo vivo da produção científica: a história da educação brasileira. In: MONARCHA, C.; GATTI JR, D. (Org.). Trajetórias na formação do campo da história da educação brasileira. Uberlândia: EdUFU, 2013. (Coleção História, Pensamento e Educação).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos em educação e ensino).

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/SP.

Alan da Silva Marques
alanmarques_br@hotmail.com
Fernanda Motta de Paula Resende
fermpr@ibilce.unesp.br
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo uma breve reflexão sobre gestão democrática da escola pública brasileira. Analisaremos três mecanismos considerados como definidores na democratização da gestão democrática nas escolas públicas que são: a escolha dos dirigentes escolares, a participação da comunidade nos Conselhos Escolares e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola.

Introdução

Inúmeros estudos tem evidenciado que importantes mudanças vêm ocorrendo no campo da gestão da educação e da escola. Em relação a essa mudança Lück afirma

> Com essa perspectiva, analisa-se, portanto, a mudança de paradigma que estabelece uma mudança do enfoque de administração para o de gestão, que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção da sinergia coletiva, em seu contexto, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução. (LÜCK, 2007, p. 35)

Com efeito, já na segunda metade dos anos de 1980 e ao longo de 1990 vários sistemas de ensino implementaram em suas escolas mecanismos considerados como definidores na democratização da gestão da unidades escolares. Dentre esses mecanismos, pelo menos três merecem destaque. O primeiro deles refere-se aos processos de escolha dos dirigentes escolares. Em vários estados da federação foram implantados processos em que a participação da comunidade na escolha desses dirigentes, era um dos momentos mais importantes. Pesquisa realizada por Dourado (1998) evidenciou que 48 Secretarias de

Educação que responderam a um questionário proposto, 64,5% optaram por alguma forma de "eleição". O princípio da democratização da gestão escolar era sempre reafirmado como principio básico na maioria dessas experiências.

> A eleição direta tem sido apontada como um canal efetivo de democratização das relações escolares. Trata-se da modalidade que se propõe a resgatar a legitimidade do dirigente como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar. Em que pesem os limites que se interpõem no curso dessa modalidade, fruto da cultura autoritária que permeia as relações sociais e escolares, entendemos ser a eleição para dirigentes uma modalidade a ser problematizada e avaliada, articulada ao estabelecimento de premissas e princípios básicos visando à democratização da escola. (DOURADO, L. F. 2008, p. 89)

Também em nome da gestão democrática presenciamos a institucionalização dos Conselhos Escolares ou Colegiados Escolares, que em sua maioria assumem funções de caráter consultivo e deliberativo nos assuntos referentes à organização da escola e dos processos de trabalho e pedagógicos que ali se desenvolvem. Experiências de organização desses conselhos tiveram início ainda na segunda metade dos anos de 1980, mas incrementara-se a partir da aprovação da Lei nº 9.394/96 que, ao definir *as normas da gestão democrática do ensino público*, estabeleceu como princípio básico "*a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes*" (art.14, inciso II).

Esse mesmo artigo, em seu inciso I, definiu um outro princípio básico para a democratização da gestão da escola que prevê "a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola". Assim como Paro (2003), reconhecemos que a previsão na legislação maior da educação brasileira de elementos como os Conselhos Escolares e a construção do projeto pedagógico da escola, são dimensões importante no processo de democratização da escola. Entrementes, é preciso reconhecer, também, que a introdução de elementos como esses decorre das lutas históricas dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, em seu movimento organizado. Sobre a esse processo Veiga (1998) faz uma contribuição

> Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu

> processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola. (p. 15)

Passadas mais de duas décadas do início dessas experiências, é fundamental que se multipliquem os estudos relacionados a elas, de modo a possibilitar que possamos aprender os avanços, as mudanças e os desafios que elas tem produzido no cotidiano escolar e nos sujeitos que constroem essa escola. É precisamente um olhar sobre esses sujeitos que o presente estudo se propõe a fazer. Quem são os dirigentes escolares que hoje participam da construção da escola pública? Qual sua formação? Que princípios de gestão escolar se fazem mais presentes entre esses sujeitos?

A partir do que foi apresentado até então se propõe uma pesquisa, em nível de iniciação científica, para investigar e analisar o perfil dos dirigentes escolares da rede pública de ensino de São José do Rio Preto, tendo em vista as políticas educacionais implantadas a partir dos anos de 1990. Em paralelo, pretende-se identificar os mecanismos de democratização em funcionamento nas escolas para fortalecer a participação da comunidade escolar, bem como, diagnosticar as tendências de gestão estabelecidas na escola.

Objetivos

Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar e analisar o perfil dos dirigentes escolares da rede pública de ensino de São José do Rio Preto, tendo em vista as políticas educacionais implantadas a partir dos anos de 1990. Como objetivos específicos, temos:

- Identificar os mecanismos de democratização em funcionamento nas escolas para fortalecer a participação da comunidade escolar;
- Diagnosticar as tendências de gestão consolidadas no cotidiano escolar.

Metodologia

A pesquisa a ser desenvolvida é baseada no paradigma qualitativo, pois tem natureza interpretativa e não está preocupada com a quantificação dos fenômenos e, sim, com a compreensão dos mesmos. Nesse sentido, foi realizado em um primeiro momento, uma pesquisa de caráter bibliográfico, com objetivo de identificar as experiências em torno

da gestão democrática da escola pública. Em paralelo, para a coleta de dados está sendo aplicado um questionário cujas questões abordem duas dimensões básicas para delinear o perfil dos dirigentes escolares. Uma primeira dimensão referindo-se a dados do perfil acadêmico-profissional; e uma segunda dimensão, referindo-se às concepções de gestão presentes entre os gestores da rede pública de ensino em São José do Rio Preto.

Conclusões

Levando em consideração que essa pesquisa está em andamento, temos um desafio de fazer uma discussão sobre a gestão democrática da escola pública no município de São José do Rio Preto/SP segundo nossa perspectiva teórica e metodológica e delinear os perfis acadêmico-profissionais e de concepções de gestão presentes entre os gestores da rede estadual. Para tanto almejamos como principio a contribuição para as bibliografias científicas relacionadas à temática em questão.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9394, de 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília/DF.

DOURADO, Luiz Fernandes; COSTA, Messias. Escolha de dirigentes escolares no Brasil: relatório final de pesquisa. Brasília: Anpae, 1998.

DOURADO. Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação & Sociedade, vol.23, n. 100 – Especial, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 77-96.

LÜCK, H. Gestão educacional: Uma questão paradigmática. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2007.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: Unicamp, 2000.

PARO, V. H. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2003.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula. Gestão democrática e cultura organizacional na Escola Pública das Minas Gerais: uma análise no contexto das políticas educacionais dos

anos de 1990. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2006.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula. Gestão da escola pública ludovicense: democratização, forma de provimento e participação. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, 2011.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). Escola: Espaço do projeto político-pedagógico. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.

EIXO III - POLÍTICAS DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RESUMOS EXPANDIDOS

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CONTEÚDO DE QUÍMICA: REFLEXÕES SOBRE O DOCUMENTO PRELIMINAR

Bruno Pereira Garcês

INTRODUÇÃO

No dia 30 de Julho de 2015 o Ministério da Educação colocou em funcionamento o site da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém, nesta data, a BNCC ainda era um pouco abstrata aos olhos da comunidade escolar, pois não trazia detalhes sobre como seria, enfim, este documento. Em 16 de Setembro do mesmo ano, foi então apresentada a versão preliminar da BNCC, com descrição dos objetivos e conteúdos básicos a serem trabalhados desde a educação infantil até o ensino médio, passando pela educação especial.

A BNCC contempla uma proposta de currículo, porém, este currículo pode ter várias definições, como a de Candau & Moreira (2007) que afirmam que o currículo é o coração da escola. Segundo Moreira (1997, p. 11), currículo é um instrumento utilizado para promover a conservação, transformação e renovação de conhecimentos historicamente acumulados. Currículo também pode ser definido pelas experiências escolares em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e para a construção das identidades dos estudantes (Moreira & Candau, 2007).

A BNCC está sendo elaborada de forma coletiva, organizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação para atender o Plano Nacional de Educação em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O objetivo principal da BNCC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica que possam garantir o direito à educação das crianças, adolescentes e adultos.

A BNCC está dividida por áreas e, dentro da área das Ciências da Natureza, encontra-se a Química, conteúdo muitas vezes considerado como difícil e um dos principais conteúdos a receber questionamentos como "para que eu preciso aprender isto?". Este conteúdo precisa de uma grande atenção de todos que irão contribuir para este documento não só pela dificuldade do mesmo ou pelo nível de abstração necessário para sua compreensão, mas também, para estimular alunos da educação básica a seguir a carreira nas áreas das ciências, que estão com um déficit muito grande, principalmente na docência.

OBJETIVO

O objetivo geral deste trabalho é analisar criticamente a proposta da BNCC para o conteúdo de química nos três anos do Ensino Médio, além de propor alterações e sugestões para a melhoria do documento, de forma a propiciar uma formação para a vida e para o trabalho, valorizando o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o homem no século XXI.

METODOLOGIA

Este trabalho adota os critérios de uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental. Foi realizada uma breve revisão bibliográfica sobre o currículo no Brasil, seguido de um levantamento documental das Diretrizes Curriculares para o conteúdo de Química nos Estados Brasileiros.

Após esta revisão foi feita uma análise do documento preliminar da BNCC, das contribuições feitas durante o período de submissão e dos pareceres dos leitores críticos presentes no site da BNCC.

Foram analisados alguns critérios estabelecidos pelo autor como: Organização do conteúdo; Adequação à formação necessária; Quantidade de conteúdo; Profundidade do conteúdo; Descrição de metodologias e amparo ao docente.

Os resultados são análises qualitativas do autor através da leitura dos documentos e experiências vividas em dez anos de trabalho na Educação Básica.

PRINCIPAIS ANÁLISES

De início, nota-se a clara divisão entre os conteúdos da BNCC, o que mostra a quase ausência de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade neste documento.

A área de Química na BNCC começa falando da importância da área de Química com o desenvolvimento do país, citando exemplos como a indústria de alimentos, açúcar e álcool entre outras. Também é evidenciada a valorização da química no cotidiano dos alunos. A matriz energética também é citada, mostrando a proximidade da química com a sociedade atual e a importância da compreensão desta ciência para compreender o mundo.

De acordo com o documento preliminar, estudar química no Ensino Médio ajuda o jovem a tornar-se mais bem informado, a argumentar, posicionando-se em uma série de debates do mundo contemporâneo (BRASIL, 2015).

O documento deixa claro que é necessário que os alunos compreendam a química como uma ciência onde as certezas convivem com as controvérsias e assim o conhecimento é construído.

A área de Química é dividida em quatro diferentes objetivos de aprendizagem que devem ser integrados para possibilitar uma aprendizagem mais significativa: conhecimento conceitual; contextualização histórica, social e cultural; processos e práticas de investigação e linguagens das ciências da natureza, porém, as áreas não se integram no documento tornando cada um destes objetivos como objetivos isolados.

Foram propostas seis diferentes áreas do conhecimento com temas gerais da Química entre materiais e suas transformações, energia, sistemas naturais e meio produtivo, contemplando bem as áreas de estudo da química.

Alguns conteúdos propostos, de acordo com a análise pessoal do autor, não são necessários para a compreensão de fenômenos naturais ou para a formação geral para a vida ou trabalho, como cálculos quânticos para a determinação da natureza da matéria. Estes conteúdos podem ser suprimidos do documento que está sendo construído para ser uma base, no sentido de nortear conhecimentos básicos e não de assuntos específicos que podem ser contemplados na parte diversificada do currículo caso a escola ou região considere necessário.

Ao analisar o documento, percebe-se que foram elencados todos os conteúdos de química já trabalhados atualmente no ensino médio, portanto, a BNCC não traz o aspecto de uma "base", mas sim de um "todo", pois é inviável o estudo de todos os conteúdos estabelecidos com apenas 60% da carga horária disponível, portanto, faz-se necessário diminuir esta quantidade de conteúdos, colocando apenas aqueles que realmente são necessários para a formação dos estudantes para a vida e para o trabalho.

A BNCC menciona várias vezes a química como fonte de lucro, evidenciando a importância deste conteúdo para a sociedade, porém tipificando o mesmo como um conteúdo importante apenas economicamente, tirando a característica social e cultural do mesmo.

Espera-se que a segunda versão da BNCC contemple algumas contribuições de professores, escolas e sociedade civil de forma a melhorar o texto da mesma e tornar o currículo

CONCLUSÃO

A BNCC é uma boa referência para as escolas e para os professores, pois aborda as ciências no cotidiano, responde perguntas como "por que preciso aprender isto?", permite uma flexibilização do currículo na escola, uma vez que 40% do currículo será diversificado além de ser um documento construído democraticamente, porém ainda trata a química como a responsável pelo lucro das empresas, abrange um conteúdo muito extenso ainda com a clara divisão entre os conteúdos, não favorecendo a interdisciplinaridade e falha na proposta de metodologias.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://goo.gl/Qj01U2>. Acesso em 03 de Maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://goo.gl/C3Avux>. Acesso em 03 de Maio de 2016.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Mnistério da Educação, 2007.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, SP, Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Disponível em <http://goo.gl/0UZGgm> Acesso em 03 de Maio de 2016.

A PROVA BRASIL COMO DISPOSITIVOS DE CONTROLE SOBRE O CURRÍCULO: O IMPERATIVO DA "AVALIOCRACIA"

Valéria Moreira Rezende
Rogéria Moreira Rezende Isobe

O impacto das reformas educacionais ocorridas na década de 1990 sobre a organização curricular e o sistema de avaliação em larga escala tem sido objeto de vasta literatura especializada – artigos científicos, livros e teses acadêmicas – que analisam o amálgama resultante daquelas reformas sob distintas perspectivas e teorizações. As ingerências da política de responsabilização na organização da escola, no trabalho docente e no desempenho escolar dos estudantes; os mecanismos de controle e monitoramento do trabalho docente; os recorrentes resultados de fracasso no desempenho das avaliações em larga escala; a introdução da lógica de mercado e com ela a imposição da política de resultados; os princípios de meritocracia e competitividade; a adoção de critérios de bonificação como estratégia de estímulo às escolas e professores de sucesso. Esses são alguns problemas enfatizados por Casassus (2009) Freitas (2012), Hypólito (2010), Ball (2005), Afonso (2009, 2012, 2014), entre outros.

Com o objetivo de contribuir para o debate sobre os mecanismos de avalição sistêmica frente a uma nova governabilidade da educação brasileira, o estudo apresenta resultados de pesquisa qualitativa sobre a percepção de docentes acerca daquele tipo de avaliação e sua incidência no currículo.

A pesquisa, de natureza qualitativa, consiste em um estudo exploratório e descritivo sobre uma escola estadual da rede pública de Minas Gerais que obteve – no município onde está localizada – o mais baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O material empírico selecionado é composto por um conjunto de documentos referentes aos resultados obtidos pela escola na Prova Brasil no período de 2009 a 2013, disponíveis na internet, assim como os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras da escola investigada.

As avaliações sistêmicas, também denominadas externas, consistem na aplicação de testes padronizados em larga escala com o objetivo de aferir conhecimentos e estabelecer um diagnóstico da aprendizagem do aluno a partir do nível de escolaridade em que ele se encontra. No Brasil, os níveis de ensino fundamental e médio são submetidos aos testes da avaliação sistêmica, organizada e centralizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O destaque premente nos resultados do Saeb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que é calculado por meio de uma fórmula baseada em indicadores do fluxo escolar, obtidos através do censo escolar e desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Esse índice culmina no estabelecimento de uma nota que configura-se em parâmetro balizador de metas a serem atingidas com o propósito de alcançar uma pretensa qualidade educacional traduzida em competências e habilidades.

Segundo Afonso (2014), Souza e Oliveira (2003) e outros autores, como arauto da qualidade educacional, o Ideb funciona como um dispositivo de quase mercado educacional na medida em que, após a divulgação de seus dados pela mídia e pelos órgãos oficiais, são elaborados *rankings* das melhores escolas e também das piores escolas do

Brasil, sem levar em conta as imensas diferenças regionais, socioeconômicas e culturais que permeiam as práticas escolares.

Na articulação entre currículo e avalição há certa ambiguidade nas escolas brasileiras. De um lado, as prescrições registram a importância da abordagem interdisciplinar e da valorização da diversidade cultural na educação básica. Por outro lado, a organização curricular tem sido conduzida cada vez mais pelas avaliações sistêmicas que priorizam os conhecimentos relacionados às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Cabe registrar aqui as análises de Barreto (2012, p. 746):

> O que parece estar se tornando mais frequente nas redes escolares é a prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, do como deve ser avaliado, incitando os professores à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controle sobre as suas práticas. Não é raro que a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o aluno aprenda, tenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo.

O aumento da pressão sobre os docentes faz emergir, nessa conjuntura, a retomada de uma forma ultrapassada de trabalhar o currículo escolar. Não se leva em conta o processo de construção de conhecimento significativo do aluno, respeitando seu tempo de aprendizagem e partindo de sua realidade, ao contrário, as atividades escolares perdem o caráter formativo e se voltam para o treinamento programado com o intuito de "resolver provas", a partir de uma sequência de conteúdos trabalhados de forma fragmentada e descontextualizada.

Os resultados da pesquisa evidenciam os dilemas das professoras: por um lado são compelidas a atender as demandas ditatoriais das avaliações sistêmicas, de outro lado sentem-se impelidas a trabalhar outros conhecimentos para atender às necessidades de seus alunos. Os resultados corroboram a tese acerca dos impactos negativos das avaliações sistêmicas no âmbito de uma política de resultados que restringe a autonomia do professor e submete o currículo aos moldes de uma matriz de referência descontextualizada da escola.

No processo de construção de um sistema educacional que valorize o trabalho do professor e o real processo de desenvolvimento do aluno, é ilegítimo ancorar em resultados que os rotulam e culpabilizam em nome de uma crescente ubiquidade da lógica de mercado que determina a consciência cotidiana e as práticas rotineiras da escola. Na contramão dessa lógica mercadológica, é preciso ampliar as discussões sobre o conceito de qualidade e desenvolver mecanismos que compreendam uma sistemática da avaliação como ferramenta capaz de contribuir na construção de um currículo vivo, ancorado na realidade e voltado para a transformação social. Esse é o verdadeiro sentido da avaliação e do currículo que ainda está longe de ser praticado nas escolas.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional***:* Regulação e emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

_____. Questões, objetos e perspectivas de Avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução de Celina Rabelo Duarte; Maria Lúcia Mendes Gomes; Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARRETO, E. S. S. et all. Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 114, p.49-88, nov. 2001.

_____. Currículo e Avaliação e Politicas Docentes. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.738-753 set./dez. 2012.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Sísifo**. Revista de Ciência da Educação, pp71-78, 2009.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. ***Educ. Soc***., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc**. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc**., Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, set.2003.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O ESTREITAMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leonice Matilde Richter
FACIP/UFU

A avaliação tem adquirido centralidade nas políticas de educação tanto em âmbito nacional quanto internacional, como dimensão para a efetivação da qualidade educacional. Qualidade esta considerada, principalmente, como resultados dos/as estudantes em testes estandardizados que são demonstrados objetivamente em índices. Seguindo esta tendência internacional de que a avaliação é um elemento central para a garantia da qualidade da educação, as políticas públicas brasileira têm dado destaque às avaliações nos documentos oficiais, especialmente a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e, mais recentemente, na aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), quando em ambos se destaca a função do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para atingir um nível de qualidade semelhante aos índices dos países desenvolvidos. Essa perspectiva alentada na meta 7 do PNE com as suas 36 estratégias, indica uma visão reducionista de qualidade da educação, ao se limitar a dados do fluxo escolar e do desempenho em testes e desconsiderar a complexidade do processo pedagógico e os múltiplos fatores envolvidos.

O objetivo do presente texto é analisar os impactos dessas avaliações em larga escala na organização do trabalho pedagógico, especialmente quanto à organização curricular. Tal escopo se desdobra de um projeto de pesquisa explorado no âmbito do doutorado e que teve como propósito o estudo dos impactos das políticas de avaliação no trabalho docente considerando as condições de trabalho objetivamente efetivadas pelo Estado. Vale destacar que a análise das condições de trabalho aponta para a limitada apropriação e utilização dos índices pelo Estado em prol da consolidação de políticas públicas que garantam a qualidade educacional, dentre elas condições dignas para a prática docente.

No campo empírico realizamos no contexto das escolas Estaduais do Município de Uberlândia entrevistas e questionários com professores/as, gestores/as e Especialistas da Educação Básica (EEB). Selecionamos instituições estaduais que atendiam tanto os anos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental e que apresentavam o Ideb entre 2005 e 2013, período que compunha nosso recorte temporal. Desenvolvemos, ainda, análises dos índices das instituições no intuito de compreender os diferentes processos de migração do Ideb ao longo deste período, uma vez que os distintos percursos das escolas levavam, de acordo com nossas conjecturas, a processos idiossincráticos em cada grupo de instituições.

Os dados construídos no campo empírico evidenciam repercussões objetivas e subjetivas dos testes estandardizados na organização do trabalho docente, dentre elas destacamos neste trabalho a contribuição, em grande medida, para o arrefecimento da autonomia escolar no âmbito das práticas curriculares, provocadas centralmente pelas orientações e definições das disciplinas cobradas nos testes (Português e Matemática), assim como dos próprios conteúdos trabalhados no interior dessas áreas de conhecimento. Contudo, os professores destacam também que a presença das avaliações externas tem conduzido a uma maior preocupação dos docentes quanto ao processo pedagógico dos

estudantes, mas, por outro lado, essa preocupação é traduzida, não raro, ao treino para os testes o que acaba por reforçar as hierarquias dos conteúdos já valorizados historicamente, em detrimento das não envolvidas nas provas. Aponta-se ainda que a perspectiva de currículo assumida nas políticas de avaliação envolve a formação de competências e habilidades diretamente marcadas por ideais e demandas do mercado de trabalho.

Concluí-se, dentre os principais impactos reverberados nos dados da pesquisa, que o conteúdo ensinado na rede investigada está diretamente voltado ao que é cobrado nas avaliações em larga escala distanciando-se da educação como princípio formativo. Nesse processo, ocorre um estreitamente curricular, no qual as avaliações externas passam a definir o currículo e afetam diretamente a autonomia das escolas.

Palavras chave: Currículo; Avaliação em larga escola; Estado.

Referências Bibliográficas

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 2014.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2007.

AVALIAÇÃO EXTERNA E O DISCURSO DA QUALIDADE: INFLUÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa
FACED/UFU
Antônio Cláudio Moreira Costa
FACED/UFU

INTRODUÇÃO

A reflexão que ora apresentamos é resultado da pesquisa em desenvolvimento *"O Plano de Ações Articuladas (PAR): uma análise das influências da avaliação sistêmica na qualidade da prática pedagógica de escolas municipais de um município mineiro"*. A mesma tem como problemática norteadora compreender em que medida o Programa de Ações Articuladas (PAR) tem contribuído para que as escolas públicas de educação básica implementem processos de avaliação que propiciem a melhoria na qualidade da prática pedagógica e respondam às exigências postas pelas avaliações sistêmicas.

Segundo Oliveira (2005), a relação avaliação e melhoria da qualidade educacional apresenta-se imbuída de uma dimensão política, mas se efetiva como solução técnica capaz de regular ações para a garantia da qualidade. Assim, "acompanhada da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração dos resultados) e de participação local" (OLIVEIRA, 2005, p. 763), essa relação tem contribuído para a produção de políticas de responsabilização das escolas e dos sujeitos que a constituem.

O governo federal, ao identificar as lacunas do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, mas sem abrir mão dessa regulação criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. O Ideb surge como possibilidade de resolver o problema de fluxo do país, que poderia ser agravado com um programa de accountability.

Ante a autonomia dos estados e municípios para gerir as escolas, no intuito de evitar restrições às ações dos governos por parte dos estados e municípios e fortalecer o Ideb, o Ministério da Educação e Cultura - MEC criou o sistema de metas educacionais. Segundo Fernandes e Gremaud (2009), a ideia central do sistema de metas educacionais consistiu em incentivar as redes e escolas a um maior comprometimento na melhoria do Ideb e ao aumento da mobilização da sociedade pela qualidade educacional. Esse sistema de metas foi pactuado entre o MEC e as Secretarias de educação de estados e municípios.

Os convênios com estados e municípios foram firmados por intermédio da elaboração local de um Plano de Ações Articuladas – PAR, por meio do qual, os gestores estaduais e municipais firmam o compromisso para a promoção de um conjunto de ações para a melhoria do Ideb e se responsabilizam pela concretização das metas estabelecidas pelo governo federal (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

De acordo com o documento, o PAR tem o Ideb como referência e objetiva contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Suas estratégias visam superar os resultados das avaliações oficiais, que se apresentam inferiores ao previsto nas metas do MEC. Frente a este cenário nos questionamos, como a escola básica tem sido regulada, por meio da avaliação sistêmica para produzir qualidade educacional? Em que medida essa regulação tem relação com as metas estabelecidas pelo PAR e definidas no indicador

prática pedagógica e avaliação? O que revelam as ações desenvolvidas no chão das escolas?

OBJETIVO

O trabalho que ora apresentamos objetiva analisar como a avaliação externa por meio do discurso de garantia da qualidade tem influenciado os currículos em escolas do Ensino Fundamental I.

METODOLOGIA

Para o alcance do objetivo traçado inicialmente realizamos um estudo bibliográfico no sentido de compreender temas como avaliação externa e da aprendizagem, qualidade educacional e PAR. Além disso, foram realizadas observações em 03 escolas municipais de um município do interior de Minas Gerais. Duas localizadas na periferia da cidade e uma em uma região mais central. As observações aconteceram em diferentes espaços das instituições como as salas de aulas avaliadas, sala dos professores, pátios, salas de reuniões e outros espaços relevantes para o alcance dos objetivos da pesquisa. Para a reflexão aqui proposta, trouxemos um recorte das observações realizadas nas salas avaliadas, no sentido de compreender como essa avaliação influenciava o desenvolvimento do currículo.

PRINCIPAIS ANÁLISES

As observações realizadas nas três escolas municipais evidenciam que a preocupação central da escola no desenvolvimento do seu currículo tem sido basicamente o trabalho com a língua portuguesa e a matemática, por serem áreas prioritárias das avaliações externas. Os docentes afirmam que a necessidade de trabalhar conteúdos dessas áreas os tem levado a treinar seus alunos, por meio de simulados, para serem bem-sucedidos nas avaliações e garantirem o bom desempenho da escola, anunciando assim, a qualidade das práticas ali desenvolvidas, conforme evidencia o quadro abaixo.

Quadro I: Currículo e Metodologia Docente nas Escolas Esperança, Constelação e Amanhecer

	Escola Esperança	Escola Constelação	Escola Amanhecer
Currículo	*"Os professores têm que direcionar o seu trabalho nas suas aulas, de acordo com as matrizes curriculares da série em que atua. Mas muitas vezes deixando ou trabalhando menos alguns conteúdos importantes.* (Entrevista supervisora do turno matutino 25/04/2012).	*"Vocês vão fazer hoje simulado de português e matemática, mas não valerá nota, só que precisam fazer assim mesmo, pois no mês de outubro ou novembro vocês vão fazer uma avaliação que vem do governo e nela vocês não podem errar e ninguém vai poder ajudar vocês. " (Fala da professora do 5º ano, Amarílis, registrada pela pesquisadora em diário de bordo, 19/09/2013).*	*"Pessoal prestem atenção, essa semana iremos trabalhar apenas português e matemática, não precisam trazer os outros cadernos. E estudem, pois, todos os dias teremos simulados. Agora vamos corrigir juntos o que fizemos hoje." (Professora substituta, registro da Pesquisadora em diário de bordo no dia 28/10/14)*
	"Estou treinando as crianças há muito tempo, desde o início do ano. Eu	*"Separo alguns materiais para as professoras trabalharem com seus*	*Tia o que é simulado? (Aluno x)*

Metodologia docente	*xeroco exercícios que são tirados da Prova Brasil e outros que se assemelham com as questões do Proalfa. [...].”* (Registro em diário de campo/professora Margarida 3º ano matutino 20/09/2012).	*alunos, coisas de interpretação, questionamento. Precisa treinar mesmo os alunos, pois nas provas têm muito disso”. (Fala da supervisora da escola, Camélia, registrada pela pesquisadora em diário de bordo, 03/10/2013)*	*Simulado é uma prova, para treinar vocês para as provas do Governo que acontecerá ou no final desse mês ou no outro mês. (Professora B)* *Essa semana iremos trabalhar somente português e matemática, não precisem trazer os outros cadernos. (Professora B)* *(Registro da Pesquisadora em Diário de bordo no dia 03/10/14)*

Fonte: organizado pelos autores com base nos relatórios de pesquisa, 2016.

Segundo Freitas (2009) a maioria das escolas vem exercendo o mesmo papel dos cursinhos, preparando alunos para as avaliações sistêmicas sem refletirem, muitas vezes, nos impactos dessa ação para a formação efetiva dos estudantes e sem compreender os riscos da superficialização do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, ao longo das observações nas três escolas, que o processo ensino/aprendizagem tem se limitado a uma prática mecanizada e controladora, favorecendo cada vez mais o treinamento, a artificialização do processo educacional e a desigualdade dentro e entre escolas. Entendemos que a escola precisa sim ensinar e que ao Estado compete regular a qualidade da escola pública, mas é necessário discutir e construir uma avaliação a serviço da qualidade social, no sentido de subsidiar os processos de tomada de decisão, de resistir ao aligeiramento do currículo e assim, garantir melhoria da aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil, 2007.

_____. Lei n. 12.695 de 25 julho de 2012. .Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 de julho de 2012.

FERNADES, R. & GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e meta. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil:* construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade***.** Políticas Públicas de Regulação: Problemas e perspectivas da educação básica. Campinas, v. 26, n. 92, p.725-752, out. 2005. Número Especial.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DEBATE NECESSÁRIO

Ana Clara Gomes Nazari
Juliano Nazari
Maria Aldair Gomes

Resumo expandido: O presente estudo tem como temática central Currículo e Educação Especial, uma vez que, ambos os temas vêm recebendo atualmente atenção tanto das reformas educacionais quanto das pesquisas e da comunidade escolar. O objetivo geral de nossa pesquisa foi discutir alguns princípios norteadores das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial. Mais especificamente objetivamos: 1) Discutir o conceito de currículo e de diretrizes curriculares; 2) Refletir sobre alguns aspectos das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica; 3) Analisar o atendimento e o currículo para o trabalho com pessoas com deficiência. No que se refere à metodologia utilizada podemos classificar este estudo como uma Pesquisa Bibliográfica. Para o desenvolvimento de nossa proposta utilizamos livros, artigos, dissertações e teses sobre a temática Currículo e Educação Especial, no intuito de analisarmos as contribuições destes estudos a cerca do debate sobre políticas curriculares. Cremos que o presente estudo justifica-se, pois a reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos Projetos Político Pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. Em nossas análises diagnosticamos a importância da adequação do Currículo à diversidade, no sentido de promover uma escola realmente inclusiva. Em nosso estudo verificamos também que o Currículo destinado às pessoas com deficiência por muito tempo foi descontextualizado e segregatório, porém torna-se urgente a necessidade de criarmos estratégias inclusivas que não eliminem as diferenças, mas que as respeitem. Assim, torna-se imprescindível que os profissionais da educação possuam um papel participativo e criativo na elaboração e no desenvolvimento de novos Currículos e de adaptações curriculares, sobretudo para os alunos com deficiência. Moreira e Baumel (2001, p. 11) destacam que será muito difícil, por exemplo, para o professor, articular adaptações curriculares com salas de aula superlotadas, sem o apoio de uma equipe interdisciplinar ou da equipe técnico-pedagógica da escola, sem receber das instituições formadoras subsídios concretos, sem uma qualificação em serviços de qualidade, sem dispor dos apoios e complementos para o seu aluno com deficiência. Ainda, segundo Moreira e Baumel (2001) a forma como as políticas públicas têm encaminhado na prática essas questões evidenciam a secundarização de aspectos imprescindíveis não só aos alunos com deficiência, mas a todos os alunos, sobretudo àqueles ligados ao sistema público de ensino, o que torna necessário um REPENSAR sobre estes aspectos. Por fim, compactuamos com Alonso (2013) a ideia de que para estruturar as adaptações/flexibilizações na escola inclusiva é preciso refletirmos sobre os possíveis ajustes relativos à organização curricular e didática. Segundo a autora qualquer adaptação não poderá constituir um plano paralelo, segregado ou excludente. As flexibilizações e/ou adequações deverão estar a serviço de uma única premissa: diferenciar os meios para igualar os direitos, principalmente o direito à participação e ao convívio. Assim, cremos que a flexibilização curricular deve ser discutida no âmbito educacional embora ainda não esteja sistematizada no texto das Diretrizes Curriculares para a Educação

Básica, pois o atendimento das várias necessidades educativas dos alunos é certamente o desafio mais importante que a escola tem de enfrentar na atualidade. Desta forma, acreditamos que seja urgente a necessidade de repensarmos Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na perspectiva da construção de Currículos inclusivos que tenham propostas pedagógicas abertas e flexíveis, comprometidos com o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos (sejam eles com deficiência ou não). Para tanto faz-se necessário a compreensão ampliada de Currículo como território político, econômico, social e cultural comprometido com a heterogeneidade e as diferenças que compõem o espaço escolar.

Nesta perspectiva, tal flexibilização e adequação curriculares podem ser realizadas em diferentes níveis de atuação numa ação conjunta que se materializa: nos Sistemas de Ensino (Secretaria Estadual e Municipal); no Projeto Político Pedagógico da escola; e no planejamento do professor. É chegada a hora de JUNTOS discutirmos um CURRÍCULO para a Educação Especial, em busca de uma verdadeira inclusão.

Referências Bibliográficas

ALONSO, D. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Revista Nova Escola**. Publicado em fevereiro de 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml?page=3>. Acesso em: 11/12/2015

BRASIL. MEC. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. R. de C. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137. 2001. Editora da UFPR.

CURRICULO: UMA ABORDAGEM MAIS PRÓXIMA.

Rogério da Silva Marques
rogeriodasilvamarques@yahoo.com.br
Lazara Cristina da Silva
lazara@ufu.br

Resumo:

Este trabalho é resultado de estudos feitos na disciplina de Educação e Políticas Curriculares do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Universidade Federal de Uberlândia - UFU. O título "CURRICULO: uma abordagem mais próxima" representa a aproximação e reflexão sobre o tema currículo e a construção das políticas curriculares, por um profissional fora da área da educação. A abordagem do tema currículo neste trabalho representa as primeiras aproximações de um profissional na área de Serviço Social, que de início, desconhecedor dos estudos curriculares, se aventurou nas possibilidades de reflexão deste tema tão efervescente, em uma área de conhecimento diferente da sua. Este trabalho apresenta algumas reflexões e pontuações acerca do currículo. Para a sua construção foi necessário primeiramente compreender a construção do currículo, bem como as influências teóricas, econômicas, históricas e social exerceram sobre ele. A aproximação deste tema trouxe importantes reflexões sobre as relações de poder na construção destas políticas, bem como sua aplicação na rotina escolar.

No transcorrer deste trabalho traça uma abordagem da palavra currículo, bem como apresenta entendimento de autores que trabalham a questão como GESSER (2002); Moreira (1990); LOPES(2004); aborda de maneira geral percurso pelo qual o currículo passou / passa no seu processo de reformulação enquanto uma política norteadora das práticas educacionais.

Refletindo que por vezes pensamos o currículo escolar como orientações voltadas para o aprendizado acadêmico dos educandos e não nos atemos que o currículo, parte de um processo multifacetado, e sofre inúmeras interferências econômica, político, histórico e cultural.

Bem como o currículo não se finda em componentes a serem trabalhados, sim em direcionamentos em que as relações entre docente e aluno, alunos e alunos no momento de sua aplicação construirá experiências educacionais das mais diversas, mesmo tendo a referência curricular comum.

Neste contexto é importante destacar que o currículo ao mesmo tempo que sofre, exerce poder de mudança ou manutenção de dada realidade, na medida em que conduz as práticas profissionais e de convívio social.

DUCAN GREEN (2009, P. 30 -31) traz reflexões sobre a relação de direitos e poder, em que entende que o acesso aos direitos, bem como a capacidade do Estado em garanti-los está condicionado as relações entre cidadãos e Estado. Afirma ainda que o poder, relações de poder, está em todos os setores da sociedade, exercendo papel de moldar as interações e pensamentos mais profundos dos indivíduos e grupos. Dentro do exposto podemos perceber que as relações de poder e as intenções políticas interferem e se constitui parte da realidade escolar.

GESSER (2002) apresenta ainda que a perspectiva unilateral na construção do currículo pautado em conteúdo disciplinares isolados não corresponde a atual conjuntura das escolas. Acredita na concepção de um currículo multicultural, em que se valoriza a realidade vivida pelos alunos, sua realidade social, política e econômica na perspectiva de se construir posicionamentos críticos perante a realidade posta, bem como a busca pela justiça e equidade social.

A elaboração do currículo ocorre por meio das políticas curriculares, que têm por objetivo regulamentar, orientar e dar subsídios para que as práticas curriculares estejam em consonância com a concepção de currículo de cada tempo.

Logo não é possível pensar o currículo fora de um cenário de políticas, o mesmo é e deve ser sempre estruturado tendo por referência o currículo comum para aquela fase educacional que se destina.

> currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. (LOPES, 2004 p. 110)

Nesta perspectiva o currículo se apresenta como meio de formação profissional. Este é pensado em uma perspectiva econômica e de interesse social não há desenvolvimento sem que se pense o currículo. LOPES (2004) afirma ainda que

> As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. (2004, p. 111)

As políticas curriculares não podem levar em consideração apenas o aspecto econômico, sim o sentido da educação na construção de propostas que possibilite aos educandos uma formação emancipadora, que esteja atenta não apenas na funcionalidade do saber construído e apreendido na escola, mas, no sentido que as experiências educacionais possibilitam aos educandos tal emancipação. LOPES (2004) estimula tal reflexão,

> prevalece apenas o valor de troca da educação: a educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens econômicas. Se o projeto político-social efetivamente mudou, como quero acreditar, é fundamental reverter esse processo e passar a considerar a educação pelo seu valor de uso, como produção cultural de pessoas concretas, singularidades humanas capazes de se constituírem em sujeitos globais e locais em luta contra desigualdades e exclusões sociais. (LOPES, 2004p. 117)

A construção das políticas curriculares está prevista em vários documentos legais, que norteiam sua elaboração. Dentre estes documentos destacam-se a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 1996.

A Constituição Federal (1988) em seu artigo 22, item XXIV - diretrizes e bases da educação nacional coloca que as diretrizes e bases da educação em um aspecto nacional caberá a União legislar. O que veio de encontro aos anseios dos movimentos sociais da área da educação na formulação da LDB (PALAFOX; KLINKE; SILVA 2013).

A LDB traz que é responsabilidade da União construir com a colaboração dos Estados, Distrito Federal e Municípios competências que devem conter nos currículos, na perspectiva de uma base curricular comum.

> IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (LDB,1996)

Dento do exposto e com a colaboração de PALAFOX; KLINKE; SILVA (2013), é possível traçar os meios de construção desta base comum curricular que seguiu após Constituição Federal e LDB. Como: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM; Conselho Nacional de Educação – CNE; Diretrizes Curriculares Nacionais – DNC.[126]

As políticas curriculares têm buscado atender as demandas sociais e econômicas, no entanto ao mesmo tempo que existe experiências curriculares exitosas, há experiências que se perderam no tempo e não conseguiram se efetivar enquanto projeto curricular.

No entanto é notório que a centralidade do currículo não pode restringir-se a uma finalidade econômica, vestida de uma “boa” intenção de construção de sujeitos autônomos e emancipados.

O acesso a um currículo que se efetive na perspectiva de uma formação crítica, plural e emancipadora, é se não um direito dos educandos – resguardados pela legislação em vigor - e deve ser resguardado por meio de políticas curriculares que contemplem tal formação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU 23.12.1996

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

[126] Ver PALAFOX; KLINKE; SILVA “Politicas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pos constituição de 1988.” RBPAE – V29, N.2, P. 305-325, mai/ago. 2013. Disponível: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43525/27395

GREEN, D. Da pobreza ao poder: como cidadãos ativos e estados efetivos podem mudar o mundo. Tradução Luiz Vasconcelos – São Paulo : Cortez : OxfamInternational, 2009.

GOMES, N. L. Indagações sobre currículo : diversidade e currículo; – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GESSER, V. ; RANGHETTI, D, S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.2 AGOSTO 2011 http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum

GESSER, V. A Evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. Contrapontos, ano 2, n. 4, p. 69 –81, Jan/Abr, 2002

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, No 26, p. 109-118, Maio /Jun /Jul /Ago 2004.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. Indagações sobre currículo. Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008

PALAFOX; KLINKE; SILVA "Politicas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pos constituição de 1988." RBPAE – V29, N.2, P. 305-325, mai/ago. 2013. Disponível: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43525/27395

ENADE E CURRÍCULOS DOS CURSOS DE ENSINO SUPERIORES: UM ALINHAMENTO POSSÍVEL?
(Projeto de Pesquisa em andamento)

Doutorando Arnaldo Vhieira
Bolsista PROSUP/ CAPES

RESUMO

O SINAES – Sistema de Avaliação da Educação Superior possui vários instrumentos, sendo o ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, que avalia diretamente os resultados da implantação dos currículos dos cursos, a partir dos desempenhos de aprendizagens individuais e coletivas dos estudantes, obtidos por meio de provas aplicadas em nível nacional, com a finalidade de oferecer parâmetros quantitativos para regulação dos cursos de Ensino Superior. Esta comunicação se trata de um projeto de pesquisa (em andamento), para obtenção do título de Doutorado em Educação, linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacionais, sob a orientação do Profº Dr. Roger Marchesini de Quadros Souza. Nosso objetivo é investigar a eficácia e eficiência dos instrumentos instituídos nas políticas públicas para avaliar a Educação Superior no Brasil, precisamente o ENADE, e suas contribuições para a qualidade das práticas pedagógicas e da gestão dos cursos nas instituições de Ensino Superior, com impacto nos currículos implantados. A pesquisa está na fase de levantamento bibliográfico e análise documental para fundamentar para as discussões e pesquisa de campo. Serão analisados cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, precisamente do bloco de Gestão e Negócios em suas modalidades de Bacharelado e Graduação Tecnológica, os quais apresentam seus currículos, pautados no desenvolvimento de competências profissionais e científicas, de acordo com o instituído no Art. 43 da LDBN 9394/96. Entende-se, portanto, que os processos de avaliação institucional, definidos pelos órgãos regulamentadores da educação no Brasil, ainda encontram certos desafios para alcançar os seus objetivos, principalmente na relação entre instrumentos de avaliação e os currículos dos cursos. Observa-se a falta de alinhamento entre os indicadores quantitativos do ENADE e os currículos dos cursos. Nessa pesquisa entendemos como indicadores, o conjunto de conhecimentos gerais e os específicos avaliados nos estudantes a partir da prova composta por questões de múltipla escolha e discursivas.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Currículo; ENADE; Políticas Públicas; Práticas Pedagógicas

Referências Bibliográficas

BRASIL, Presidência da República. **Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004.** Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n° 9394, de 20 de dez de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: FAPESP, 1996.

CAPPELLETTI, Isabel F. **Opções Metodológicas em Avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório.** Joaçaba – SC: Revista Roteiro, v. 37, nº 2, pág. 211-226, jul./dez. 2012.
CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. Revista Avaliação, v. 15, n.1, p.195-224. Campinas; Sorocaba, SP. 2010

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: INEP, 2003.

ESTUDO EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Thaís Cristina Rades

O estudo apresentado é um recorte de um trabalho de conclusão de Mestrado Profissional em Educação que teve como objetivo construir uma proposta de avaliação formativa da aprendizagem em Educação Física no Ensino Médio. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a avaliação que foi e tem sido realizada em Educação Física, a fim de estabelecer o aporte teórico para construí-la. A prática da avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar seguiu os modelos de homem e mundo que a sociedade brasileira compôs em sua história. Iniciou-se a busca com os descritores: avaliação e Educação Física. Os resultados encontrados foram artigos que versavam sobre a aplicação de testes de capacidades físicas(GUEDES, 2006) e estes eram aplicados aos alunos nas escolas, caracterizando uma visão tecnicista/ higienista de Educação Física. Também se encontrou outros artigos que apresentavam testes de acompanhamento de desenvolvimento motor da criança, o que se entende numa visão desenvolvimentista dos fazeres nesta disciplina. Continuaram-se as buscas na intenção de encontrar avaliações que coadunassem com o paradigma crítico emancipatório de Educação Física, por ser aquele que abarcava o paradigma que se queria estabelecer para a proposta, passou-se então a utilizar os descritores: avaliação da aprendizagem e Educação Física. Encontrou-se então estudos realizados por DARIDO (1999) que apresentam quatro tipos de avaliações na prática em Educação Física: a tradicional, a baseada no objeto de ensino, a humanista e a crítica. Neste ponto emergiu a ideia deque a avaliação estabelecida como crítica era aquela que mais se aproximava ao tipo de avaliação que se queria propor, a de intenção formativa presente na obra de Charles Hadji (2005), na medida em que estas ao serem realizadas vão ao encontro do mesmo tipo de objeto, quando respondem às questões: para que avaliar? O quê avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? Com quais instrumentos avaliar? E, quem avalia. A avaliação formativa preconiza em seus saberes, uma postura de igualdade entre professor e aluno, compreendendo que sua importância está em informar algo aos atores do processo ensino e aprendizagem; e traz no escopo de sua teoria a possibilidade de estabelecer um diálogo em que tanto o professor quanto o aluno utilizem os dados da avaliação para refletir a respeito de sua aprendizagem, compartilhando as etapas do processo de modo a atingirem aquilo que foi estabelecido como expectativa de aprendizagem. Levando estes conceitos para a atuação do professor de Educação Física, é que se entende que as expectativas de aprendizagem pensadas à partir do paradigma crítico emancipatório entendem o ser humano em sua totalidade (biológico, psicológico, motor e social) e tem na avaliação formativa suporte para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos atores deste processo.

Referências Bibliográficas

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. **Educação física escolar: uma proposta dediretrizes pedagógicas.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.1, n.1, p.73-81, 2005. Acesso em: 02/03/2014

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Resolução nº 4, d 13 de julho de 2010. **Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866>. Acesso em: 30.12.2014

_____. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). V.1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 27.12.2015.

BRATIFISCHE, Sandra Ap. **Avaliação em Educação Física: um desafio**. Maringá. Revista da Educação Física/UEM. Vol.14, n.2, p. 21-31, 2 sem. 2003. Disponível em:http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3466 Acesso em 18.04.2014

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, V. **O tempo e o lugar de umadidática da educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.28, n.2, 2007, p. 21-37. http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61. Acesso em 02/03/2014

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 20015.

DANTAS, Augusto Ribeiro. **Avaliação da Educação Física na escola: análise de uma proposta de intervenção**. Dissertação (Mestrado). Natal, R.N., 2011. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14455. Acesso em 20 de novembro de 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 2010 – (Coleção Corpo e Motricidade)

DARIDO, Suraya C. **A avaliação em educação física escolar:das abordagens à prática pedagógica**. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 5., 1999, São Paulo. Anais... São Paulo: Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, 1999. p. 50-66. Disponível em http://boletimef.org/biblioteca/598/a-avaliacao-em-educacao-fisica-escolar-das-abordagens-a-pratica-pedagogica. Acesso em 12 de maio de 2016.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem: Revendo conceitos e posições.** In: SOUSA, Clarilza P (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos- Porto Alegre: ARTMED Editora, 2005.

_____ **A avaliação, regras do jogo.** Portugal, Porto Editora, 2003.

_____ **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem:Por quê? Como?** (Visando um ensino com orientação construtiva). Pinhais: Editora Melo, 2011.

LUDKE, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagensqualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAUAD, Juçara Maciel. **Avaliação em Educação Física escolar: relato deuma experiência**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

MATSUMOTO, Marina Hisa. **Avaliação e educação físicaescolar : práticascotidianas de professores da rede pública do Estado de São Paulo** . – Campinas, SP [s.n.], 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de SãoPaulo:** Linguagens, códigos e suas tecnologias- São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Proposta Curricular do Estado deSão Paulo: Educação Física**. Coord. Maria Inês Fini- São Paulo: SEE, 2008.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Dimensões da avaliação educacional**. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, n.22 p. 101-118, jul./dez. 2000. http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1081/1081.pdf. Acesso em 27.12.2015.

VIANNA, Heraldo M. **A prática da avaliação educacional**: **algumas colocações metodológicas.** Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo (69): 40-7; maio 1989. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1139/1143. Acesso em 27.12.2015.

_____. **Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo.**Est. Aval. Educ., *São Paulo*, n.2, p. 99-118, 1990. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1126/1126.pdf. Acesso em 14 de setembro de 2015.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: REFLETINDO OS PROCESSOS AVALIATIVOS DE APRENDIZAGEM

Naiara Sousa Vilela
UFU
Wellington dos Reis Silva
UFU

Introdução

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa maior intitulada: "Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa".

No presente trabalho apresentaremos dados obtidos a partir da segunda edição do curso de formação continuada propiciada pela DIFDO (Divisão de Formação Docente) aos docentes da instituição pesquisada.

Tivemos como questionamento primário:Quais as concepções de avaliação de aprendizagem dos docentes universitários participantes das ações formativas. E, enquanto questionamentos secundários: Quais os maiores enfrentamentos apresentados pelos docentes universitários da instituição pesquisada quanto à avaliação de aprendizagem?Quais as modificações nas percepções dos professores universitários participantes de ações formativas, no que a avaliação de aprendizagem?

Os encontros demandaram uma carga horária semanal de 4 horas, totalizando 32 horas. A metodologia utilizada foi aula dialogada, com recursos multimídia, dinâmicas de grupo, discussões, debates e filmes, que possibilitaram aos docentes uma ampla interação com seus pares.

Diante o exposto, e as discussões expostas nas ações formativas é necessário compreender que, uma formação técnico – científica, desprovida de conhecimentos didáticos – pedagógicos muitas vezes reverbera em uma prática avaliativa de aprendizagem com lógica somativa e punitiva. Avaliar é algo natural da condição humana, porém, no ambiente universitário, esta questão passa a não ser tratada com tanta naturalidade, sendo evidente certo desconforto tanto discentes, quanto de docentesno que diz respeito ao avaliar e ser avaliado. De acordo com Vasconcellos:

> A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades. (VASCONCELLOS, 1995, p. 43).

Nesta perspectiva, a avaliação deve ser analisada como uma atividade que valoriza o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, não podendo ser imitada a meras aplicações de provas e atividades com vistas a resultados quantitativos, de caráter punitivo.

Objetivo geral:- Analisar quais as concepções de avaliação de aprendizagem dos docentes universitários participantes das ações formativas.

Objetivos específicos:- Analisar quais os maiores enfrentamentos apresentados pelos docentes universitários da instituição pesquisada quanto à avaliação de aprendizagem; explicitar as modificações nas percepções dos professores universitários participantes de ações formativas, no que a avaliação de aprendizagem.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que grande parte dos dados foi obtida por meio de questionário respondido pelos professores participantes de ações formativas como também a partir dos depoimentos dos docentes durante a participação nas ações formativas.

Principais Análises

A partir da participação nas ações formativas os docentes universitários, especificamente no módulo "Avaliação da Aprendizagem" possibilitou aos professores a revisão em relação às crenças e atitudes profissionais no que se refere ao processo avaliativo da aprendizagem:

Em resposta aos questionários após a participação no módulo os professores relataram:

> Consegui compreender a real diferença entre avaliação somativa e formativa e, isso ampliou minha concepção sobre avaliação (sujeito 1).
>
> A partir do curso me despertei para a prática de auto *avaliação* mais constante de minhas ações enquanto docente (sujeito 2).

Os docentes universitários puderam perceber o quanto a reflexão crítica dos processos de avaliação da aprendizagem reverbera no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Além do mais, compreenderam a importância da formação continuada para a reflexão de suas crenças e atitudes profissionais, principalmente no que diz respeito à avaliação de aprendizagem.

Considerações finais

Aos analisarmos os depoimentos dos docentes universitários participantes do curso de formação continuada propiciado pela "Divisão de Formação Docente" da UFU, verificamos que os professores em seus depoimentos relataram que através do curso puderam rever crenças e atitudes profissionais, além de elaborarem e reelaborem os saberes inerentes á profissão. O módulo relacionado a avaliação da aprendizagem contribuiu para que os docentes pudessem aprimorar e inserir novas ações em suas práticas pedagógicas. Ficou evidente a necessidade de promover ações formativas para os docentes, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento profissional e a consequente melhoria de suas práticas pedagógicas.

Referências Bibliográficas

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

GARCIA, Joe. **Avaliação e aprendizagem na educação superior. Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago., 2009. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489.pdf. Acesso em 22 de julho de 2015.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade.** 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005b.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES; Leonir Pessati. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville: UNIVILLE, 2003, p. 121-139.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?Critérios e instrumentos.** 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

SORDI, Mara Regina L. Avaliação Universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In:VEIGA, Ilma P. e NAVES, Marisa L. **Currículo e Avaliação na Educação Superior.**Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, pp. 121-148.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1995.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO SISTÊMICA EM MINAS GERAIS NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL

Esp. Alesandra Ferreira Bento Souza
GEPAE/FACED/UFU/MG. alesouza.ufu@gmail.com
Ma. Cláudia Rodrigues de C. Martins
PMU/GEPAE/UFU/MG. camargoemartins@uol.com.br
Elizabete de Paula Pacheco
GEPAE/FACED/UFU/MG. bete.pacheco13@gmail.com
Prof.ª Drª. Leonice Matilde Richter
GEPAE/FACIP/UFU/MG. leonice@ufu.br
Prof.ª. Drª. Olenir Maria Mendes
GEPAE/PPGED/FACED/UFU/MG. olenir@gmail.com
Ma. Simone Freitas Pereira Costa
GEPAE/FACED/UFU/MG. simonefpcosta@hotmail.com

Nosso objetivo no presente artigo é analisar as políticas de avaliação sistêmica com o propósito de compreender como elas têm contribuído para a efetivação da qualidade educacional, para tanto, dedicamos atenção no texto à categoria qualidade e às particularidades do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE). No campo empírico dessa pesquisa, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o apoio financeiro de financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), investigou a realidade de seis escolas municipais, distribuídas em dois municípios do Triângulo Mineiro, três da Rede Municipal de Uberlândia e três da Rede Municipal de Ituiutaba. O intento foi avaliar como as instituições escolares têm realizado estratégias para superar problemas relacionados às aprendizagens e desempenhos de estudantes diante das demandas do SIMAVE.

O Estado Mineiro é um dos pioneiros na implementação das políticas públicas de avaliação externa e, assim como no âmbito nacional, justifica essa iniciativa em nome da melhoria da qualidade da educação. O Simve, segundo a a Secretaria do Estado de Minas Gerais (2013), foi desenvolvido pela primeira vez em 2000 com o escopo de avaliar as necessidades, os problemas e as demandas do Sistema e das escolas, auxiliando no planejamento de ações em diferentes níveis para melhorar a educação pública. Esse sistema de avaliação atua em duas modalidades, a primeira voltada para a avaliação interna da escola através do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), e a segunda voltada para a avaliação externa do sistema educacional por meio do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

Quanto ao processo de construção dos dados, optou-se pela pesquisa qualitativa, priorizando a compreensão interpretativa da ação social (MINAYO, 2005, p. 82). O arcabouço teórico balizador deste estado se fez, dentre outros, por Freitas (2005, 2007, 2010), Gentili (2005) e Dourado e Oliveira (2009). Realizaram-se análises de documentos legais, com destaque aos presentes no Setor de Estatística e Censo Escolar das Secretarias Municipais de Educação das duas cidades pesquisadas. No âmbito das escolas procedeu-se então a observação in loco, por meio da observação participante e entrevistas

semiestruturadas com docentes, equipe gestora, estudantes e comunidade escolar. Este trabalho limita-se a apresentar as análises construídas a partir dos registros das observações realizadas.

A escolha das escolas se deu a partir dos resultados divulgados em *websites* oficiais das mesmas no PROEB e PROALFA durante o recorte temporal de 2007 e 2013 optando por escolas que participaram das avaliações em todos os anos deste período.

Considerando-se as respostas obtidas pelos/as participantes da pesquisa através da observação in loco foram construídas quatro categorias, quais sejam: CATEGORIA 1- PREPARAÇÃO PARA AVALIAÇÃO EXTERNA - AE: quando a organização do trabalho pedagógico é influenciada pela AE. Destacou-se, nesta categoria, que nas seis escolas há evidências de que os/as estudantes são preparados para realizar a avaliação externa. Destaca-se situações sutis dessa preparação como também claras evidências de que a escola inicia sua participação quando reorganiza o trabalho pedagógico de forma restrita ao treinamento e preparo para que os resultados sejam positivos nas avaliações. Ainda, das seis escolas, 100% dos/as professores/as de 3º e 5º anos pontuaram que avaliação em sala de aula ocorre por meio de métodos/procedimentos elaborados de forma semelhante aos itens cobrados na Avaliação Externa. Cinco escolas apresentaram como respostas que os/as professores/as são preparados/as para atenderem as demandas da avaliação externa, sendo o currículo escolar voltado para a matriz de referência.

CATEGORIA 2: O CLIMA DE TENSÃO PROPICIADO PELA AE. 100% das escolas demonstraram evidências de influência da AE no ambiente escolar. Para a compreensão dessa categoria observou-se o antes, durante e depois da aplicação da AE. Referente ao clima anterior à aplicação dos exames, evidenciou-se que quatro escolas apresentaram tensão no discurso entre professores/as e estudantes. Durante a aplicação da prova, destaca-se o fato que quatro escolas demonstraram preocupação com as ausências dos/as estudantes no dia da prova, com o dia da semana, com a fiscalização dos/as aplicadores/as, dentre outras. Depois da realização da AE percebeu-se o sentimento de alívio tanto para estudantes como para os/as profissionais das escolas.

Pertinente à CATEGORIA 3: IMPACTOS DA AE NAS ESCOLAS produziu-se quatro subcategorias, sendo a primeira: Impactos da AE para os/as professores/as. Quatro escolas, entre 3º e 5º anos, afirmaram que houve a incorporação de testes e simulados semelhantes aos da AE, no cotidiano escolar. Em uma escola, as professoras relataram as notas como forma de controle para renovação dos contratos de trabalho para o ano posterior. Na subcategoria 2: Impactos da AE nas escolas para os/as estudantes, surgiram duas subcategorias que foram: Notas da AE determinando o sucesso ou fracasso futuro dos/as estudantes e a rejeição dos/as estudantes com AE. Para ter sucesso na escola e poder estudar numa "escola melhor", é preciso se sair bem na AE. De acordo com a subcategoria 3: Impactos da AE para a gestão, emergiram as subcategorias: Gestão sendo avaliada a partir das notas da AE e Desconfiança e cobrança em relação aos resultados. Evidenciou-se tanto a preocupação em se sair bem nas AE como o ritual que a escola se submete para a realização da AE: o/a docente da sala não pode permanecer aplicando a avaliação com seus/suas estudantes, o/a gestor/a precisa ficar vigilante, atento/a à tudo. Finalmente, a subcategoria 4: Impactos da AE para o currículo, demonstrou que, em quatro, das seis escolas, o currículo é diretamente influenciado pela AE, alterando a aula, o ensino e a aprendizagem.

A QUARTA CATEGORIA, REPERCUSSÕES DA AE NA APRENDIZAGEM, produziu três subcategorias: Instrumentos/Métodos, Conteúdos e Atividades diárias da

sala. Em se tratando de Instrumentos/Métodos, em quatro das seis escolas pesquisadas, houve utilização de métodos avaliativos como provas e testes semelhantes ao formato das avaliações externas, sempre buscando que a escola tenha, a cada ano, melhores resultados nas AEs. Em todas as subcategorias fez-se explícito que os conteúdos, as atividades e a preocupação em preparar as crianças para a AE movia, de modo geral, as ações docentes.

Intenciona-se, com esta pesquisa contribuir para que as escolas compreendam os processos de avaliação (interna e externa), como fenômeno essencial para a apreensão da realidade escolar, oferecendo subsídios para que as mesmas interpretem e estabeleçam ações que possam influenciar nos resultados apontados e que estes resultados contribuam efetivamente para a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada.

Palavras chave: Avaliação Sistêmica; Avaliação Sistêmica Mineira; Produção da Qualidade.

Referências Bibliográficas

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade na educação: perspectivas e desafios in: **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas**. Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Out 2007, vol.28, n.100, p.965-987.

FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação: para além da "forma escola". **Educação: Teoria e Prática**, América do Norte, 20, set. 2010b. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086. Acesso em: 19 Out. 2010b.

GENTILI, Pablo. A Exclusão e A Escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C**. Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO. Maria Cecília de Souza (org). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

UBERLÂNDIA. **Plano Municipal de Educação aprovado pelo Projeto de Lei nº 079/2015**. Disponível em: http://www.camarauberlandia.mg.gov.br/download/file/modulo//categoria/47/id/1313. Acesso em: 30 Abr. 2016.

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) E SEU PROTAGONISMO NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Lívia Andrade Ferreira[127]
Valéria Moreira Rezende[128]

Introdução

O presente estudo advém de uma pesquisa de mestrado em educação que se encontra em fase de desenvolvimento no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A pesquisa intitulada "Intencionalidades e influências do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no trabalho docente", está inserida na linha de pesquisa "Estado, Políticas e Gestão da Educação" e tem como foco principal evidenciar as intencionalidades e influências do Ideb na prática pedagógica do professorado.

O Ideb reúne em um único indicador o fluxo escolar e as médias de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala promovidas pelo Inep, e a partir da aprovação da Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, também englobará o Índice de Diferença do Desempenho esperado e verificado (IDD) dos estudantes da educação básica. O Ideb tem como foco principal subsidiar políticas públicas voltadas para a qualidade da educação, e por este motivo está se tornando cada vez mais presente nos documentos, discursos e ações governamentais.

Esse ensaio, de natureza teórico-reflexiva, deriva de estudos fundamentados em autores como Casassus (2009), Ball (2005), Afonso (2012) e Freitas (2012), ressaltando intercorrências do Ideb e realizando apontamentos em relação ao protagonismo das avaliações externas em documentos governamentais, com foco principal em sua valorização no novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no ano de 2014.

Objetivo Geral

Analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – enquanto parâmetro balizador de metas para o alcance de uma pretensa qualidade educacional, ~~e~~ referendado pelos documentos governamentais.

Metodologia

Esse ensaio toma como base metodológica o levantamento teórico realizado a partir de livros, artigos de revistas e dissertações, assim como análise documental que consiste em legislações e documentos oficiais em torno do tema. A análise dos dados coletados,

[127] Docente da Rede Municipal de Educação de Uberlândia e mestranda em educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e pós-graduação lato sensu em Docência na Diversidade para a Educação Básica FACED/ UFU.

[128] Orientadora do projeto de mestrado "Intencionalidade e influências do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no trabalho docente". Docente pesquisadora do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (Facip). Possui graduação em pedagogia pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (ISEPI) e mestrado e doutorado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

cotejada com os estudos teóricos buscam explorar as contradições em torno do objeto de estudo e sua influência no contexto atual.

Principais Análises

Embora seja constantemente apontada como instrumento de promoção da criticidade e de transformação social, a educação passa por mutações de acordo com as ideologias governamentais e o momento histórico no qual se insere. Suas transformações podem ser notadas ao se observar o currículo escolar, visto que a definição do que deve ou não compor o currículo vem sendo determinada pelos propositores das políticas de governo, e por isso está aliada às suas intencionalidades.

Diante desta afirmativa e sabendo que hoje nossa sociedade se encontra imersa na organização social capitalista, tal ideologia é observada tanto na atuação das instituições escolares como na legislação vigente. Observa-se que o Estado inova seus instrumentos de controle da atuação da escola, e neste cenário a avaliação externa apresenta-se como um importante instrumento de regulação, pois "através da avaliação pode-se dar aumento (neoconservador) do poder de controle central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores" (COELHO, 2008, p.249).

Com potencial ainda mais regulador, no ano de 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que entrelaça os dados de fluxo escolar, obtidos através do Censo Escolar, e de médias de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sendo que este último foi recentemente substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb). Para os defensores do Ideb, o indicador de qualidade foi criado com o intuito de apontar caminhos para que o Governo Federal possa interferir em prol da melhoria da educação, ideologia que não considera o fato de que essa medida gera competitividade entre as escolas e o ranqueamento educacional.

A este respeito, Coelho (2008) lembra que em 2007, após a divulgação dos resultados do Saeb e da Prova Brasil, "numa perspectiva de mercado, os resultados foram tabulados e utilizados pela mídia para comparação por *rankeamento* de municípios e até de escolas" (COELHO, 2008, p. 245). Embora esta intencionalidade não esteja clara nos documentos legais, o que ocorre é a utilização das avaliações como instrumentos de controle e para o estabelecimento de comparações entre as instituições, ancorados pelo binômio prêmio/castigo. Tais estratégias, estimuladas por ideais neoliberalistas, instigam a autopromoção e a autoculpabilidade.

Analisando o cenário atual, podemos apontar como importante documento norteador da educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado no ano de 2014. Neste documento, a avaliação permeia praticamente todas as metas educacionais previstas, havendo destaque especial para o Ideb como instrumento "norteador" de políticas públicas voltadas para a educação.

Observa-se que a intenção claramente expressa no documento, de tornar as avaliações externas e o Ideb cada vez mais abrangentes já está se tornando realidade, o que pode favorecer um controle integral da educação nos diferentes níveis e instâncias de ensino. Sendo assim, é imprescindível que haja análises em torno da atual roupagem que a avaliação vem adquirindo, de modo a perceber como de fato ela tem influenciado na prática escolar.

Conclusões

Sabendo que se trata de uma pesquisa em andamento, é válido ressaltar que as conclusões ainda se encontram em processo de construção. No entanto, diante das análises já realizadas, é possível fazer alguns apontamentos em torno da progressiva valorização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos documentos governamentais.

Embora os discursos e ações do Estado girem em torno da utilização dos dados do Ideb para controlar uma suposta melhoria da educação, esse mecanismo tem cumprido outro papel. Essa aferição numérica fria e impessoal, não expõe um retrato real das condições de aprendizagem e de ensino das diferentes escolas e regiões do país. A vinculação dos resultados obtidos nas provas externas ao censo escolar, acaba deturpando o resultado final, que não representa a instituição escolar nem tampouco o trabalho que os professores arduamente têm desenvolvido em suas práticas.

Os índices do Ideb não abordam os motivos que levam ao alto número de evasão e de fracasso escolar em determinadas regiões. Nesse sentido, tal recurso se apresenta ineficaz, pois culpabiliza profissionais e instituições sem considerar o contexto no qual se encontram e as peculiaridades de cada instituição.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução de Celina Rabelo Duarte; Maria Lúcia Mendes Gomes; Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação Ideb**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 369**, de 05 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB, Brasília, DF, Mai 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 931**, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e sua composição, Brasília, DF, Mar. 2005.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Sísifo**. Revista de Ciência da Educação, p. 71-78, 2009.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte Anos de Avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. ***Educ. Soc***., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

O OLHAR DOS JOVENS SOBRE O ENSINO MÉDIO E SUAS PERSPECTIVAS DE FUTURO

Franciene Cabral da Silva
Valéria Moreira Rezende

RESUMO EXPANDIDO

O artigo apresentado é resultado de trabalho de conclusão de curso que se encontra em fase final de desenvolvimento no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. O foco principal da investigação teve como objetivo compreender e problematizar o que pensam os jovens sobre o ensino médio como etapa de formação, dadas às condições em que o mesmo está sendo oferecido, e a partir dessa percepção investigar quais suas expectativas de futuro.

Um projeto educacional remete a um projeto de sociedade que queremos construir. Quando se pretende discutir a educação e o ensino brasileiro levamos em conta o tipo de sujeito que se quer formar e qual projeto educativo é requerido pela sociedade tais elementos tem sido pauta de discussão de estudos e pesquisas... O que fica em evidência é a distância entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer e ainda, o que os jovens esperam da escola e o que ela tem sido capaz de ofertar.

O ensino médio, etapa final da educação básica, tem como foco, segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 35, tem como finalidade a formação integral do jovem de 15 a 17 anos, no sentido de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos, ampliando sua formação, preparar para o trabalho e a cidadania, aprimoramento do jovem como pessoal humana "incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento critico. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos, relacionando a teoria com a pratica, no ensino de cada disciplina". Brasil (1996)

O processo formativo nesse nível de ensino implica na condição indispensável para que o estudante tenha domínio do conhecimento no sentido amplo, aliado a uma formação humana crítica e problematizadora da realidade. Não é objetivo desse nível de ensino o simples adestramento em técnicas, habilidades e competências reprodutivista. O jovem do ensino médio espera uma formação consolidada para torná-lo um sujeito autônomo, não um adestramento para reproduzir conteúdos extrínsecos à sua realidade.

Para Juarez Dayrell (2009) a noção de juventude deve ser entendida como condição social de direito. Há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, na qual completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade e, no seu interior, cada grupo social vai lidar e representar esse momento é muito variada.

Muitotemsido discutido sobre a juventude em diversos contextos. Isso é o que nos mostra estudos como Dayrel (1996, 2007, 2009, 2011), Leão (2011), Bajoit (2006), entre outros, que categorizam o jovem conforme sua classe social e discutem sobre os lugares onde vivem, as suas diversidades culturais, suas linguagens, seus anseios. Os estudos apontam que os sonhos dos jovens, especialmente os de classes menos favorecidas estão cada vez mais distantes de se concretizar, pois são relegados por uma sociedade de consumo, seletiva e excludente.

Essa realidade se agrava quando os jovens buscam sentido no ensino médio, com expectativa de formação humanística e preparação para a vida e o trabalho e não encontram ressonância no que esperam. O estudo investigou o tipo de relação que os jovens estabelecem com as escolas de Ensino Médio e em consequência as suas expectativas após concluírem o curso.

A realidade do ensino médio hoje tem mostrado uma dicotomia entre o proposto e o vivido. Embora esse nível de ensino ainda seja carente de pesquisas, as que já foram realizadas apontam diversos problemas de ordem complexa, como discute Oliveira (2010a, 2010b), Kuenzer (2010), Krawczyk (2011), entre outros. Os indicadores apontam que para essa etapa de formação as garantias de qualidade estão cada vez mais distantes das escolas brasileiras. Algumas mazelas atribuídas ao ensino médio são de caráter crônico que remonta a história do Brasil, tais como: dualidade na formação, se para o trabalho, ou para o prosseguimento dos estudos, ou seja, um grupo seleto segue o caminho para a universidade e a outra cria um atalho para o mercado de trabalho. Isso resulta numa formação fragmentada e compromete o pressuposto da educação básica. Outro complicador é o ingresso e permanência do jovem no ensino médio. Os indicadores demonstram a falta de crescimento nas matrículas e o aumento da evasão. Disciplinas que pouco ou nada fazem sentido para os jovens. Sérios problemas decorrentes da formação de professores do ensino médio, uma vez que a maioria, 52% não tem formação na disciplina que lecionam. Esse fator e justificado pelo déficit de professores para esse nível de ensino. Também há problemas sérios na própria condição docente que se refletem no ensino médio: baixos salários, condições precárias de trabalho, entre outros.

A pesquisa, de natureza qualitativa, consiste em um estudo exploratório e pesquisa de campo sobre a percepção dos jovens uma escola da rede pública de Minas Gerais em Ituiutaba, Minas Gerais, sobre o ensino médio, nas condições me que está sendo oferecido e suas expectativas de futuro. O material empírico selecionado é composto por um conjunto de dados coletados na aplicação de questionários e roda de conversa com alunos dos três anos do ensino médio. Participaram da aplicação do questionário, 89 alunos do Ensino Médio diurno, sendo 28 alunos no primeiro ano, 29 alunos no segundo ano e 32 alunos no terceiro ano. O questionário continha treze questões fechadas e três abertas, sendo então.

Os resultados da pesquisa apontam que os jovens depositam grande expectativa na escola como instituição formadora atribuindo à ela importante significado. Eles desejam que a escola de nível médio seja uma ponte segura para a vida adulta, tanto no sentido de formação integral, como para ser facilitadora de ascensão social e garantia de bom emprego. Por outro lado, ela apresenta muitos limites e dificuldades na sua capacidade de respondem o que os jovens esperam dela.

Entre os dados apresentados na pesquisa observamos uma separação dos alunos em dois níveis: os que vão ingressar na universidade e os que vão procurar emprego e abandoar nos estudos. Para muitos a universidade ainda está distante e as condições que dispõem corroboram para sonhar em cursar o ensino superior. Embora haja essa divergência na escolha dos caminhos futuros, a maioria respondeu que o ensino oferecido pela escola é tradicional, conteudistas e focado na preparação para o Enem. A avaliação visa apenas resultados numéricos e assume para muitos de caráter punitivo. Muitos não vêm sentido na escola, nem nas disciplinas ofertadas. A escola de nível médio é para boa parte dos alunos um espaço de socialização, para fazer amizades e troca de experiências. Os

professores preocupados em dar conta do conteúdo a ser avaliado pelo Enem, não estabelecem relação de afetividade com os alunos, que não são ouvidos, assim como também não tem liberdade de expressão. Os alunos percebem os professores desmotivados, irritadiços e limitados à tarefa de aplicar conteúdos, o que caracteriza uma acentuada dificuldade de diálogo entre docentes e discentes. Tanto os professores como gestores foram alvo de queixas dos alunos.O rigor da disciplina e a exigência de retorno com bons resultados fazem com que os alunos não se reconheçam na escola. Vivendo numa sociedade onde paira a incerteza, onde tudo é imprevisível esabendo que a escola, como porta-voz da sociedade, o que os jovens podem esperar dela? A pesquisa mostra que os jovens se sentem desolados à mercê da própria sorte, sentem falta de apoio na família e na escola. A escola e a sociedade não lhes oferecem boas perspectivas de futuro. Acreditamos que no Ensino Médio o jovem precisa de ter estrutura e segurança para a sua formação humana e como cidadão.

Referências Bibliográficas

BAJOIT, Guy. **Tudo Muda**: proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez; CORROCHANO, Maria Carla. Juventude, socialização e transição para a vida adulta. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUZA, Sonia Maria Gomes (Org.). **Juventude e contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Goiânia: Cânone Editorial/Editora UFG, 2009. p. 119-136.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011

KUENZER, A. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios no ensino médio no Brasil hoje. Cadernos de Pesquisa v.41 n.144 set/dez. 2011.

OLIVEIRA, D. A. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas. **RBPE**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010A.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010B. CDROM.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA ANALISE SOBRE A TEMÁTICA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Juliano Nazari
Ana Clara Gomes Nazari
Maria Aldair Gomes

Resumo Expandido:
Na perspectiva de uma gestão democrática e participativa, frente à reflexão sobre o processo de inclusão na escola, torna-se necessário a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. Neste sentido, é indispensável o envolvimento da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), no intuito de nortear as ações administrativas e pedagógicas de modo a garantir as especificidades e necessidades dos alunos atendidos, tentando contemplar a diversidade humana em todas as suas dimensões. De encontro à necessidade de se contemplar a diversidade humana na realidade escolar, mais especificamente no que diz respeito ao atendimento das pessoas com altas habilidades/superdotação, o presente trabalho tem como objetivo principal discutir sobre os desafios e possibilidades da inserção deste público alvo em meio a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP). Sabemos que o processo de inclusão e o atendimento às pessoas com necessidades especiais provoca em determinadas situações o sentimento de dúvida e medo, pois alguns docentes, durante o seu curso de graduação, não foram/são preparados para receber esses alunos, sendo responsabilidade do professor buscar aperfeiçoamento, formação e desenvolver habilidades/capacidades para melhor atender as necessidades de todos os alunos, sem exceção, ou seja, da diversidade humana como um todo. Desta forma, partindo do pressuposto que o processo de desenvolvimento cognitivo de cada criança se dá de forma diferente uma da outra, a escola precisa preparar o ambiente para receber todos os diferentes alunos, inclusive os com altas habilidades/superdotação, garantindo a acessibilidade, permanência e progressão em uma educação de qualidade. Nesta perspectiva, faz necessário criar recursos pedagógicos/didáticos diferenciados, que levem em consideração o interesse/necessidade/realidade dos alunos para que estes não se sintam desmotivados. Assim, é de suma importância que a escola estabeleça uma parceria entre pais, professores e coordenadores para que o aluno sinta-se estimulado e aproveite de todo espaço escolar desenvolvendo sua autonomia e independência, aumentando a autoestima e se colocando como sujeito crítico e participativo no processo histórico-social. Entendemos que um dos grandes desafios na atualidade está na identificação/diagnóstico desses alunos com altas habilidades/superdotação, haja vista que, ainda incorremos em dificuldades nesse processo. De encontro a isto, entendemos que o PPP tem papel fundamental para direcionar um trabalho de qualidade para este público alvo. Em meio ao nosso estudo discutiremos os elementos constitutivos do PPP e em seguida apresentaremos reflexões sobre a inserção da temática altas habilidades/superdotação neste projeto, a fim de proporcionar elementos que subsidiem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com altas habilidades/superdotação. Quanto à metodologia, procedimentos técnicos, o presente estudo pode ser caracterizado como uma Pesquisa Bibliográfica, de caráter exploratório, uma vez que, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a temática no intuito de analisarmos as altas habilidades/superdotação e sua inserção no projeto político

pedagógico da escola. Em geral as atividades de acompanhamento pedagógico do aluno com altas habilidades/superdotação são desenvolvidas em salas de recursos que realizam o atendimento pedagógico complementar. Nessas salas professores especializados efetivam atividades de enriquecimento e aprofundamento nas diversas áreas em que se manifesta a superdotação, bem como oportunizam momentos de desenvolvimento global e de harmonização dos aspectos a dificultar seus potenciais. Em nossas análises destacamos que durante a construção do PPP é importante que as atividades a serem desenvolvidas com o público alvo desta pesquisa sejam centradas nas necessidades e interesses pessoais destes alunos e tenham fundamento metodológico. Nesta perspectiva, o educando deve participar de momentos de interação grupal, de atividades de organização de trabalhos intelectuais e de elaboração de propostas pessoais acerca de um campo de interesse pesquisável (projetos de pesquisa). Estes elementos quando abordados tornam a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2009.

NOVAES, G. S. Organização do Atendimento Educacional Especializado. In: FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (orgs.) **Curso Básico:** educação especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PROVINHA BRASIL DE MATEMÁTICA E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERCEPÇÕES E VISÕES

Anderson Oramisio Santos[129]
oramisio@hotmail.com
Guilherme Saramago de Oliveira[130]
gsoliveira@gmail.com
Kelma Gomes Mendonça Ghelli[131]
gmghelli@netvip.com.br

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre as avaliações externas implica em refletir sobre as finalidades da educação na contemporaneidade. É, pois, consenso no meio educacional que a escola tem assumido diversas funções para além de seu tradicional papel de transmissora, reprodutora e construtora de saberes e conhecimentos, sua função acadêmica. Sob esse olhar, é possível afirmar que essa nova configuração contribui para a definição dos objetivos da educação, os quais são referendados na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 ao tratar das finalidades do Ensino Fundamental e da educação básica.

Cumpre reconhecer que a legislação educacional brasileira assume a concepção de que a escola é responsável por diversas funções e a estas estão associadas também múltiplos objetivos. Nesse trabalho pautaremos nossa discussão no escopo da avaliação como garantia do desenvolvimento das aprendizagens.

Nessa direção, conforme Vidal (2003) a avaliação não é um tema desconhecido por nenhum professor, pelo contrário, a avaliação sempre fez parte do contexto pedagógico, das aprendizagens em sala de aula. Assim Vidal (2003), considera avaliação como um instrumento inseparável da prática pedagógica, por meio do qual é possível o professor acompanhar o progresso de seus alunos, analisar o desenvolvimento do trabalho escolar, assim como o seu próprio desempenho.

Os anos 90 do século passado foram marcados pela materialização de inúmeros processos avaliativos dos sistemas escolares e esses têm cada vez mais sido incorporados aos processos educativos. Em nosso país o Ministério da Educação - MEC, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou a Provinha Brasil. A justificativa para a implementação desse sistema está associada à defesa da avaliação como possibilidade de fornecer informações sobre os processos educacionais, seja na esfera municipal e estadual, com o intuito de direcionar o processo de tomadas de decisões em relação às políticas públicas, ao desempenho acadêmico dos alunos e à qualidade do sistema escolar como um todo aprimorando o desenvolvimento da aprendizagem.

---

[129] Especialista em Educação. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor da educação básica e dos cursos de pós-graduação lato sensu em educação.

[130] Doutor em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Professor Titular na Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

[131] Especialista em Educação. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora de Pesquisa, Pós-Graduação – Extensão e Professora Titular na FUCAMP – Fundação Carmelitana Mário Palméiro.

As avaliações educacionais em larga escala permitem a produção de indicadores educacionais únicos que dizem respeito à qualidade da educação ofertada à população e ao conteúdo efetivamente aprendido em sala de aula. Em um país gigantesco como o Brasil não há outro modo de se obter informação desse tipo e de tal relevância para o planejamento de políticas educacionais.

Neste aprofundamento, trataremos da Provinha Brasil que se constitui em uma avaliação de larga escala, focaliza o desenvolvimento do desempenho e de habilidades em Matemática, tendo como meta prioritária, diagnosticar os níveis de alfabetização da Matemática em alunos após um ano de aprendizagem no Ensino Fundamental, cujos resultados obtidos servirão de diagnósticos e parâmetros para a organização do trabalho pedagógico dos professores.

OBJETIVO:

O presente trabalho visa abordar os contextos em que a Provinha Brasil é aplicada em diversas regiões do Brasil, suas possíveis contribuições na melhoria do processo de ensino-aprendizagem em Matemática, tecendo ainda algumas reflexões acerca do valor das mesmas como instrumentos pedagógicos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como a política educacional, como fatores influenciadores na organização do trabalho escolar.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico embasada em autores como: Vianna (2000); Vidal (2003) entre outros. Para Cervo e Bervian (2006, p.65) “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas já publicadas”. Os autores ressaltam que este tipo de pesquisa “busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas existentes sobre um determinado assunto, ou problema”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu-nos compreender que a Provinha Brasil é um instrumento que, por ser elaborado de forma generalizada, não consegue proporcionar um diagnóstico preciso do aproveitamento dos alunos, uma vez que, sendo padronizada, não alcança outros contingentes que interferem no resultado da prova.

É necessário reforçar o princípio de que cada criança vive uma realidade diferente da outra, vivendo em ambientes onde as disparidades sociais e culturais são visíveis. Por exemplo, crianças que vivem em centros urbanos, vivem momentos diferentes das que estão em zonas rurais e, as diferentes regiões do nosso país possuem culturas que não podem ser comparadas entre si.

Nesta perspectiva, a Provinha Brasil, não corresponde às reais necessidades das crianças, vistas em suas singularidades, visto que os elementos construídos como ferramentas avaliativas não respondem às necessidades das crianças avaliadas, visto que as realidades regionais são diferentes e as crianças apresentam diversidades em sua apreensão de conhecimentos, não podendo ser todas avaliadas com o mesmo conteúdo de provas, ou seja, de programas padronizados.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBN. Lei nº 9.394. Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <Http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf> Acesso em: 10 jan. 2016.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIDAL, V. M., *et al.* **Avaliação Institucional**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REPERCUSSÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO TRABALHO ESCOLAR

Julio Gomes Almeida
Janete Ribeiro Nhoque

Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa que buscou identificar a percepção de educadores que atuam em escolas das redes públicas municipal e estadual de São Paulo sobre as repercussões das avaliações em larga escala na organização do trabalho escolar. Trata-se de um desdobramento de outra pesquisa que vem sendo desenvolvida em escolas destas redes e que busca discutir as percepções dos alunos do ensino fundamental sobre educação de qualidade. Esta pesquisa vem sendo desenvolvida em três escolas, em parceria com uma universidade privada, envolve professores e gestores e conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

As avaliações em larga escala já fazem parte da rotina das escolas da rede pública municipal e estadual de São Paulo há alguns anos. Elas surgem primeiramente num movimento externo a estes sistemas,por meio do governo federal, na busca da melhoria da qualidade da educação oferecida pelas escolas no Brasil. Há também, um movimento de avaliação realizado por cada um destes sistemas com objetivos semelhantes e características próprias.

Estes movimentos de utilização de avaliações em larga escala em busca da melhoria da educação pública são analisados porautores como Horta Neto (2010), Domingues e Oliveira (2012) e Freitas (2012) que apontam diversas implicações do uso destas avaliações, desde considerá-lascomo um importante instrumento de avaliação das políticas educacionais,à redução do currículo e a introdução da lógica do mercado na educação. Há também pesquisadores, como Stecher (2002), que apontam os “efeitos neutros” destas avaliações na escola e na sala de aula. Já Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), ao discutir o papel e a validade das avaliações em larga escala nas reformas educacionais e o uso de seus resultados para a gestão de sistemas e escolas, apontam que as críticas com relação a estas avaliações recaem sobre o uso inadequados dos seus resultados, no entanto, elas têm potencial de produzir avanços na educação.

No desenvolvimento da pesquisa uma das etapas previstas na metodologia foi um processo de formação dos educadores com vistas a capacitá-los para a realização de pesquisa sobre questões relativas ao cotidiano escolar. Nesta etapa emergiram duas questões diretamente relacionadas com as discussões levantadas pelos autores citados: a necessidade de compreensão de conceitos importantes que hoje organizam as discussões sobre avaliação educacional e a necessidade de discutir as percepções dos educadores envolvidos no projeto sobre as repercussões das avaliações em larga escala na gestão da escola e no trabalho escolar.

Com relação à primeira questão buscou-se organizar seminários de auto formação sobre os conceitos que emergiram das discussões iniciais do grupo com vistas a ampliação da compreensão dos participantes sobre tais conceitos. Os conceitos que emergiram com mais frequência foram agrupados em três dimensões da discussão sobre avaliação educacional: padrões de qualidade, dimensões da avaliação e utilização dos resultados.

Com relação à segunda questão, objeto de análise deste trabalho, foi proposto um questionário aos participantes composto por questões fechadas e abertas buscando verificar o que professores e gestores envolvidos no projeto pensavam sobre as avaliações em larga escala. As questões tiveram como objetivo identificar como estas chegam às unidades, como são socializadas entre os educadores e como são comunicados à comunidade. Outro aspecto abordado foi a percepção destes sobre essas avaliações para entender o que indicam como positivo ou negativo em sua realização.

A análise dos dados deste questionário permitiu identificar alguns aspectos que indicam fragilidades ou potencialidades do trabalho com os resultados das avaliações em larga escala. Um dos pontos que podemos considerar uma fragilidade, entre outros, é a forma como esses resultados chegam à escola e como são trabalhados junto à comunidade. As escolas parecem não contar como um mecanismo de discussão que mobilize a comunidade em torno das questões relacionadas à avaliação. A afirmação de um dos educadores participante da pesquisa parece evidenciar essa situação: "na rede pública a comunidadenormalmente tem acesso aos dados nos meios de comunicação social".

Por outro lado, podemos considerar uma potencialidade o acompanhamento do trabalho escolar a partir dos resultados destas avaliações. Quase todas as escolas afirmam que os resultados são analisados pela coordenação e professores e são feitas comparações com os anos anteriores. Também pode ser considerada uma potencialidade o fato da maior parte das escolas afirmarem que os dados são discutidos por ocasião do planejamento. Contudo percebe-se na fala de alguns educadores que algumas escolas precisam caminhar bastante neste sentido.

Assim, a pesquisa parece evidenciar que as avaliações em larga escala têm produzidos algumas mudanças no trabalho escolar, entre essas mudanças os participantes destacaram a preocupação com a avaliação global do aluno, medidas de combate à evasão escolar, plano para superar dificuldade em determinado conteúdo, com base nos resultados obtidos nas avaliações.

Referências Bibliográficas

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.41, n. especial, 2015. p. 1367-1382.

DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A avaliação externa na educação básica e suas implicações. Trabalho apresentado ao 5º Encontro Internacional de Educação Comparada, Belém, 9 a 11 de maio de 2012.
FREITAS, Luis Carlos. Construir outro sistema avaliativo para São Paulo. **Revista APASE**. São Paulo. vol. 1, 2012, p .28-29.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.91, n.227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

STECHER, Brian M. Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, Laura; STECHER, Brian M.; KLEIN, Stephen P.

(Ed.). **Making sense of test-based accountability en education**. Santa Monica, CA: Rand, 2002.

UMA REFLEXÃO DAS EXPRESSÕES EXAME, NACIONAL E ENSINO MÉTIO CONTIDAS NA SIGLA ENEM, BEM COMO SUA BASE LEGAL

Vitor Sérgio de Almeida
vitor_sergio@hotmail.com
Rogério Justino
rogerio.justino@gmail.com
Tamyris Cristina de Alcântara Dantas
tamyris.carrara@gmail.com

Resumo: O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) assumiu centralidade nas políticas de avaliação as referida etapa de escolarização nas últimas décadas. Diante disso, visa-se entender a base legal – Constituição, LDB, portarias, PCN, PCNEM, PNE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, PDE, que sustenta a criação, a implantação, a consolidação e a universalização dessa avaliação sistêmica, de caráter nacional e balizadora de ações no campo da política pública educacional. Para entender o significado das expressões contidas na sigla "Enem", tem-se o intento de compreender, primeiramente, cada parte que compõe a sigla, ou seja, visa-se entender o sentido das expressões "Exame", "Nacional" e "Ensino Médio" segundo as ideias de política pública. Sendo assim, tentando ser didático, essas três expressões foram expostas em três intertítulos diferentes. Após essa análise individual – já nas considerações finais – tem-se o intuito de unir as três partes para se ter um único significado, ou seja, um sentido final. Essa compreensão derradeira do nome "Enem" será confrontada com os princípios e desencadeamentos atuais propiciados por essa avaliação sistêmica geradora de políticas públicas educacionais. Enfim, na atualidade, a expressão "Enem" está de acordo com os dizeres do seu próprio nome? Em suma, o Enem nasceu e, principalmente, cresceu como um projeto de vários enfoques e de ambição extremamente dilatada. E esse amplo significado pode incorrer em alguns desarranjos na condução dos conceitos "exame", "nacional" e "ensino médio". Antecipando, nas considerações finais do trabalho, tem-se a ideia que em relação às políticas atreladas a tal exame, essas devem ser mais bem referendadas nas bases legais e serem mais trabalhadas na elaboração da avaliação, na aplicação do teste, na discussão dos resultados – envolvendo todos os entes federados e, em consequência, a comunidade acadêmica e social – e, principalmente, no dia a dia em sala de aula.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial. 1988.

_____. **Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** CNE/CEB Brasília: 2011.

_____. **Enem: seu futuro passa por aqui.** Brasília: Inep, 1999.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Fundamentação Teórico-Metodológica.** Brasília: INEP. 2005.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Fundamentação Teórico-Metodológica.** Brasília: INEP. 2008.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Fundamentação Teórico-Metodológica.** Brasília: INEP. 2009.

_____. **Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Edição extra. Brasília, DF, 25 nov. 1995.

_____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília, 1999. 394p.

_____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 2002. 144 p

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem: documento básico.** Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

CASAGRANDE, Ana Clara. **Avaliação: a redefinição do papel do Enem.** 2014

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

FISCHER, B. T. D. **A avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo.** IN: WERLE, Flávia O. Corrêa. (org.) Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livro, 2010. FONSECA

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 123, p. 663-689, set. - dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf. Acesso em: 22 out. 2011.

GOERGEN, Pedro. **A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020130003&lng=pt&nrm=iso

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas** / Fernando Haddad. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LOCCO, Leila de Almeida. Políticas Públicas de Avaliação: O Enem e a escola de Ensino Médio. 2005. 141 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos. **Novo Enem: experiências de participação, sentido e singificados atribuídos pelos estudantes à política.** São Leopoldo: UNSINOS, 2013.

OLIVEIRA, Jonas de Paula. **Objetivos do Enem e os desdobramentos a partir do seu usocomo exame de acesso à educação superior.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

PALUMBO, D. J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América Latina.** In: Política de Capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989, p. 35 – 61.

SOUSA, Sandra M. Zákia. **Ensino Médio: Perspectivas de Avaliação. Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce).** Brasília: CNTE, v. 5, n. 8. jan./jun. – 2011. P. 99 – 110.

SOUSA, Sandra M. Zákia. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2003, n.119, pp. 175-190. ISSN 1980-5314.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar** / Rodrigo Travitzki; orientação Carlota Boto. São Paulo: s.n., 2013.

WEINBERG, Mônica; BORSATO, Cíntia. **A chave para a Faculdade.** Veja, edição 2131, ano 42, nº 38, p. 78-80, 23 set. 2009.

TRABALHOS COMPLETOS

A PROVA BRASIL COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE SOBRE O CURRÍCULO: O IMPERATIVO DA "AVALIOCRACIA"

Valéria Moreira Rezende
Universidade Federal de Uberlândia – Brasil. valeria.rezende@ufu.br
Rogéria Moreira Rezende Isobe
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil. rogeriaisobe@gmail.com.br

Introdução

A administração pública gerencial inscrita na vertente neoliberal foi implementada no Brasil a partir da década de 1990, no âmbito da reforma do estado que engendrou um gradativo processo de privatização de serviços públicos, com a implementação da racionalidade econômica e mercadológica na oferta de bens e serviços essenciais, entre eles a educação (OLIVEIRA, 2015). Proclamada como Nova Gestão Pública (NGP), essa forma de gestão caracteriza-se pela adoção dos critérios da economia privada na administração estatal configurando-se como estratégia governamental de desresponsabilização das políticas públicas, numa clara intenção de minimização dos direitos sociais. Nesse processo, educação é concebida como mercadoria e o ensino como forma de comércio (DOURADO, 2002).

Os estudos de Casassus (2009) Freitas (2005, 2006, 2014), Hypólito (2010), Ball (2001), Bonamino e Souza (2012), Afonso (2009, 2012), entre outros, demonstram que ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza o estado aumenta as estratégias de controle, utilizando como mecanismos regulatórios a elaboração de indicadores de desempenho e avaliação de resultados com incentivo a competitividade entre as instituições escolares circunscrevendo, desta forma, a atuação dos sujeitos escolares à racionalidade mercantil.

Nessa conjuntura, o ambiente escolar é, pois, invadido pelo que Afonso (2014) denomina de "avaliocracia" que consiste na configuração de um campo saturado de avaliações: dos alunos, dos professores, das escolas, dos sistemas de ensino, dos projetos, dos programas e das próprias políticas educacionais. Pressionados por esse novo modo de regulação pautado na exacerbação da competitividade e obrigação de resultados, os

professores centralizaram suas ações nos programas de ensino pautados nos indicadores de desempenho das avaliações sistêmicas.

Este trabalho busca contribuir com o debate sobre a temática em tela analisando as percepções dos professores sobre as políticas de avaliação sistêmica e a incidência dessas avaliações nos currículos escolares. A investigação – que integra um conjunto de estudos e pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas[132] – consiste em um estudo analítico sobre uma escola estadual da rede pública de Minas Gerais que obteve baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. O material empírico analisado nesta pesquisa, de natureza qualitativa, consiste em um conjunto de documentos referente aos resultados da escola na Prova Brasil de 2009 a 2013, disponíveis na internet, assim como os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam com alunos 5º ano do ensino fundamental e estão, portanto, submetidos à avaliação da Prova Brasil, obrigatória para o cálculo Ideb.

A estrutura do trabalho está organizada de modo a apresentar, primeiramente, questões referentes à centralidade das avaliações na política de regulação da educação. Na sequencia serão apresentados os resultados da pesquisa analisando os meandros das políticas de avaliação e do currículo no cotidiano das escolas. Ao final serão tecidas algumas considerações na perspectiva contribuir para as reflexões sobre o caráter controlador das avaliações sistêmicas e seu impacto sobre o currículo escolar.

Avalição sistêmica como dispositivo de regulação do ensino

As avaliações sistêmicas, também denominadas externas, consistem na aplicação de testes padronizados em larga escala com o objetivo de aferir conhecimentos e estabelecer um diagnóstico da aprendizagem do aluno a partir do nível de escolaridade em que ele se encontra. No Brasil, todos os níveis de ensino, exceto a educação infantil, são submetidos aos testes da avaliação sistêmica, organizada e centralizada pelo Instituto

[132] O Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas (Geppope) desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais e formação de professores numa perspectiva interinstitucional contando com a participação de pesquisadores da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). É um instrumento, portanto, elaborado por agentes que não fazem parte do cotidiano da escola.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem a seguinte configuração: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) de aplicação amostral e de realização bianual destina-se aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio da rede pública e privada, nas zonas urbana e rural; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) também denominada Prova Brasil, que também é censitária e de realização bianual destina-se aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. A Prova Brasil passou a fazer parte do Saeb em 2007. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incorporada ao sistema em 2013, é censitária e de realização anual, para os alunos do 3º ano do ensino fundamental; Os instrumentos de avaliação compreendem um conjunto de questões cognitivas que são aplicadas para os alunos e também um questionário contextual a ser respondido pelos estudantes, professores e direção da escola.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – destaque premente nos resultados do Saeb – é calculado por meio de uma fórmula baseada em indicadores do fluxo escolar, obtidos através do censo escolar e desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Esse índice culmina no estabelecimento de uma nota que configura-se em parâmetro balizador de metas a serem atingidas com o propósito de alcançar uma pretensa qualidade educacional traduzida em competências e habilidades.

O Ideb funciona como um dispositivo de quase mercado educacional na medida em que, após a divulgação de seus dados pela mídia e pelos órgãos oficiais, são elaborados *rankings* das melhores escolas e também das piores escolas do Brasil, sem levar em conta as imensas diferenças regionais, socioeconômicas e culturais que permeiam as práticas escolares. Cria-se, com isso, um *ethos* competitivo no sistema de ensino, baseado na racionalidade neoliberal cuja tônica reside na lógica do mercado (AFONSO, 2014; SOUZA E OLIVEIRA, 2003; FREITAS, 2006; BALL, 2001).

Essa política de *accountability*[133] resulta em prêmios e punições para docentes e escolas em um processo que vincula, inclusive, o financiamento da educação, na medida

[133] Afonso (2012, p. 472) define o termo *accountability* como uma "forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a

há uma destinação de parcela extra de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para os estabelecimentos de ensino que atingirem a meta estabelecida pelo Ideb, definindo, desta forma, os destinos das escolas, que ora se saem exitosas, ora remediadas pela "bacia das almas".

Os estudos de Bonamino e Souza (2012) e Hypólito (2010) analisam os dispositivos de bonificação para os profissionais da educação que, por sua vez, obtêm um ganho financeiro adicional condicionado à nota obtida no Ideb. Hypólito (2010) esclarece o quão perversa é esta política de bonificação que estimula a competitividade entre os professores, aumenta a pressão emocional gerada pelo excesso de trabalho, restringe o convívio social que dá lugar a prática isoladas, além de gerar o "efeito do terror" nos professores em decorrência da neurose da *accountability*.

> A tendência é de que ocorra uma competição desenfreada pelo bom desempenho, como se fora uma competição para quem ganha mais no mercado. A possibilidade de um trabalho coletivo, que tenha como critério o entorno escolar e os profissionais envolvidos, fica comprometida pelo imperioso alcance de metas (HYPÓLITO, 2010, p. 1348).

É preciso considerar, entretanto, que não existem provas contundentes de que o sistema de bonificação de professores tenha um efeito expressivo sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o desempenho dos alunos, sobretudo quando se agrega conhecimento significativo e não apenas uma resposta numérica. Além disso, não são consideradas outras variáveis quando se pretende medir o impacto do trabalho docente no desempenho dos alunos, como: remuneração, plano de carreira, número de alunos atendidos, carga horária, condições de trabalho, entre outros.

Sob os ditames do Estado Avaliador (AFONSO, 1999) a qualidade de ensino passou a ser medida pelas notas e pelos resultados obtidos por meio das avaliações externas, que subsidiam, desta forma, a tomada de decisões da gestão escolar. A propósito da qualidade são pertinentes as considerações de Brandão e Chirinéa (2015, p. 465)

> [...] a qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do

consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos".

> cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção.

Frente a uma nova governabilidade da educação e a um conceito de qualidade consubstanciado no Ideb, a educação caminha na contramão do que se espera da formação integral do sujeito, como pondera Casassus (2009, p. 74) "é um erro de natureza conceptual dizer que este tipo de provas mede o que sabem e/ou o que sabem fazer os alunos das escolas. É um erro ainda mais grave equiparar a pontuação que se obtém com o objectivo de conseguir uma educação de qualidade. Pontuação não é qualidade". Para o autor, educação de qualidade não consiste em meritocracia estimulada pela competitividade, mas está na capacidade da escola em viabilizar meios para que os estudantes se transformem em pessoas de bem, contribuindo para que a sociedade seja melhor.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece uma escala de progressão do Ideb para que todas as escolas alcancem a media 6 até 2022, ano que encerra a vigência do PNE. As escolas, submetidas aos ditames desse ordenamento ficam em estado de "alerta" e são compelidas a priorizar os conteúdos expressos nas matrizes de referência[134], que estabelecem, por sua vez, as habilidades a serem alcançadas pelos alunos nos anos escolares submetidos ao processo de avaliação externa. São essas matrizes de referência que determinam o que deve ser ensinado e não o currículo definido pela Base Nacional Comum (VIEIRA e BRAGA, 2012).

Na articulação entre currículo e avalição nota-se, pois, certa ambiguidade nas escolas brasileiras. De um lado, as prescrições registram a importância da abordagem interdisciplinar e da valorização da diversidade cultural na educação básica. Por outro lado, a organização curricular tem sido conduzida cada vez mais pelas avaliações sistêmicas que

[134] No site do Inep consta a finalidade da matriz de referência e dos descritores: "A matriz de referência é um documento onde estão descritas as habilidades a serem avaliadas e as orientações para a elaboração das questões". Estão subdivididas em tópicos ou temas e estes, em descritores. Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram" (Disponível em: http://www.inep.gov.br)

priorizam os conhecimentos relacionados às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Cabe registrar aqui as análises de Barreto (2012, p. 746):

> O que parece estar se tornando mais frequente nas redes escolares é a prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, do como deve ser avaliado, incitando os professores à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controle sobre as suas práticas. Não é raro que a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o aluno aprenda, tenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo.

Na busca obstinada por melhores resultados nos *rankings* nacionais e internacionais, os professores passam a ter como foco a chamada "examocracia", ou seja, a reificação da cultura de exames, na qual todas as atividades escolares perdem o caráter formativo e se voltam para o treinamento programado com o intuito de "resolver provas", a partir de uma sequência de conteúdos trabalhados de forma fragmentada e descontextualizada.

Impacto das avalições sistêmicas no currículo e no trabalho docente

Com o objetivo de contribuir para o debate sobre os mecanismos de avalição sistêmica frente a uma nova governabilidade da educação pública realizou-se, conforme mencionado, uma pesquisa sobre a percepção de docentes sobre aquele tipo de avaliação e sua incidência nos currículos escolares. A coleta de dados[135] foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que lecionam no 5º ano de uma escola estadual da rede pública de Minas Gerais que oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino.

A tabela a seguir apresenta os dados da escola analisada – aqui denominada "Alfa" – nas avaliações da Prova Brasil correspondente aos anos de 2009, 2011 e 2013:

Tabela1: Resultados da proficiência da escola Alfa (2009-2013)

[135] Um agradecimento especial às alunas de Iniciação Científica que se empenharam na coleta dos dados da pesquisa.

Ano	Proficiência em português	Proficiência em Matemática	Índice do Ideb	Meta a ser alcançada	Resultado da escola
2009	46%	46%	5,6	5,1	PRECISA MELHORAR
2011	38%	35%	5,3	5,5	REPROVADA
2013	43%	31%	5,3	5,7	REPROVADA

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras com base nos dados disponíveis no site do Inep.

Os dados demonstram o baixo desempenho da escola Alfa entre os anos de 2009 a 2013 na medida em que não atingiu 50% de proficiência nas disciplinas avaliadas. Em Português houve uma queda de 2009 para 2011, retomando com uma sutil ascensão em 2013. Em matemática houve um queda progressiva nas avaliações, chegando a um terço da média estipulada. As duas últimas avaliações a que a escola Alfa foi submetida estão representadas pela cor vermelha. Isso significa que a instituição não atingiu os resultados no Ideb e foi reprovada.

Cabe salientar que a Prova Brasil, de aplicação censitária e bianual, abarca questões de Língua Portuguesa – com ênfase na leitura e de Matemática cujo foco centraliza-se na resolução de problemas. Esses conteúdos seguem uma matriz de referência que são tópicos descritivos das competências e habilidades que os alunos supostamente deveriam saber nos anos escolares avaliados.

Interrogadas sobre os processos de avaliação externa, os resultados obtidos pela escola e a organização curricular todas as professoras entrevistadas alegaram sofrer forte pressão da equipe pedagógica da escola para o trabalho exclusivo dos conteúdos prescritos nas matrizes de referência que conduzem, por sua vez, à elaboração da Prova Brasil. Na busca obstinada por melhores resultados, os gestores escolares estabelecem certo policiamento pedagógico na escola conforme relata a professora: “a supervisora fica passando pelas salas e observando o que está sendo aplicado no quadro e se a gente tá ou não trabalhando o conteúdo certo” (Entrevista concedida pela professora P3). O depoimento de outra docente também demonstra essa questão:

> A gente trabalha o tempo todo sob pressão [...] eles não consideram o fator emocional das crianças e nem da gente trabalhando sob pressão. Só

> querem cobrar que todo mundo esteja no básico ou suficiente. Mas você não chega na sala e vai jogando, despejando simplesmente o conteúdo né? Não é assim que funciona. A gente tá lidando com pessoas e também a realidade dentro da sala de aula é outra (Entrevista concedida pela professora P4).

Sob a égide das chamadas políticas de responsabilização – cujo objetivo é culpabilizar os gestores e docentes pelos resultados de suas escolas, desresponsabilizando assim, o Estado – os profissionais que trabalham na escola centralizaram suas ações nas matrizes curriculares pautadas nos indicadores de desempenho das avaliações sistêmicas. O impacto dessas avalições no currículo está expresso de modo fidedigno na fala de outra professora:

> A minha prática pedagógica está bem alinhada, aliás, ela já é feita a partir da matriz curricular. Eu já começo o ano com a matriz na mão. Aí a gente passa a ter um trabalho em cima das habilidades da matriz de referência da prova. Não é que eu esqueço os direitos de formação geral dos alunos, eu até sei disso, mas aqui não temos espaço para isso. O negócio é seguir a matriz curricular e agrega-la nas aulas. Isso vai me dar a certeza que estou no caminho que eles querem que eu percorra (Entrevista concedida pela professora P4).

As avaliações externas corroboram a lógica do controle nas diversas instâncias do sistema de ensino com repercussões sobre os currículos e o cotidiano escolar restringindo a autonomia dos sujeitos escolares sobre o que ensinar, como e quando ensinar em conformidade as expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados. Os problemas decorrentes da forma de implementação do sistema de avaliações sistêmicas atinge também muitos alunos que assolados pelo medo do fracasso, sofrem com bloqueios advindos de uma ansiedade extrema no momento da prova como elucida o relato da docente:

> Eu tenho um aluno que tem fobia de prova e na última do Estado ele chorou muito e chegou a fazer xixi na roupa de nervoso. Acabou que entregou a prova em branco. E fora das avaliações ele é um aluno bom, faz as tarefas direitinho, mas na hora da prova ele entra em pânico. A pressão é muito grande né? Nem adulto resiste quanto mais uma criança. (Entrevista concedida pela professora P3)

O efeito perverso da lógica meritocrática consiste na estigmatização de docentes e discentes uma vez que o bom ou mau desempenho é relacionado com as “aptidões” de cada

um condicionando, desta forma, o resultado obtido ao esforço e mérito de cada estudante, professor e, consequentemente da escola. Assim fica o Estado isento de responsabilidade e reforça, ao mesmo tempo, o processo de exclusão quando transfere a culpa para os sujeitos escolares. No entanto há questionamentos sobre a submissão do currículo aos ditames das avaliações padronizadas conforme depoimento de uma professora:

> Se o professor não tentar fazer diferente vai acabar trabalhando igualzinho eles mandam. O Estado já manda tudo pronto e o professor nem tem que pensar né? Muitos professores pegam o roteiro e não sai disso [...] só português e matemática. E a realidade do aluno? E o que ele realmente precisa? É só português e matemática que conta? E o que não consegue aprender? Tem muita coisa que a gente nem sabe o porquê está ali, mas está. E tem que ensinar pra conseguir nota boa na prova né? Acaba que o trabalho do professor fica distante da realidade do aluno (Entrevista concedida pela professora P2).

Na perspectiva da professora esse tipo de avaliação prioriza os aspectos cognitivos do currículo – relacionados especificamente aos de língua portuguesa e matemática – descaracterizando outros fatores igualmente importantes para a formação integral do sujeito, mas que não é contabilizado para as políticas que valorizam resultados. A propósito, Barreto (2001, p. 55) observa que "[...] em relação ao aluno, é preciso levar em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, os valores, as motivações e até mesmo a sua própria história de vida".

Uma questão destacada pelas professoras entrevistadas refere-se ao fato de que os testes estandardizados estabelecem um padrão a ser seguido no currículo e a abordagem homogeneizadora do ensino passa a ser fator imprescindível no êxito ou fracasso dos resultados. Esse processo configura-se em um entrave no ensino de acordo com a depoente: "[...] trabalho numa sala com 36 alunos e cada um tem seu tempo para aprender [...] tenho aluno que ainda não consegue nem ler e escrever direito. Como é que eu vou exigir o que o estado exige dele?" (Entrevista concedida pela professora P1).

Outra entrevistada destaca o contrassenso na aposta em exames padronizados justamente quando as questões relacionadas à diversidade cultural estão sendo debatidas no cenário educacional brasileiro: "a gente trabalha com aluno muito pobre que passa muita dificuldade em casa [...] tem tanta coisa importante pra ensinar pra esses meninos, mas a gente tem que ficar preso no que o estado vai cobrar. Isso não tá certo né? Onde fica a

diversidade que eles tanto falam pra gente trabalhar? [...]" (Entrevista concedida pela professora P2). O depoimento da professora sinaliza a importância de considerar o nível socioeconômico dos estudantes, aspecto analisado por Soares (2011):

> [...] o Ideb tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado. Assim, ao atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil, fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos.

Quando as instâncias de governo adotam o sistema de avaliação em larga escala como fundamento de suas políticas educacionais, tem como premissa uma suposta igualdade de condições, conforme descrito, sem nenhum pudor, no documento oficial: "como o direito ao aprendizado de competências cognitivas vale para todos os alunos, fica excluída a possibilidade de definição deste direito de forma diferente para diferentes grupos de alunos [...] como consequência, o instrumento verificador do direito tem de ser o mesmo" (BRASIL, 2008, p. 7).

O propalado discurso da meritocracia desconsidera, pois, a interdependência de variáveis que se entrelaçam na configuração de uma qualidade educacional, tais como nível socioeconômico e cultural dos alunos; formação docente; valorização do magistério; infraestrutura da escola; condições materiais; gestão escolar, entre outros. Freitas (2012, p 383) apresenta uma dura crítica essa suposta igualdade de oportunidades:

> A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela esta na base da proposta politica liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas e o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada e dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido e se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as "distorções" de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Diante desse impasse: de um lado o imperativo do conteúdo moldado pelas avaliações sistêmicas e de outro lado as reais necessidades de aprendizagem dos alunos os sujeitos escolares vivenciam sentimentos de frustração, impotência e autoresponsabilização pelos resultados dos alunos e do estabelecimento de ensino, como elucida o depoimento da professora:

> [...] a gente acaba tendo culpa também né? Porque a gente faz parte do sistema. Bem ou mal o que o aluno aprende ou deixa de aprender passa pelos professores [...] se o aluno se sai bem na prova [Prova Brasil] a gente se sente recompensada, mas se sai mal a gente fracassa junto com ele né?[...] É difícil lidar com isso porque a gente quer fazer o certo, mas parece que não alcança nunca [...] a gente faz o que pode. Sempre que tem algum curso bom eu pago uma substituta tanto no período da manhã como da tarde pra eu poder participar. Quando eu sei que é uma coisa boa, eu pago se for preciso e participo, porque a gente tem que capacitar né? (Entrevista concedida pela professora P2).

Freitas (2012) adverte sobre o impacto das políticas de responsabilização na chamada "corrida para o centro" que consiste na ação dos professores em priorizar os alunos que se encontram na média dos padrões de desempenho prejudicando, desta forma, os extremos da curva, ou seja, tanto os alunos de mais alto desempenho como os de pior desempenho. Esse problema torna-se visível no relato de uma professora: "[...] eu e outras professoras já tivemos que buscar menino em casa pra fazer a prova porque é bom aluno [...] e com muito jeitinho dispensamos os alunos mais fracos [...] mas tem mãe que manda o menino assim mesmo [...]" (Entrevista concedida pela professora P4).

Fica evidente que a construção de uma escola de qualidade não significa apresentar resultados exitosos nos índices da avaliação externa, mesmo porque esses resultados podem ser fraudados. Uma escola de qualidade requer a capacidade de produzir conhecimentos transformadores para que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e construam noções de cidadania.

Considerações finais

A investigação realizada corrobora a hipótese sobre os impactos negativos das avaliações sistêmicas no âmbito de uma política de resultados que restringe a autonomia

da escola, cerceia o trabalho do professor e submete a organização do currículo aos moldes de uma matriz de referência descontextualizada da realidade da escola.

Ao discorrerem sobre as avaliações externas, as docentes entrevistadas revelam, majoritariamente, sentimentos de apreensão, culpa, despreparo e sensação de ser alvo de ações de vigilância e controle no âmbito escolar. Não se posicionaram explicitamente contra os processos de avaliação sistêmica, mas teceram críticas sobre a política de resultados cuja tônica reside nos testes estandardizados que acabam determinando fortemente o currículo escolar. Em decorrência, há uma redução expressiva das possibilidades de produção de saberes significativos na escola.

Consternadas por pressões de gestores da escola e pelo próprio sistema de prêmios e punições as docentes revelaram dilemas relativos a sua autonomia: por um lado são compelidas a atender as demandas ditatoriais das avaliações sistêmicas que engessam o currículo e determinam o seu fazer, de outro lado sentem-se impelidas a trabalhar como acreditam ser melhor para atender às necessidades e interesses de seus alunos.

É preciso considerar que esse processo avaliativo pouco ou nada contribui para o real aprendizado dos alunos. Se a maioria das escolas públicas no Brasil está longe de alcançar o objetivo de oferecer uma educação de qualidade, essa realidade tem sido cada vez mais reforçada por diversos mecanismos de mensuração e controle.

Envasadas no gerencialismo e pela onipresente linguagem de mercado, as políticas educacionais brasileiras, não priorizam a intervenção nas questões estruturais para resolver as mazelas da educação brasileira. Na contramão dessa lógica mercadológica, é preciso ampliar as discussões sobre o conceito de qualidade e desenvolver mecanismos que compreendam uma sistemática da avaliação como ferramenta capaz de contribuir na construção de um currículo vivo, ancorado na realidade e voltado para a transformação social. Esse é o verdadeiro sentido da avaliação e do currículo que ainda está longe de ser praticado nas escolas.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educ. Soc.**, ano XX, nº 69, p. 139-164, Dezembro/99.

_____. **Avaliação educacional***:* Regulação e emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc**.,Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

_____. Questões, objetos e perspectivas de Avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
_____. Performatividade, Privatização e pós-Estado de Bem-Estar. **Educ. Soc.** v. 25 n. 89 Campinas set./dez. 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução de Celina Rabelo Duarte; Maria Lúcia Mendes Gomes; Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARRETO, E. S. S. et all. Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 114, p.49-88, nov. 2001.

_____. Currículo e Avaliação e Politicas Docentes. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.738-753 set./dez. 2012.

BONAMINO. A e SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 1-16, fev., 2012.

BRANDÃO C. F. e CHIRINÉA A. M. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil**. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Sísifo**. Revista de Ciência da Educação, pp71-78, 2009.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252

FREITAS, L.C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educ. Soc,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

_____ . **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 8ª edição, 2006.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. ***Educ. Soc***., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc**., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc**. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

SOARES, J. F. IDEB na Lei? **Simon's site**, 13 jul. 2011. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=2352&lang=pt-br Acesso em: abril 2016.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc**., Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, set.2003.

VIEIRA, D. M. BRAGA, M. S. C. Avaliações e exames: o confronto no cotidiano da sala de aula. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas, Junqueira & Marin Editores Livro 1, 2012, p. 1330-41.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O ESTREITAMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leonice Matilde Richter
FACIP/UFU. leonice@ufu.br

O tema da avaliação no âmbito das políticas públicas de educação assumiu protagonismo no Brasil, especialmente, a partir da década de 1990, quando o Estado passa a defender uma reformulação na gestão pública em uma perspectiva gerencialista. Nesse contexto a principal justificativa das políticas de avaliação na educação era a defesa da qualidade, considerada, principalmente, como resultado dos/as estudantes em testes estandardizados demonstrados objetivamente em índices.

Esta tendência, que segue orientações internacionais e, coloca a avaliação em nosso país como elemento central para a garantia da qualidade educacional, ultrapassa gestões partidárias na condução do Estado e, ainda que com particularidades, indicam continuidades de princípios. Assim, se é no contexto da presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) que as avaliações são essencialmente formalizadas é no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) que ela passa a ser considerada o carro chefe na organização educacional. Notadamente a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) que define o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como índice de referência para galgar um nível de qualidade semelhante ao dos países desenvolvidos.

Mais recentemente, na aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) o Ideb é novamente revalorizado na meta 7 com as suas 36 estratégias. É diante da centralidade do Ideb que neste trabalho assumimos como objetivo o interesse de analisar os impactos desse Índice na organização do trabalho pedagógico, especialmente quanto à organização curricular. Esse trabalho faz parte dos estudos mais amplos desenvolvidos no âmbito do doutorado, no qual tivemos como propósito a análise dos impactos das políticas de avaliação no trabalho docente considerando as condições de trabalho objetivamente efetivadas pelo Estado. Vale destacar que a apreciação das condições de trabalho aponta para a limitada apropriação e utilização dos índices pelo Estado em prol da consolidação de políticas públicas que garantam a qualidade educacional, dentre elas condições dignas para a prática docente.

No campo empírico realizamos no contexto das escolas Estaduais do Município de Uberlândia entrevistas e questionários com professores/as, gestores/as e Especialistas da Educação Básica (EEB). Selecionamos instituições estaduais que atendiam tanto os anos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental e que apresentavam o Ideb entre 2005 e 2013, período que compunha nosso recorte temporal. Desenvolvemos, ainda, análises dos índices das instituições no intuito de compreender os diferentes processos de migração do Ideb ao longo deste período, uma vez que os distintos percursos das escolas levavam, de acordo com nossas conjecturas, a processos idiossincráticos em cada grupo de instituições.

Ao longo do texto apresentamos inicialmente reflexões referentes ao marco teórico acerca da avaliação em larga escala e, posteriormente, centramos atenção aos impactos das avaliações sobre a organização curricular de acordo com a visão dos/as professores/as envolvidos/as na pesquisa.

Marco teórico

Avaliação é um dos eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas, que na análise de alguns autores - Afonso (2005); Barroso (2005); Dias Sobrinho (2002); Freitas (2005); Oliveira (2005) - tem dado suporte a políticas de regulação neoliberal. Segundo Dias Sobrinho (2002) é necessário compreender de que política estamos falando ao nos referirmos à lógica regulatória das avaliações. Segundo Afonso (2005), países que optaram pela política de descentralização, garantiram o restabelecimento de parcela do controle central por parte do Estado por meio da avaliação. O autor acrescenta, ainda, que também é possível analisar outro aspecto desta, utilizada como forma de diminuição da responsabilidade do Estado, assumindo função que parece contraditória, pois a avaliação também pode ser utilizada como instrumento de desregulação social.

A compreensão amplamente discutida acerca da avaliação enquando reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos, não é assumida pelo Estado. Neste sentido, este simplesmente assume a função de avaliador/verificador, concomitantemente com a divulgação dos resultados para a população, como se assim já tivesse cumprido seu papel, nutrido pela ideia de transparência. Nos últimos anos vemos no cenário brasileiro a ascensão e organização do Estado-Avaliador, que aponta para a lógica de um Estado que promove a ênfase nos

resultados ou produtos dos sistemas educacionais e que induz a criação de mecanismos de controle e responsabilização, passando a admitir a lógica do mercado ao importar modelos da gestão privada para o domínio público.

Mais pontualmente podemos definir que o modelo de gestão é suplantado por um modelo regulatório, ao invés de ser uma ação centralizada passa a ser uma regulação mais adaptada. Assim repassa para a escola uma autonomia, desde que ela dê conta das exigências que vem do MEC e da comunidade. Esse fortalecimento coloca nas mãos da escola as respostas às demandas sociais. O princípio de justiça social é colocado em segundo plano e a dimensão técnica assume centralidade.

Mais especificamente na década de oitenta, com a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras tivemos o ímpeto dos mecanismos de responsabilização, visto que já era evidente a grande desilusão e desconfiança em relação às possibilidades de ascensão econômica e social por meio da escolarização. A avaliação surge como uma resposta política e administrativa, que prega estar cumprindo seu papel por meio da prestação de contas ao divulgar os resultados da avaliação escolar (AFONSO, 2005).

> Tanto no modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado, quanto no modelo que se apoia no controle administrativo, são proferidas formas de avaliação predominantemente quantitativas, como as que são utilizadas em testes objetivos ou estandartizados, que facilitam a medição e permitem a comparação dos resultados acadêmicos (AFONSO, 2005, p.46).

No Brasil os estudos e pesquisas sobre o processo de descentralização, privatização e autonomia demonstram, segundo Oliveira (2005), a tensão entre regulação e desregulação das políticas educativas. A transformação do papel do Estado, onde ocorrem políticas de regulação focadas na transferência do poder de regulação de algumas áreas do Estado para o mercado, constitui uma das variadas formas de produzir o processo de privatização. Como apresenta Barroso (2005), com essa redução do papel do Estado temos em alguns setores, dentre eles a educação, a criação de “quase-mercados” que envolve a interiorização de princípios privados para a gestão pública. Destarte, podemos de certa forma observar o interesse das políticas públicas brasileiras em instigar essa lógica em nossa educação pública. A competição entre as instituições escolares e a vinculação entre metas e financiamento exemplificam esse processo.

Como afirma Oliveira (2005), as medidas propostas que envolvem os resultados da nova regulação das políticas educativas, as quais se estruturam também através do resultado das avaliações, surgem como soluções técnicas e políticas. As quais são colocadas como necessárias para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares, sendo "acompanhada da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração dos resultados) e de participação local" (p.763).

Segundo a LDB (9394/96, Título IV, Art. 9º, Inciso VI) na Organização da Educação Básica cabe "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino". Com o intento de promover a realização do processo nacional de avaliação o PDE (2007) apresentou definições específicas sobre a organização da avaliação no contexto educacional brasileiro. Plano que promoveu profundas alterações na avaliação da educação básica ao constituir inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão na esfera nacional, processo que invocava conceito até aquele momento minimalista em nossa educação (PDE, 2007).

Por meio do Ideb o ministério oferece apoio técnico ou financeiro aos municípios com baixos índices de qualidade de ensino. A distribuição dos recursos ocorre a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR).

> O IDEB permite identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis a partir de critérios objetivos e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferência com base em critérios substantivos, em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos (PDE, 2007, p.23).

Em termos do discurso oficial fica notória a intenção de marcar a ideia da avaliação sistêmica comprometida, em curto prazo, com aqueles que se encontram abaixo da média nacional. Assim, o Ideb é apresentado no PDE como índice da qualidade de cada escola; de cada rede de ensino e de cada ente federado. É calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e pelos resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar).

> Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. (MEC, Acesso: 03-03-2009)

A base de dados para o desenvolvimento do Ideb ocorre por meio das médias de desempenho na Prova Brasil e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas e Censo da Educação Básica. A Prova Brasil e o Saeb são avaliações diagnósticas em larga escala, desenvolvidas pelo Inep, que tem como escopo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Tanto a Prova Brasil quanto o Saeb avaliam habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. A Prova Brasil avalia alunos do ensino fundamental do quinto e nono ano (4º e 8º série) da rede pública e urbana. Já o Saeb avalia alunos da 4º e 8º série e também alunos da 3º série do ensino médio regular e abrange o ensino público e particular da área urbana ou rural. Outro ponto que as distinguem é que a Prova Brasil é censitária e no SAEB a avaliação se dá por amostragem quando ocorre o sorteio de escolas e turmas.

Avaliação em Larga escala e suas implicações curriculares

Ao compreendermos as consequências da exposição dos dados do sistema nacional de avaliação observamos como este pode ser considerado correlato à problemática da regulação educacional, principalmente no campo curricular quando a avaliação passa a definir o currículo trabalhado nas escolas. No *site* do MEC temos acesso ao detalhamento do Ideb no Brasil, no sistema estadual, municipal e em cada escola. Especificamente na Prova Brasil (avaliação do rendimento escolar) os resultados são apresentador para cada escola em um gráfico de comparação entre ela e os resultados das outras instituições das diferentes dependências administrativas, assim como alguns dados do Censo Escolar como o número de aprovação, reprovação e abandono; o nível de docentes com curso superior e a distribuição idade-série. Além de destacar a distribuição percentual de estudantes e média em Língua Portuguesa e Matemática, demonstrando a média geral da escola. Nesse

formado o Ideb coloca como destaque a preocupação com o produto e não com o processo desenvolvido pela instituição.

Esse mecanismo das avaliações em larga escala tem gerado significativos impactos na dinâmica das escolas, dentre elas na organização curricular. O foco dos testes sobre duas disciplinas leva a processo de desvalorização das demais áreas de conhecimento, uma vez que objetivamente os docentes julgam que é sobre os conteúdos de Português e Matemática que eles serão, ainda que indiretamente, avaliados. Como obervamos nos excertos abaixo há uma orientação para as disciplinas e essa perspectiva é avaliada de diferentes formas pelos envolvidos na pesquisa.

> "**Principalmente Português e Matemática**, **porque o foco delas** [**avaliação em larga escala**] **é em Português e Matemática**. **Eu acho fundamental porque são as principais**, porque se eles têm, se eles conseguem dominar ambas, a gente já está com meio caminho andado [...]"; "Tem interferido [testes estandardizados] no conteúdo quando monta o PIP [Projeto de Intervenção Pedagógica], aí tem o conteúdo, e não só Português e Matemática, **mas os outros** [**professores outras disciplinas**] **que têm que auxiliar o Português e a Matemática**. **Todos fazem em cima da proposta**. **Ela determina o quê e como trabalhar**."; "**Tem os tais dos descritores**. [...] **Eles querem ensinar a gente a como pensar**, **é como se a gente não soubesse dar aulas**" (FALAS DE ENTREVISTADOS, 1º sem. 2012).

A questão da orientação para as disciplinas de Português e Matemática envolve ainda outras problematizações, pois como indicam os professores mesmo nestas o rol de conteúdos cobrados na matriz de referência dos testes estandardizados acabam por se constituir com base para o trabalho em sala de aula. Como aponta o/a professor/a A124 as especificidades do contexto e dos sujeitos são colocadas em segundo plano diante do que é solicitado nos testes.

> Por exemplo, português e matemática eles acabam dando o que mais é cobrado [avaliações externa] né? É ao invés de trabalhar o que acha que é necessário ou que a comunidade tem mais afinidade né? Pois as comunidades não são iguais dentro do bairro... tem mais afinidade pra uma coisa e pra outra né, eu acho que a escola devia perceber isso e fazer um trabalho melhor. (Prof. Hist. A124, Brasil, Data: 28/06/2012)

Essa orientação não é explicitada oficialmente, ao contrário, no discurso há a demanda para que as escolas compreendam que não podem limitar os conteúdos trabalhados ao que é avaliado. Contudo, especialmente, diante do processo de

responsabilização que as escolas têm vivido com as avaliações, na prática, ocorre o que o(a) Diretor(a) E148 adverte, ou seja, no cotidiano a preocupação gerada pelos testes induz a um conteúdo mínimo.

> [...] o currículo, a matriz curricular não pode ser alterada em função das avaliações externas, porque a referencia da avaliação externa é um recorte curricular. Agora, se a escola não tem essa visão, acaba influenciando o currículo, ficando só com o conteúdo mínimo do mínimo. Teve uma nova formulação, mas o que discutiu é o seguinte, que o que tem que trabalhar na sala de aula, na escola, é a matriz curricular, e as avaliações é um recorte dessa matriz, é o básico que o menino precisa dominar desse currículo. Uma está dentro da outra, as avaliações têm que estar dentro da curricular, mas se não tomar cuidado acaba ficando só naquela de referência para a avaliação, limitando! (Diretor(a) E148, Brasil, Data: 27/06/2012)

Por conseguinte, o que se trabalha em cada uma dessas disciplinas passa a ser orientado pela matriz de referência, assim como o momento em que cada conteúdo é trabalhado ao longo do ano em que os testes são aplicados.

> [...] acaba que você foca mais o trabalho na leitura, menos na escrita né? Como eles não avaliam a escrita fica faltando isso, acaba que você volta muito pra leitura. Muda bastante porque acaba que você tem que trabalhar, e você se acostuma a trabalhar com os descritores, o objetivo do texto, tipo do leitor. (Prof. Port. N153, Brasil, Data: 02/07/2012)

Essa pressão, como sugere o(a) professor(a) de Português S165, para trabalhar de forma ampla o que é cobrado, leva muitas vezes ao próprio treinamento dos estudantes. Essa lógica é em grande medida provocada pelas cobranças que advém tanto internamento no sistema educativo quanto pela pressão social gerada pelas publicizações dos rankings.

> Todo ano a Delegacia de Ensino manda uma apostila, aí tem aquele descritor, o texto e tudo o que você tem que trabalhar com o aluno ali. Aí você trabalha, massa, massa, massa aquilo e como se diz, você treinou o aluno (Prof. Port. S165, Brasil, Data: 17/06/2012)

Contudo, vale salientar que por mais que essa lógica indique limitações na autonomia das instituições e o efeito de “afunilamento” curricular, esse processo, contraditoriamente, não é visto por todos os professores como negativo. É, nesse sentido, que se justifica a premência de um olhar atento e aprofundado para a temática em questão, de modo que possamos debater os efeitos desses mecanismos na relação do professor com

a docência, haja vista que nessa relação o professor é desconsiderado em sua autonomia pedagógica. Além disso, esse estreitamento currícular conduz a uma formação limitados e se sobrepõe à construção de princípios formativos pautados nas múltiplas dimensões cognitiva, afetiva, dos sentidos, da estética, corporal, artística e dos valores, assim como uma formação fundamentada na responsabilidade coletiva e na solidariedade.

Considerações finais

Os dados construídos no campo empírico evidenciam repercussões objetivas e subjetivas dos testes estandardizados na organização do trabalho docente, dentre elas destacamos neste trabalho a contribuição, em grande medida, para o arrefecimento da autonomia escolar no âmbito das práticas curriculares, provocadas centralmente pelas orientações e definições das disciplinas cobradas nos testes (Português e Matemática), assim como dos próprios conteúdos trabalhados no interior dessas áreas de conhecimento. Contudo, os professores destacam também que a presença das avaliações externas tem conduzido a uma maior preocupação dos docentes quanto ao processo pedagógico dos estudantes. Todavia essa preocupação é traduzida, não raro, ao treino para os testes o que acaba por reforçar as hierarquias dos conteúdos já valorizados historicamente, em detrimento das áreas não envolvidas nas provas. Aponta-se ainda que a perspectiva de currículo assumida nas políticas de avaliação envolve a formação de competências e habilidades diretamente marcadas por ideais e demandas do mercado de trabalho.

Destarte, dentre os principais impactos reverberados nos dados da pesquisa, evidenciamos que o conteúdo ensinado na rede investigada está diretamente voltado ao que é cobrado nas avaliações em larga escala, distanciando-se da educação como princípio formativo. Nesse processo, ocorre um estreitamente curricular, no qual as avaliações externas passam a definir o currículo e afetam diretamente a autonomia das escolas.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2005.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação & Sociedade. **Políticas Públicas de Regulação: Problemas e perspectivas da educação básica.** Campinas, v. 26, n. 92, p.725-752, out. 2005. Número Especial.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas** (PDE). Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Site. Brasília, DF: **INEP/MEG, 2007.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br.> Acesso em: mar. 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação & Sociedade. **Políticas Públicas de Regulação: Problemas e perspectivas da educação básica.** Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-932, out. 2005. Número Especial.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Censo da Educação Básica. Brasília, DF: **INEP/MEG, 2007.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em mar. 2009.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. Educação & Sociedade. **Políticas Públicas de Regulação: Problemas e perspectivas da educação básica.** Campinas, v. 26, n. 92, p.725-752, out. 2005. Número Especial.

AVALIAÇÃO EXTERNA E O DISCURSO DA QUALIDADE: INFLUÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa
FACED/UFU. msimonefp@yahoo.com.br
Antônio Cláudio Moreira Costa
FACED/UFU. ac_moreiracosta@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A reflexão que ora apresentamos é resultado da pesquisa em desenvolvimento *"O Plano de Ações Articuladas (PAR): uma análise das influências da avaliação sistêmica na qualidade da prática pedagógica de escolas municipais de um município mineiro"*. A mesma tem como problemática norteadora compreender em que medida o Programa de Ações Articuladas (PAR) tem contribuído para que as escolas públicas de educação básica implementem processos de avaliação que propiciem a melhoria na qualidade da prática pedagógica e respondam às exigências postas pelas avaliações sistêmicas.

O trabalho que ora apresentamos objetiva analisar como a avaliação externa por meio do discurso de garantia da qualidade tem influenciado os currículos. Para isso definimos como *lócus* de investigação 03 escolas do Ensino Fundamental I.

Para o alcance do objetivo traçado inicialmente realizamos um estudo bibliográfico no sentido de compreender temas como avaliação externa e da aprendizagem, qualidade educacional e PAR. Além disso, foram realizadas observações em 03 escolas municipais de um município do interior de Minas Gerais. Duas localizadas na periferia da cidade e uma em uma região mais central. As observações aconteceram em diferentes espaços das instituições como as salas de aulas avaliadas, sala dos professores, pátios, salas de reuniões e outros espaços relevantes para o alcance dos objetivos da pesquisa. Para a reflexão aqui proposta, trouxemos um recorte das observações realizadas nas salas avaliadas, no sentido de compreender como essa avaliação influenciou o desenvolvimento do currículo, especialmente na focalização do trabalho com as áreas de Português e Matemática, para atender às exigências das avaliações externas e ma definição da metodologia docente, restrita ao treinamento dos estudantes para a realização dessas avaliações.

A QUESTÃO DA QUALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas do governo federal, nas últimas décadas do século XX e nos últimos 16 anos do presente século, têm propalado a ideia de que o sistema educacional brasileiro tem avançado e conquistado a qualidade educacional. Dentre os vários fatores que utilizam para explicar tal qualidade está a justificativa do acesso (ampliação do número de estudantes em idade escolarizada matriculada) e a melhoria dos índices medidos por meio de avaliações externas. Entretanto, nos questionamos: a entrada de grande parte da população na escola tem significado apropriação significativa dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade?

Dentre as várias estratégias utilizadas para possibilitar a ampliação e garantir a qualidade da Educação Básica no Brasil, destaca-se a avaliação sistêmica, que ocupou centralidade na agenda política do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) e do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Nesse período, os níveis de ensino foram submetidos a avaliações externas nos âmbitos dos governos federal, estadual ou municipal.

A avaliação sistêmica sinaliza, com base em modelos preestabelecidos, os padrões considerados válidos para identificar o desempenho dos alunos ante a qualidade almejada. Sendo esse desempenho avaliado por meio de testes padronizados e os resultados interpretados como evidências da qualidade do ensino ofertado nos sistemas, redes ou instituições (SOUZA; LOPES, 2010).

No discurso oficial, a avaliação sistêmica é o elemento essencial e eficiente para responder às demandas sociais na área educacional, pois, por meio de seus resultados, é possível estabelecer procedimentos que atendam às necessidades do contexto social, além de servir como instrumento de planificação e tomada de decisões. Para Castro (2009), a política de avaliação educacional foi a que mais avançou no Brasil nas últimas duas décadas.

Vale destacar que essa avaliação da qualidade tem sido permeada por uma política de resultados. Desse ponto de vista, a avaliação do sistema educacional brasileiro foi apresentada pelo governo federal como instrumento essencial no desenvolvimento e implementação de políticas públicas.

De acordo com Souza e Lopes (2010), a discussão sobre a realidade que se tem e a definição dos padrões a ser alcançados faz uso de mecanismos de avaliação para pautar as políticas públicas educacionais no Brasil, no sentido de propiciar a qualidade, subsidiar processos decisórios e intervenções em função da qualidade almejada. Dessa forma, ao verificar o desempenho dos estudantes por meio de provas e ao analisar os resultados e interpretá-los como evidências da qualidade do ensino dos sistemas, redes ou instituições, a política avaliativa, ao se utilizar desse mecanismo de regulação, define um padrão de qualidade independente das condições favoráveis e/ou desfavoráveis de produção ou não de conhecimentos.

Para Sousa (2002), as políticas de avaliação sistêmica precisam ser analisadas num contexto de produção de políticas racionalizadoras, vinculadas a custo benefício, que têm gerado uma qualidade relacionada à correção do fluxo escolar, progressão continuada, aceleração da aprendizagem, implantação de ciclos sem as efetivas condições para tal.

Segundo Oliveira (2005), a relação avaliação e melhoria da qualidade educacional apresenta-se imbuída de uma dimensão política, mas se efetiva como solução técnica capaz de regular ações para a garantia da qualidade. Assim, "acompanhada da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração dos resultados) e de participação local" (OLIVEIRA, 2005, p. 763), essa relação tem contribuído para a produção de políticas de responsabilização das escolas e dos sujeitos que a constituem.

Dentre os problemas desses programas, destacam-se: as questões concernentes ainda ao problema de acesso e permanência do sistema educacional brasileiro; o aligeiramento dos currículos/ formação para garantir bom desempenho nas disciplinas (especificamente, matemática e língua portuguesa) avaliadas; concentração das ações nos alunos próximos à proficiência desejada e exclusão, ainda que branda (BOURDIEU, 2001), dos estudantes com desempenho considerado ruim, e, também a possibilidade de as escolas alterarem os resultados sem modificar a qualidade do ensino ofertado aos alunos.

O próprio governo federal, ao identificar as lacunas do SAEB, mas sem abrir mão dessa regulação criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB com base na seguinte justificativa, "no Brasil, a principal preocupação com um sistema de accountability focado apenas no desempenho dos estudantes em exames externos é o de agravar os problemas de repetência e evasão" (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 18). Nessa perspectiva, o IDEB surge como possibilidade de resolver o problema de fluxo do

país, que poderia ser agravado com um programa de accountability. Para Fernandes e Gremaud (2009), com a implementação do IDEB, o MEC tem um indicador que sinaliza às redes e escolas públicas um objetivo a ser perseguido.

Ante a autonomia dos estados e municípios para gerir as escolas, no intuito de evitar restrições às ações dos governos por parte dos estados e municípios e fortalecer o IDEB, o Ministério da Educação e Cultura - MEC criou o sistema de metas educacionais. Segundo Fernandes e Gremaud (2009), a ideia central do sistema de metas educacionais consistiu em incentivar as redes e escolas a um maior comprometimento na melhoria do IDEB e ao aumento da mobilização da sociedade pela qualidade educacional. Esse sistema de metas foi pactuado entre o MEC e as Secretarias de educação de estados e municípios.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, apresentado ao Brasil em 15 de março de 2007, foi lançado oficialmente em 24 de abril do mesmo ano, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, que dispõe sobre o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" (SAVIANI, 2007).

De acordo com Fernandes e Gremaud (2009), por meio desse plano, o MEC firmou acordos com as redes de ensino, incentivando-as a acolher as metas e a se comprometer com o cumprimento delas. Em contrapartida, as escolas que atingissem as metas seriam beneficiadas com a ampliação dos recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

Os convênios, tanto com estados, como com municípios, foram firmados por intermédio da elaboração local de um Plano de Ações Articuladas – PAR, por meio do qual, os gestores estaduais e municipais firmam o compromisso para a promoção de um conjunto de ações para a melhoria do IDEB e se responsabilizam pela concretização das metas estabelecidas pelo governo federal (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Mediante esse ponto de vista, a avaliação se configura como meio essencial para subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas pelo SAEB na realidade das escolas brasileiras. Ao produzir informações sobre o contexto socioeconômico, cultural e escolar dos alunos, a avaliação traz à tona a realidade dos processos de ensino e aprendizagem e as condições pelas quais se desenvolvem, visando sempre à qualidade educativa (BRASIL, 2007).

De acordo com a lógica governamental, é possível perceber que, por meio de uma política regulatória, o governo federal objetiva desenvolver competência técnica e científica na área da avaliação educacional, subsidiar políticas públicas para a educação, influenciar a qualidade das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitar o investimento público de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente e, principalmente, atender às necessidades educacionais (BRASIL, 2007).

É importante acrescentar que, segundo o discurso oficial, a avaliação de sistemas educacionais se fundamenta nos princípios de "visibilidade" e "responsabilidade". Com base no primeiro, a educação, como princípio ético, é um direito de todos, independente da raça, gênero, religião e condição socioeconômica. A escola, por sua vez, é um bem público, e seus gestores devem apresentar à sociedade resultados e produtos de seu investimento. O princípio da "responsabilidade" defende a contribuição dos diferentes segmentos envolvidos na obtenção dos resultados, bem como o comprometimento com a implementação de ações corretivas sempre que necessário (BRASIL, 2007).

Nessa vertente, as publicações de dados nas mídias, sinalizando avanços nos índices de desenvolvimento da educação, disseminam a ideia de ações fundamentadas no cotidiano das escolas. Segundo dados oficiais, a partir das informações dessas avaliações, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem e devem delimitar ações que visem ao aperfeiçoamento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades que perpassam pela realidade educacional (BRASIL, 2007).

De acordo com o documento, o PAR tem o Ideb como referência e objetiva contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Suas estratégias visam superar os resultados das avaliações oficiais, que se apresentam inferiores ao previsto nas metas do MEC. Frente a este cenário nos questionamos, como a escola básica tem sido regulada, por meio da avaliação sistêmica para produzir qualidade educacional? Em que medida essa regulação tem relação com as metas estabelecidas pelo PAR e definidas no indicador prática pedagógica e avaliação? O que revelam as ações desenvolvidas no chão das escolas?

INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO E NA METODOLOGIA DOCENTE: A QUALIDADE EM XEQUE

As reflexões aqui realizadas originaram da inserção em três escolas municipais de Ensino Fundamental de um município localizado no interior do estado de Minas Gerais. Dessas, duas instituições têm características algumas semelhantes, a saber: são localizadas em bairros periféricos, trabalham com estudantes de condição socioeconômica baixa, atendem muitos filhos de migrantes do estado de Alagoas que foram para o município trabalhar no corte de cana-de-açúcar. A outra instituição se localiza em uma bairro central e é vista como uma das melhores escolas do município, sendo muito procurada pela população.

As observações evidenciaram que a preocupação central das escolas no desenvolvimento do currículo tem sido basicamente o trabalho com a língua portuguesa e a matemática, por serem áreas prioritárias das avaliações externas. Os docentes afirmaram que a necessidade de trabalhar conteúdos dessas áreas os tem levado a treinar seus alunos, por meio de simulados, para serem bem-sucedidos nas avaliações e garantirem o bom desempenho da escola, anunciando assim, a qualidade das práticas ali desenvolvidas restrita ao treinamento, conforme evidencia o quadro abaixo.

Quadro I: Currículo e Metodologia Docente nas Escolas Esperança, Constelação e Amanhecer

	Escola Esperança	Escola Constelação	Escola Amanhecer
Currículo	*"Os professores têm que direcionar o seu trabalho nas suas aulas, de acordo com as matrizes curriculares da série em que atua. Mas muitas vezes deixando ou trabalhando menos alguns conteúdos importantes.* (Entrevista supervisora do turno matutino 25/04/2012).	*"Vocês vão fazer hoje simulado de português e matemática, mas não valerá nota, só que precisam fazer assim mesmo, pois no mês de outubro ou novembro vocês vão fazer uma avaliação que vem do governo e nela vocês não podem errar e ninguém vai poder ajudar vocês. " (Fala da professora do 5º ano, Amarílis, registrada pela pesquisadora em diário de bordo, 19/09/2013).*	*"Pessoal prestem atenção, essa semana iremos trabalhar apenas português e matemática, não precisam trazer os outros cadernos. E estudem, pois, todos os dias teremos simulados. Agora vamos corrigir juntos o que fizemos hoje." (Professora substituta, registro da Pesquisadora em diário de bordo no dia 28/10/14)*
Metodologia docente	*"Estou treinando as crianças há muito tempo, desde o início do ano. Eu xeroco exercícios que são tirados da Prova Brasil e*	*"Separo alguns materiais para as professoras trabalharem com seus alunos, coisas de interpretação,*	*Tia o que é simulado? (Aluno x) Simulado é uma prova, para treinar vocês para as provas do Governo que*

	outros que se assemelham com as questões do Proalfa. [...].” (Registro em diário de campo/professora Margarida 3º ano matutino 20/09/2012).	*questionamento. Precisa treinar mesmo os alunos, pois nas provas têm muito disso”. (Fala da supervisora da escola, Camélia, registrada pela pesquisadora em diário de bordo, 03/10/2013)*	*acontecerá ou no final desse mês ou no outro mês. (Professora B)* *Essa semana iremos trabalhar somente português e matemática, não precisem trazer os outros cadernos. (Professora B)* *(Registro da Pesquisadora em Diário de bordo no dia 03/10/14)*

Fonte: organizado pelos autores com base nos relatórios de pesquisa, 2016.

Uma análise minuciosa das informações apresentadas no quadro acima evidenciam que a política de avaliação tem incidido sobre as três escolas e demandando delas estratégias para assegurar a qualidade. Entretanto, as falam sinalizam que as três instituições adotam estratégias tanto para o currículo como para a metodologia docente, restrita a uma dimensão técnica de qualidade.

Sousa e Lopes (2010), Peroni (2006), Freitas (2012) e Ravitch (2011) nos alertam para os impactos dessas políticas de avaliação que ao definirem indicadores restritos a áreas e conteúdos mínimos, para medir qualidade, tendem a provocar nas escolas o estreitamento curricular, aspecto esse presente nas três escolas investigadas como afirma a supervisora de uma delas "*professores têm que direcionar o seu trabalho nas suas aulas, de acordo com as matrizes curriculares da série em que atua* (...) *deixando ou trabalhando menos alguns conteúdos importantes"*. (Entrevista supervisora do turno matutino 25/04/2012).

A fala da supervisora reafirma a ideia de que as avaliações são empregadas como instrumentos de medida, monitoramento e controle dos sistemas educativos, servindo como uma “bússola” (ARAÚJO, 2005, p. 11) para guiar e planejar ações que primam por um determinado tipo de qualidade educacional. Na lógica governamental, a avaliação em larga escala surge como uma resposta política e administrativa para subsidiar ações de melhoria da qualidade, pois se preocupa, essencialmente, em mostrar para comunidade escolar e para a sociedade em seu todo o que os educandos estão aprendendo (CASTRO, 2009).

Nesse cenário, a avaliação se configura como ferramenta essencial da política de regulação educacional. De acordo com o discurso oficial, a avaliação tem contribuído para concretizar um processo mais transparente de prestação de contas à sociedade e de melhoria

do debate dos órgãos públicos para o enfrentamento dos desafios da educação no país (CASTRO, 2009).

Para Bonamino (2002), as políticas públicas de avaliação da Educação Básica, implantadas no governo FHC e consolidadas no Governo Lula, são pautadas na lógica da responsabilização das escolas, Municípios e Estados pelos resultados da qualidade das redes de ensino.

Segundo Freitas (2009) a maioria das escolas vem exercendo o mesmo papel dos cursinhos, preparando alunos para as avaliações sistêmicas sem refletirem, muitas vezes, nos impactos dessa ação para a formação efetiva dos estudantes e sem compreender os riscos da superficialização do trabalho. Aspecto presente na fala das professoras das escolas observadas quando falam do simulado para preparar para as provas do governo. Constatamos que nessa lógica,

> Para atender à conformação do exame, reduz-se a linguagem para torná-la mensurável, o que leva a uma estreita percepção da prática pedagógica. As questões formuladas expressam uma concepção mecanicista de alfabetização, com conteúdo e método distantes do cotidiano de expressiva parcela dos estudantes, e expõem uma visão estereotipada dos conhecimentos, realidades e interesses infantis. A quantificação de acertos, buscados, e erros, inaceitáveis, sustenta a classificação dos estudantes. Para mostrar a proficiência requerida, a escola cada vez mais é levada a enfatizar práticas que podem aproximá-la do desempenho esperado, ainda que em detrimento da relação *aprendizagem-ensino* e desvitalizando o conhecimento (ESTEBAN, 2012, p. 582).

Outro aspecto forte nas três escolas é a padronização da metodologia docente ao treinamento dos(as) estudantes para a realização das avaliações externas. Segundo Ravitch (2011) a necessidade de disponibilizar mais tempo aos exercícios que garantirão sucesso na testagem e preparação para os testes, menos tempo a escola tende a se dedicar para o trabalho com matérias também importantes, mas que não são avaliadas.

Segundo Ravitch (2011) a restrição das aulas ao trabalho com Matemática e Português ao mesmo tempo que diminuem a qualidade da formação dos sujeitos contribuem para divulgar escores elevados de qualidade da educação. Assim se expressa,

> Escores mais elevados nos testes podem ou não ser indicadores confiáveis de uma melhor educação. [...] Investir quantidades enormes de tempo em atividades de preparação para testes pode aumentar os escores. Seria surpreendente se os escores não subissem quando tanto esforço é

> despendido para elevá-los. Ainda assim, ao mesmo tempo em que os escores sobem, os jovens podem ser ignorantes em relação aos eventos contemporâneos, à estrutura do nosso governo e de outros governos, aos princípios da economia, aos fundamentos da ciência, às obras marcantes da literatura de nossa e de outras culturas, à prática e apreciação das artes ou de grandes eventos e ideias que influenciaram o nosso país e o mundo. Mesmo com os escores subindo, eles podem estar despidos de desejo por aprofundar a sua compreensão e conhecimento e podem não ter interesse em ler qualquer coisa para seu próprio esclarecimento e prazer. E então nós podemos descobrir que obtivemos um resultado paradoxal e terrível: escores mais altos e uma educação pior (RAVITCH, 2011, p. 256).

Barroso (2005), Afonso (1999, 2000, 2001), Dias Sobrinho (2002), Oliveira (2005, 2007, 2009) nos ajudam a entender que essas políticas, da forma como são implantadas e da maneira como são defendidas e tratadas, contribuem para reforçar o papel social da escola, que foi "configurada ao longo da história moderna para dar mínimo de conhecimentos e habilidades a todos, separar os mais competentes e ensinar de fato a estes" (FREITAS, 2005b, p.122). Ainda na perspectiva de Freitas,

> [...] a questão, portanto, não é apenas tornar a escola eficaz, mas discutir em que direção essa eficácia se dá, pois na escola há muito mais do que aprendizagem de Português e Matemática. Isso também deve levar a uma discussão sobre o conceito de qualidade: aprender bem Português e Matemática não é suficiente se considerarmos as outras lógicas existentes no interior da escola (a lógica da implantação de rotinas de adequação à submissão). A escola eficaz, então, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torna-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem. Tudo depende de que fins atribuiremos à ação da escola (FREITAS, 2003, pp. 38-39).

Nesse contexto socioeducacional, os menos favorecidos, normalmente, por possuírem um capital cultural (BOURDIEU, 2001) inferior ao considerado dominante socialmente e por não se adequarem à homogeneização adotada pela escola no processo ensino-aprendizagem-formação, permanecem sem ver sentido no trabalho pedagógico ali realizado e, em muitos casos, não acompanham o ritmo da escola. A escola, por sua vez, engessada em sua estrutura e ideologia responde às exigências externas que lhes são impostas, trazendo o aluno para dentro e se organizando para mantê-lo em seu interior o tempo necessário à sua formação básica, ainda que ele não aprenda o conhecimento que o possibilite a lutar por melhores condições de vida.

Pode-se, portanto, inferir que as escolas, acreditando ser possível realizar seu trabalho longe das contradições sociais, permaneceram desligadas da vida e, por isso, criaram um ambiente propício ao desenvolvimento de um conteúdo, aparentemente, objetivo e neutro. Assim, se, durante anos, o isolamento da vida gerou a artificialização do trabalho pedagógico na escola e a criação de mecanismos artificiais de ensino-aprendizagem que, historicamente, definiram a qualidade da educação/formação, esse isolamento tem sido controlado pelos conhecimentos exigidos pelas políticas de regulação para garantir o bom resultado nas avaliações externas, especialmente pelo domínio de Português e Matemática.

Dessa forma, a avaliação, agora com nova roupagem, permanece como um mecanismo artificial e eficiente para a garantia da aprendizagem daqueles que aproveitam as oportunidades dadas pela escola e a eliminação dos que não se apropriam dos conhecimentos científicos. Essa qualidade tem sido regulada e definida por uma lógica de avaliação que, desde os anos de 1990, tem se constituído como um dos pilares da materialização das redefinições no papel do Estado no Brasil (PERONI, 2001). Paralelo ao discurso de qualidade para todos, é mantido o princípio de manutenção de centros de excelência de educação/formação em detrimento de guetos educacionais.

Essa lógica das políticas de responsabilização vigentes induz a um conceito de qualidade restrita à medida, em que os testes estandardizados são concebidos como expressão de qualidade da escola pública.

> Não somos contra a existência de avaliação externa. Não somos contra, igualmente, a existência de índices. Mas somos contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a "teoria da responsabilização" liberal. A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos. Prova Brasil, SAEB e IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão. (FREITAS, 2007, p 981)

Vale destacar que essa lógica de qualidade não é compactuada por todos na sociedade. Partilhamos da ideia de que existem também críticas e alternativas a essa produção de qualidade. Nessa perspectiva, fazemos a defesa de uma concepção avaliativa que permita respostas alternativas e que contrarie a lógica de resultados, de produtos descontextualizados e preocupados mais em medir do que em interpretar os significados destas medidas no contexto social que afeta as escolas e os sujeitos implicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola básica é uma instituição social que cumpre uma função preponderante em nossa sociedade, qual seja, a garantia de educação/formação a milhares de crianças, jovens e adultos, de diferentes idades e nível socioeconômico. A história da educação nos mostra que, para desempenhar essa função, a escola passou por um processo de conquistas e estagnações.

Dentre as conquistas, podemos destacar a ampliação do acesso que tem consolidado o aumento do atendimento à maioria da população em idade escolar. Se, por um longo período, a escola básica era considerada privilégio de poucos que tinham possibilidade e condições de se dedicar a ela, a política educacional contemporânea tem se desenvolvido no sentido de possibilitar a expansão do ensino e, assim, garantir a obrigatoriedade e o direito à educação a todas as crianças, independentemente de sua condição econômica, social e cultural.

Ao mesmo tempo em que a história da escola brasileira nos mostra conquistas, ela revela problemas antigos, como é o caso da permanência na instituição educacional de boa parte da população que a frequenta sem aprender pelo menos o básico. Tal contradição evidencia uma complexa realidade, ou seja, garantir que a ampliação do acesso corresponda à melhoria do desempenho dos alunos e consiga reduzir o fracasso daqueles que frequentam a escola pública.

Essa contradição tem contribuído para intensificar, na sociedade, o debate em torno da qualidade da educação básica. Em busca dessa qualidade, as políticas educacionais implementadas nos últimos 30 anos têm se dedicado a viabilizar a melhoria educacional. Para isso, o governo federal brasileiro, em todos os níveis de ensino, tem elaborado critérios para aferir o desempenho das escolas, por meio de instrumentos avaliativos diversos. Nessa vertente, as políticas educacionais têm submetido a escola a um controle excessivo no sentido de garantir essa qualidade propalada.

Constatamos, ao longo das observações nas três escolas, que o processo ensino/aprendizagem tem se limitado a uma prática mecanizada e controladora, favorecendo cada vez mais o treinamento, a artificialização do processo educacional e a desigualdade dentro e entre escolas. Entendemos que a escola precisa sim ensinar e que ao Estado compete regular a qualidade da escola pública, mas é necessário discutir e construir

uma avaliação a serviço da qualidade social, no sentido de subsidiar os processos de tomada de decisão, de resistir ao aligeiramento do currículo e assim, garantir melhoria da aprendizagem.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. **Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica.** Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, 1999, nº 69, p. 139-164.

_____. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional.** Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.75 [cited 2012-02-08], pp. 15-32 .

ARAÚJO, C. H. **Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BARRIGA, Ángel Díaz. **Uma polêmica em relação os exame in Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos** /ESTEBAN, Maria Teresa (org.); 3ª edição, Rio de Janeiro, DP&A editora, 2001.

BRASIL. **Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil, 2007.
_____. **Lei n. 12.695 de 25 julho de 2012**. .Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 de julho de 2012.

BONAMINO, A. M. C. de. **O público e o privado na educação brasileira inovações e tendências a partir dos anos de 1980.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, Autores Associados, n. 5, p. 253-276, jan./jun. 2003.

_____. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BARROSO, J. A regulação da educação. In: BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar.** Lisboa: Universidade Aberta, 2005, p. 63-92.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** Vozes, 2001.

CASTRO, M. H. G de. **A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil.** Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-296, set./dez. 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

FERNADES, R. & GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e meta. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas.** Pro-Posições, v.16, n. 3 (48) – set./dez. 2005a.

_____. **Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-Regulação na Escola Pública.** Educ. Soc., Campinas, vol.26, n. 92, p.911 – 933, Especial – Out. 2005b.

_____. **Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (Má) Qualidade do Ensino.** Educ. Soc., Campinas, vol.28, n. 100, p.965 – 987, Especial – Out. 2007.

_____. A Luta Por Uma Pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich, **A Escola-Comuna.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Moisey M. Pistrak. Aula 6, Videoconferência: disciplina ED316 - Turma A - História Geral da Educação e da Pedagogia, do **Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" –** HISTEBR, 24/09/2010.

_____. **A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. Cadernos do ITERRA, 2010a.

_____. Avaliação: para além da "forma escola". **Educação: Teoria e Prática**, América do Norte, 20, set. 2010b. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086. Acesso em: 19 Out. 2010b.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela Contramão**. Rio: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Educação & Sociedade**. Políticas Públicas de Regulação: Problemas e perspectivas da educação básica.** Campinas, v. 26, n. 92, p.725-752, out. 2005. Número Especial.

_____. **Política Educacional e a re-estruturação do trabalho Docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano.** Educação & Sociedade. Campinas, vol. 22, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

_____. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, R.P. **Política educacional no Brasil: alguns desafios dos anos 90.** Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 5-19, jan./jun. 1992

_____. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A.M.; OLIVEIRA, R.P. **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. cap. 4, p. 77-94.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI,V. M. V.; BAZZ O, V. L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007

SOUSA, S.M.Z.L. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, D.G.; SOUZA, V.C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

SOUZA, S. Z & LOPES, V. V. **Avaliação nas Políticas Educacionais Atuais Reitera Desigualdades.** Revista Brasileira de Educação. Adusp, Janeiro 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf Acesso em 17/07/2010.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DEBATE NECESSÁRIO

Ana Clara Gomes Nazari[136]
clara_educa@yahoo.com.br
Juliano Nazari[137]
nazari_juliano@yahoo.com.br
Maria Aldair Gomes[138]
mariaaldairgomes@gmail.com
Prefeitura Municipal de Uberlândia

1) Introdução

O objetivo geral do nosso artigo foi discutir alguns princípios norteadores das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial. Mais especificamente objetivamos: 1) Discutir o conceito de currículo e de diretrizes curriculares; 2) Refletir sobre alguns aspectos das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica; 3) Analisar o atendimento e o currículo para o trabalho com pessoas com deficiência.

No que se refere à metodologia utilizada podemos classificar este estudo como uma Pesquisa Bibliográfica. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a Pesquisa Bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Segundo os autores, a finalidade deste tipo de pesquisa é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

Cremos que o presente artigo justifica-se, pois a reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos Projetos Político Pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. Esperamos assim que este estudo colabore com as

[136] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. clara_educa@yahoo.com.br
[137] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua como professor da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. nazari_juliano@yahoo.com.br
[138] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua como professora da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. mariaaldairgomes@gmail.com

pessoas que, de alguma forma, estejam envolvidas com a formação dos diferentes sujeitos no âmbito educacional.

2) Conceituando Currículo e Diretrizes Curriculares

Segundo os estudos de Rocha (2014) objetivando uma possível definição do conceito "Currículo", constata-se que não existe unanimidade no que tange a uma definição objetiva de termo. De acordo com o autor, vários estudiosos, como Silva (2000, 2001, 2007), Moreira (2001), Kelly (1981) Goodlad (1979), Yamamoto e Romeu (1983), Gimênio Sacristán (2000) entre outros, já identificaram definições diferentes, cada uma, comprometida ou não com sua época, corrente pedagógica ou teoria de aprendizagem.

Ainda de acordo com Rocha (2014, p.01) normalmente, a expressão "Currículo" é usada para designar o programa de uma disciplina, conjunto de atividades educativas, as metodologias e os materiais usados no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para Rocha (2014) a reflexão para melhor entender objetivamente o que venha a ser Currículo, implica investigar suas diferentes dimensões: social, política, econômica e cultural para melhor entender as forças diversas oriundas de cada contexto histórico, que influenciaram o processo de desenvolvimento curricular como um território amplamente contestado.

Varela (2013) destaca que derivado do latim, curriculum, o termo Currículo pode ser entendido como percurso, caminho, trajeto e norteador. Neste sentido, no contexto educacional, podemos dizer que Currículo é todo o conjunto de ações que compõe o contexto escolar, isto é, Currículo pode ser definido como os conteúdos/disciplinas e as práticas pedagógicas/estratégias que são utilizadas para nortear o trabalho desenvolvido nas instituições escolares, assim, o Currículo deve ser pensado na teoria e na prática.

Nesta perspectiva, para compreendermos melhor o conceito de Currículo compactuamos com Rocha (2014) a ideia de que precisamos pensar nos aspectos políticos, históricos, sociais e culturais que envolvem o tema.

De acordo com Rocha (2014, p. 01) historicamente, o termo Currículo foi encontrado em registros do século XVII, sempre relacionado,

> [...] a um projeto de controle do ensino e da aprendizagem, ou seja, da atividade prática da escola. Desde os seus primórdios, currículo

> envolvia uma associação entre o conceito de ordem e método, caracterizando-se como um instrumento facilitador da administração escolar. [...] Atualmente, currículo é considerado como um conjunto de experiências, vivências e atividades na escola convergentes para objetivos educacionais, e, por isso, estas devem ser trabalhadas de forma inter e transdisciplinar para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Neste âmbito Rocha (2014) destaca que o Currículo tem como finalidade a construção da identidade dos alunos na medida em que ressalta a individualidade e o contexto social que estão inseridos. Além de ensinar ou transmitir um determinado conteúdo, deve aguçar a capacidade reflexiva, a criticidade e as potencialidades, dos alunos em face de uma realidade passível de ser transformada mediante a intervenção dos mesmos. Por isso, segundo o autor, torna-se necessário entender as teorias que sempre nortearam a definição de um determinado Currículo, em função dos objetivos a serem atingidos.

Ao analisarmos os estudos sobre Currículo, além de constatarmos que este esteve sempre em função de objetivos a serem atingidos verificamos que o Currículo também sempre esteve a serviço de uma elite dominante, representando um exercício de poder e visando atender as necessidades mercadológicas. Nesta perspectiva, Pacheco e Pereira (2007) destacam que o Currículo pode ser entendido enquanto reprodução social e ideológica que sempre esteve a serviço do Estado.

Ainda ao analisarmos a definição de Currículo constatamos que Varela (2013) destaca que existem três tipos: a) Currículo explícito (aquele que está no papel, no Projeto Político Pedagógico das escolas); b) Currículo oculto (são as experiências vivenciadas na escola); Currículo oficial (são as ementas e diretrizes).

No que se refere às “Diretrizes Curriculares” Rodrigues (2012) sinaliza que tratam-se de normas obrigatórias para a Educação que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Em específico nas destinadas a Educação Básica verificamos que estas estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

Conforme Rodrigues (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios,

competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os Currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. De acordo com Rodrigues (2012), o processo de definição das Diretrizes Curriculares conta com a participação das mais diversas esferas da sociedade. Dentre elas, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas.

Para Rodrigues (2012) as diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos. Isto é, estas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNs) buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

Tais diretrizes tem em seu discurso um projeto de nação com sistema educacional sólido e que dá uma formação integral aos sujeitos. Respalda-se nas normas constitucionais, cidadania e nos princípios de: igualdade, liberdade, solidariedade, sustentabilidade, justiça social, respeito e diversidade.

3) Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica: discutindo alguns aspectos

Segundo Haas e Baptista (2015) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é descrito como o serviço responsável por disponibilizar recursos de acessibilidade capazes de eliminar as barreiras de participação das pessoas com deficiência. Haas e Baptista (2015) destacam ainda que os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram as condições de “acesso ao currículo” aos estudantes da educação especial, portanto, aparece de modo enfático, a relação do AEE com o currículo.

De acordo com Moreira e Baumel (2001, p. 03) ao discutirmos sobre Currículo e Educação Especial é importante levar em conta como a pessoa com deficiência foi representada historicamente e como sua educação foi se constituindo, sobretudo no Brasil,

pois a categoria do desvio, do atípico e do improdutivo, contribuíram para práticas segregativas, que legitimaram currículos inadequados e alienantes, que muitas vezes serviram mais para infantilizar o aluno com deficiência do que para garantir o direito às diferenças.

Conforme Moreira e Baumel (2001), a Educação Especial foi fortemente influenciada pela ideia que as deficiências ou excepcionalidades são condições preestabelecidas, intrínsecas à individualidade e sem uma história social. Portanto, era preciso normalizar a anormalidade. Segundo as autoras, no Brasil, as primeiras iniciativas datam do período imperial e trazem historicamente as marcas da descontinuidade, da filantropia e do assistencialismo. Moreira e Baumel (2001) destacam que é mais especificamente a partir da década de 60 que, timidamente, o poder público aponta ações à Educação Especial. As autoras sinalizam ainda que é principalmente, a partir dos últimos dez anos que a Educação Especial brasileira reflete crescimento em relação à educação geral. De acordo com as autoras hoje temos um considerável número de dispositivos legais na forma de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Instruções e Medidas Provisórias no âmbito da Legislação Federal, Estadual e Municipal, que por si só não alteram a realidade social, mas que são um avanço na área jurídica e na busca de direitos que foram negados.

No que se refere à criação dessas legislações especificas para a Educação Especial Moreira e Baumel (2001) apontam que a Política Nacional de Educação Especial, do MEC, define que as classes especiais integradas à escola comum devem adotar "o currículo regular oficial, com as devidas adaptações e o processo de ensino e aprendizagem deverá ser baseado em avaliação/diagnóstico de natureza educacional" (BRA SIL, 1994, p. 38). Este documento alerta para a importância de um "atendimento educacional adequado às necessidades especiais do alunado, no que se refere a currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciado, ambiente emocional e social da escola favorável à integração social dos alunos, pessoal devidamente qualificado." (BRASIL, 1994, p. 51)

As "Adaptações curriculares para a educação de alunos com necessidades especiais", foram produzidas em 1999 conjuntamente com as Secretarias de Educação Fundamental e Educação Especial, baseando-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares visa atender às necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Bem como implicam em planificações pedagógicas e ações docentes fundamentadas em critérios que definem: "o que o aluno deve aprender, como e quando

aprender, que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o aluno." (Ministério da Educação - MEC, 1999, p. 33)

Segundo o MEC (1999), as adaptações curriculares são medidas pedagógicas que devem ser adotadas em diversos âmbitos, tais como: no Projeto Pedagógico da escola, na sala de aula, nas atividades em geral e, somente quando absolutamente necessário, devem aplicar-se ao aluno individualmente.

No ano de 2013 o MEC lança as "Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial". Neste documento verificamos que a concepção da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

Conforme o MEC (2013, p. 301) essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do Atendimento Educacional Especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino.

Ao analisarmos estes aspectos acreditamos que os mesmos princípios democráticos que fundamentam a construção destas Diretrizes solicitam, dos professores, o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive, nas escolas, um Currículo dinâmico e democrático. Assim, cremos que a compreensão da Educação Especial como modalidade que dialoga e compartilha os mesmos princípios e práticas da educação geral e exige das famílias, alunos, profissionais da educação e gestores das políticas públicas um novo olhar sobre o aluno com deficiência.

4) O currículo para o trabalho com pessoas com deficiência: a necessidade de um novo olhar

Sabemos que as dificuldades de aprendizagem estão presentes nas escolas independente da presença de uma deficiência ou não. Assim, o desafio para a escola concentra-se em atender e proporcionar momentos adequados às diferenças conforme os ritmos de aprendizagem dos alunos para que tenham condições ideais de construir conhecimento. Diante da necessidade de encontrar soluções imediatas para o direito de todos a educação, surgem estratégias necessárias como as "adaptações curriculares".

Segundo Hansel (2015) as adaptações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os estudantes: o acesso e flexibilidade ao Currículo; a qualidade de ensino e atendimento de peculiaridades e necessidades específicas.

Ainda sobre essas adaptações necessárias Hansel (2015) destaca que elas se dividem em dois grupos: a) as ADAPTAÇÕES DE ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO (eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, condições físicas, materiais e de comunicação); b) as ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS (objetivos, conteúdos e metodologias, critérios de avaliação e temporalidade).

De acordo com Hansel (2015) visando promover um melhor atendimento, na perspectiva inclusiva, a escola deve prover acessibilidade ao Currículo para todos os estudantes. Desta forma, segundo a autora, a adequação curricular não se constrói de uma só vez e para sempre; ela é uma construção constante do professor em sua prática e nas interações com outros profissionais e alunos.

Nesta perspectiva, de acordo com Hansel (2015) o ponto de partida para proporcionar um atendimento de qualidade à alunos com deficiência seria: conhecer o aluno; conhecer a família e saber das suas expectativas; fomentar atitudes pró-ativas das famílias, alunos, professores, equipe pedagógica e da comunidade escolar em geral; proporcionar formação continuada para os docentes; flexibilização, para que o acesso ao Currículo seja adequado às condições dos estudantes (adequações/adaptações), respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar; elaborar estratégias

educacionais que atendam e respeitem de fato, a maneira que o aluno processa e constrói suas estruturas cognitivas.

Neste sentido Hansel (2015) destaca que as estratégias educacionais perpassam a priorização de objetivos que enfatizam a capacidade e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno e a substituição e/ou acréscimo de objetivos de acordo com as necessidades do sujeito.

Deste modo compactuamos com Hansel (2015) a ideia de que a decisão de se ajustar objetivos de ensino para um determinado aluno não pode jamais ser provocada por já termos nos cansado de tentar ensinar para alguém que apresenta dificuldades. Segundo a autora, não é decisão somente do professor; essa decisão deve ser sempre determinada pela análise crítica de como a escola poderá melhor cumprir com os objetivos educacionais a que se propõe, aliado ao que for de maior benefício para o estudante em questão.

Assim, segundo Hansel (2015), o docente ao trabalhar os conteúdos curriculares deve: priorizar as áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores; priorizar a aprendizagem e retomada de determinados conteúdos para garantir seu domínio e a sua consolidação; eliminar os conteúdos menos relevantes, secundários, para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos considerados básicos. Para tanto, de acordo com a autora, o professor precisa criar estratégias de ensino e aprendizagem claras e objetivas e usar materiais concretos e atividades lúdicas para a construção do conhecimento.

Essas estratégias/adaptações devem possibilitar: trabalhar as potencialidades do aluno e não seu limite; adequação do Currículo (adotando metodologias de ensino diversificadas, respeitando as singularidades do estudante); oferecer oportunidades para que todo aluno seja incentivado a se expressar e criar o conhecimento livremente; apoios especializados; e aprendizagem significativa.

Assim, entendemos que a escola precisa repensar suas práticas, refletir suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. A esse respeito, Hansel (2015) destaca que é preciso em primeiro lugar que o professor enxergue o sujeito como deficiente visual, auditivo, intelectual, físico, dentre outros, como alguém que possui uma diferença sim, mas que também é dotado de uma série de potencialidades, ou seja, é preciso que o professor veja o estudante como um todo e não apenas a sua deficiência.

Neste sentido, cremos que tais adaptações devem partir de um Currículo comum a todos os alunos, no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se aprofundar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos.

5) Considerações finais

Ao final deste artigo diagnosticamos a importância da adequação do Currículo à diversidade, no sentido de promover uma escola realmente inclusiva. Em nossas análises verificamos que o Currículo destinado às pessoas com deficiência por muito tempo foi descontextualizado e segregatório, porém torna-se urgente a necessidade de criarmos estratégias inclusivas que não eliminem as diferenças, mas que as respeitem. Assim, torna-se imprescindível que os profissionais da educação possuam um papel participativo e criativo na elaboração e no desenvolvimento de novos Currículos e de adaptações/flexibilizações curriculares e didáticas, sobretudo para os alunos com deficiência.

Nesta perspectiva, cremos que tal flexibilização deve ser discutida no âmbito educacional embora ainda não esteja sistematizada no texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, pois o atendimento das várias necessidades educativas dos alunos é certamente o desafio mais importante que a escola tem de enfrentar na atualidade. Desta forma, acreditamos que seja urgente a necessidade de repensarmos Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na perspectiva da construção de Currículos inclusivos que tenham propostas pedagógicas abertas e flexíveis, comprometidos com o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos (sejam eles com deficiência ou não). Para tanto faz-se necessário a compreensão ampliada de Currículo como território político, econômico, social e cultural comprometido com a heterogeneidade e as diferenças que compõem o espaço escolar.

Referências Bibliográficas

ALONSO, D. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Revista Nova Escola**. Publicado em fevereiro de 2013. Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml?page=3>. Acesso em: 11/12/2015

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP,1994.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS, CAT. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SNPD/SDH/PR), Brasília, 2007, **Ata da Reunião VII**, Disponível:<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc>. Acesso em: 28/11/2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 78.

HAAS, C.; BAPTISTA, C. R. Currículo e educação especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. 2015. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

HANSEL, T. D. **Educação inclusiva numa perspectiva curricular**. 2015. Disponível em:<http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/educacao_inclusiva_numa_perspectiva_curricular.pdf>. Acesso em: 11/12/2015

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEC. SEESP. **Parâmetros Curriculares:** adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. R. de C. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137. 2001. Editora da UFPR.

PACHECO, J. A. ; PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projetos de escola. **Educ. rev.[online].** 2007, n.45, pp. 197-221. ISSN 1982-6621. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a11n45.pdf>. Acesso em: 11/12/2015

ROCHA, A. N. **Currículo Escolar:** Uma visão histórica da evolução do conceito de Currículo Escolar. Publicado em 17 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/curriculo-escolar-uma-visao-historica-da-evolucao-do-conceito-de-curriculo-escolar/123546/>. Acesso em: 11/12/2015

RODRIGUES, L. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares?** Publicado em 25 de junho de 2012. Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>. Acesso em: 11/12/2015

VARELA, B. L. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências.** 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/3640172/Livro_O_Currículo_e_o_Desenvolvimento_Curricular_concepções_práxis_e_tendências>. Acesso em: 11/12/2015

CURRICULO: UMA ABORDAGEM MAIS PRÓXIMA

Rogério da Silva Marques[139]

Universidade Federal de Uberlândia. rogeriodasilvamarques@yahoo.com.br

Lazara Cristina da Silva[140]

Universidade Federal de Uberlândia. lazara@ufu.br

Resumo

Este trabalho é resultado de estudos feitos na disciplina de Educação e Políticas Curriculares do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Universidade Federal de Uberlândia - UFU. O título "CURRICULO: uma abordagem mais próxima" representa a aproximação e reflexão sobre o tema currículo e a construção das políticas curriculares, por um profissional fora da área da educação. A aproximação deste tema trouxe importantes reflexões sobre as relações de poder na construção destas políticas, bem como sua aplicação na rotina escolar.

Palavras-chaves: currículo, educação, política

INTRODUÇÃO

Inicialmente cabe pontuar que a abordagem do tema currículo neste trabalho representa as primeiras aproximações de um profissional na área de Serviço Social, que de início desconhecedor dos estudos curriculares, se aventurou nas possibilidades de reflexão deste tema tão efervescente, em uma área de conhecimento diferente da sua.

Este trabalho apresenta algumas reflexões e pontuações acerca do currículo, reflexões estas abordadas na disciplina de "Educação e Políticas Curriculares" do Programa de Pós-Graduação em Educação vinculado a Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Para a sua construção foi necessário primeiramente compreender a construção do currículo, bem como as influências teóricas, econômicas, históricas e social exerceram sobre ele.

Esta aproximação só foi possível na medida em que as reflexões e pontuações dos colegas da disciplina a partir de suas experiências teóricas e práticas em sala de aula. Reflexões estas ocorridas no decorrer da disciplina de Educação e Políticas Curriculares

[139] Mestrando em Educação UFU - Bolsista CAPES.
[140] Docente programa de Pós-graduação em Educação UFU.

do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Currículo: o que é?

Quando diante do termo currículo, o que nos vêm a mente? Provavelmente virá algo a respeito do acesso ao mercado de trabalho, lista de conhecimento que se tem sobre algo ou até mesmo trajetória percorrida profissionalmente em empresas e instituições que se trabalhou. Já quando se pensa currículo escolar, pode-se focar no aspecto das disciplinas e conteúdos em que se espera alcançar conhecimento em um espaço de tempo. O significado desta palavra vem do latim *Curriculum Vitae* e significa carreira de vida, ou seja, o trajeto que percorremos durante nossa formação profissional.

O currículo passou por inúmeras transformações no decorrer dos anos. Cabe aqui apresentar alguns momentos que permitirão compreender sua construção e finalidade social.

GESSER (2002) apresenta que o currículo entendido no fim do século XIX e início do século XX, vem com intuito de formação profissional, como processo de orientação sobre o entendimento de certo e errado em uma perspectiva religiosa. O acesso a esta formação era responsabilidade da família, passado de geração em geração, não havia uma sistematização e organização do processo de formação dos indivíduos.

Deste período até os dias atuais, mesmo com as transformações societárias que a humanidade passou, é possível perceber que a constituição do currículo tem sido tomada por interesses econômicos e políticos para formação de mão de obra ao sistema produtivo vigente de cada período. Sendo os professores responsáveis pela disciplina dos alunos tendo por horizonte o ensino de conteúdos entendidos como clássicos e necessários para o convívio destes alunos em sociedade.

> No final do século XIX início do século XX inicia-se efetivamente, nos Estados Unidos, o currículo como um campo sistemático de trabalho na educação. (GESSER, 2002 p. 73)

Moreira (1990) conta que,

> O Brasil viveu processo semelhante neste período, pois foi influenciado pela organização da indústria que sofreu mudanças devido ao processo

> de industrialização de outros países, especialmente dos Estados Unidos. MOREIRA, 1990

Em uma abordagem superficial é importante ressaltar que neste processo o currículo no Brasil passou pelas seguintes vertentes: Tradicional: como já dito voltado para os conteúdos ditos clássicos, com base na neutralidade do conhecimento, este visto como homogêneo, único e verdadeiro; Escola Nova: entende a educação como o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Centrada nos alunos e suas vivências por eixos de conhecimentos; Tecnicista: modelo empresarial na escola, ou seja, aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista, marcada no período da Ditadura Militar em que não havia o estimulo a liberdade de pensamento e progressista: pautada na autonomia do aluno, em que o professor apenas conduzia o acesso aos conteúdos, mas dando autonomia ao aluno no seu processo de aprendizagem. Entende a escola como meio de levar o sujeito a consciência da realidade na busca de transformação da sociedade. GESSER e RANGHETTI (2011) entendem que não há um único entendimento da palavra currículo, mas, não se pode entende-lo sem levar em consideração que ele é fruto de seu tempo.

Por vezes pensamos o currículo escolar como orientações voltadas para o aprendizado acadêmico dos educandos e não nos atemos que o currículo, parte de um processo multifacetado, e sofre inúmeras interferências econômica, político, histórico e cultural.

> O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas. (GOMES, 2007 p. 31)

De acordo com o exposto o currículo não se finda em componentes a serem trabalhados, sim em direcionamentos em que as relações entre docente e aluno, alunos e alunos no momento de sua aplicação construirá experiências educacionais das mais diversas, mesmo tendo a referência curricular comum.

Neste aspecto GESSER (2002) traz a reflexão que não se pode pensar currículo desvinculado do cenário político, pois todo ato no processo de formação é eminentemente político. Coloca ainda que existe o esforço de pensar o papel do docente em uma concepção multicultural, tendo por horizonte que a educação dê conta de uma abordagem ampla da sociedade, promovendo a justiça social. Afirma ainda que todas as reformas curriculares que se tem notícia partiram de uma reforma política. Pois, toda e qualquer tentativa de mudar o sistema social em que estamos inseridos é por si um ato político.

Neste contexto é importante destacar que o currículo ao mesmo tempo que sofre, exerce poder de mudança ou manutenção de dada realidade, na medida em que conduz as práticas profissionais e de convívio social.

DUCAN GREEN (2009, p. 30 -31) traz reflexões sobre a relação de direitos e poder, em que entende que o acesso aos direitos, bem como a capacidade do Estado em garanti-los está condicionado as relações entre cidadãos e Estado. Afirma ainda que o poder, relações de poder, está em todos os setores da sociedade, exercendo papel de moldar as interações e pensamentos mais profundos dos indivíduos e grupos. Dentro do exposto podemos perceber que as relações de poder e as intenções políticas interferem e se constitui parte da realidade escolar.

Tendo por horizonte esta relação de poder em que o currículo exerce sobre a pratica profissional, GESSER (2002) traz a concepção de que o professor tem se transformado em implementador de práticas determinadas por especialistas que constroem o currículo ou Projeto Pedagógico de uma unidade escolar. Sem que se faça a reflexão das implicações daquelas práticas na formação educacional dos alunos que se direciona.

GESSER (2002) apresenta ainda que a perspectiva unilateral na construção do currículo pautado em conteúdo disciplinares isolados não corresponde a atual conjuntura das escolas. Acredita na concepção de um currículo multicultural, em que se valoriza a realidade vivida pelos alunos, sua realidade social, política e econômica na perspectiva de se construir posicionamentos críticos perante a realidade posta, bem como a busca pela justiça e equidade social.

A elaboração do currículo ocorre por meio das políticas curriculares, que têm por objetivo regulamentar, orientar e dar subsídios para que as práticas curriculares estejam em consonância com a concepção de currículo de cada tempo.

Logo não é possível pensar o currículo fora de um cenário de políticas, o mesmo é e deve ser sempre estruturado tendo por referência o currículo comum para aquela fase educacional que se destina.

> currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. (LOPES, 2004 p. 110)

Nesta perspectiva o currículo se apresenta como meio de formação profissional. Este é pensado em uma perspectiva econômica e de interesse social não há desenvolvimento sem que se pense o currículo. LOPES (2004) afirma ainda que

> As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. (2004, p. 111)

As políticas curriculares não podem levar em consideração apenas o aspecto econômico, sim o sentido da educação na construção de propostas que possibilite aos educandos uma formação emancipadora, que esteja atenta não apenas na funcionalidade do saber construído e apreendido na escola, mas, no sentido que as experiências educacionais possibilitam aos educandos tal emancipação. LOPES (2004) estimula tal reflexão,

> prevalece apenas o valor de troca da educação: a educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens econômicas. Se o projeto político-social efetivamente mudou, como quero acreditar, é fundamental reverter esse processo e passar a considerar a educação pelo seu valor de uso, como produção cultural de pessoas concretas, singularidades humanas capazes de se constituírem em sujeitos globais e locais em luta contra desigualdades e exclusões sociais. (LOPES, 2004p. 117)

A construção das políticas curriculares está prevista em vários documentos legais, que norteiam sua elaboração. Dentre estes documentos destacam-se a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 1996.

A Constituição Federal (1988) em seu artigo 22, item XXIV - diretrizes e bases da educação nacional coloca que as diretrizes e bases da educação em um aspecto nacional caberá a União legislar. O que veio de encontro aos anseios dos movimentos sociais da área da educação na formulação da LDB (PALAFOX; KLINKE; SILVA 2013).

A LDB traz que é responsabilidade da União construir com a colaboração dos Estados, Distrito Federal e Municípios competências que devem conter nos currículos, na perspectiva de uma base curricular comum.

> IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (LDB,1996)

Dento do exposto e com a colaboração de PALAFOX; KLINKE; SILVA (2013), é possível traçar os meios de construção desta base comum curricular que seguiu após Constituição Federal e LDB. Como: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM; Conselho Nacional de Educação – CNE; Diretrizes Curriculares Nacionais – DNC.[141]

GOMES (2007) propõe em seus estudos que,

> Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade

[141] Ver PALAFOX; KLINKE; SILVA "Politicas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pos constituição de 1988." RBPAE – V29, N.2, P. 305-325, mai/ago. 2013. Disponível: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43525/27395

Estes e outros temas devem ser abordados no currículo, a representação das relações sociais e movimentos sociais devem ser parte do cenário de possibilidades de abordagens em sala de aula. Com isso será possível ao abordar as questões postas no currículo e estimular aos alunos uma análise crítica sobre sua própria construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina politicas curriculares Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Possibilitou a aproximação com a temática deste trabalho de forma a compreender as influências epistemológicas em que a história do currículo escolar está inserida.

Sobretudo a influência política e econômica no processo de se pensar o currículo escolar e sua finalidade. O currículo como exposto no decorrer deste texto teve várias configurações e reformulações no decorrer dos tempos, no entanto percebe-se que a construção de um currículo que esteja atento aos diferentes arranjos e rearranjos sociais em que estamos constantemente imersos, está longe de se efetivar.

As políticas curriculares têm buscado atender as demandas sociais e econômicas, no entanto ao mesmo tempo que existe experiências curriculares exitosas, há experiências que se perderam no tempo e não conseguiram se efetivar enquanto projeto curricular.

No entanto é notório que a centralidade do currículo não pode restringir-se a uma finalidade econômica, vestida de uma “boa” intenção de construção de sujeitos autônomos e emancipados.

O acesso a um currículo que se efetive na perspectiva de uma formação crítica, plural e emancipadora, é se não um direito dos educandos – resguardados pela legislação em vigor - e deve ser resguardado por meio de políticas curriculares que contemplem tal formação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU 23.12.1996.

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

GREEN, D. **Da pobreza ao poder: como cidadãos ativos e estados efetivos podem mudar o mundo.** Tradução Luiz Vasconcelos – São Paulo : Cortez : Oxfam International, 2009.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo : diversidade e currículo**; – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GESSER, V. ; RANGHETTI, D, S. **O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo.** Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.2 AGOSTO 2011 http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum.

GESSER, V. **A Evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade.** Contrapontos, ano 2, n. 4, p. 69 –81, Jan/Abr, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, No 26, p. 109-118, Maio /Jun /Jul /Ago 2004.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo. Currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008.

PALAFOX; KLINKE; SILVA. **"Politicas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pos constituição de 1988."** RBPAE – V29, N.2, P. 305-325, mai/ago. 2013. Disponível: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43525/27395.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

ENADE E CURRÍCULOS DOS CURSOS DE ENSINO SUPERIORES: UM ALINHAMENTO POSSÍVEL?
(Projeto de Pesquisa em andamento)

Doutorando Arnaldo Vhieira[142]
UMESP/ FMU. arnaldo.vhieira@gmail.com

RESUMO

Este texto trata-se de um recorte do projeto de pesquisa (em andamento), para obtenção do título de Doutorado em Educação, linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacionais, sob a orientação do Profº Dr. Roger Marchesini de Quadros Souza. Nosso objetivo é investigar a eficácia e eficiência dos instrumentos instituídos nas políticas públicas para avaliar a Educação Superior no Brasil, precisamente o ENADE, e suas contribuições para a qualidade das práticas pedagógicas e da gestão dos cursos nas instituições de Ensino Superior, com impacto nos currículos implantados. A pesquisa está na fase de levantamento bibliográfico e análise documental para fundamentar para as discussões e pesquisa de campo. Serão analisados cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, precisamente do bloco de Gestão e Negócios em suas modalidades de Bacharelado e Graduação Tecnológica, os quais apresentam seus currículos, pautados no desenvolvimento de competências profissionais e científicas, de acordo com o instituído no Art. 43 da LDBN 9394/96. Entende-se, portanto, que os processos de avaliação institucional, definidos pelos órgãos regulamentadores da educação no Brasil, ainda encontram certos desafios para alcançar os seus objetivos, principalmente na relação entre instrumentos de avaliação e os currículos dos cursos. Observa-se a falta de alinhamento entre os indicadores quantitativos do ENADE e os currículos dos cursos. Nessa pesquisa entendemos como indicadores, o conjunto de conhecimentos gerais e os específicos avaliados nos estudantes a partir da prova composta por questões de múltipla escolha e discursivas.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Currículo; ENADE; Políticas Públicas; Práticas Pedagógicas

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 no Art. 6º institui a Educação como direito social e no Art. 205, reforça como direito de todos e dever do Estado a promoção do desenvolvimento de ações para conduzir e regular processos que garantem aos indivíduos o acesso a um percurso formativo, promovido pelos processos educativos, ao pelo exercício

[142] Bolsista PROSUP/ CAPES. Instituição: UMESP/ FMU.

da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Ainda nesse sentido, no Art. 206, parágrafo VII, traz como princípio a qualidade do ensino.

Dessa forma, citando a CF/88, no que tange ao Ensino Superior, é instituído no Art. 20, a autonomia universitária, bem como a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que resultam das atividades acadêmicas e pedagógicas, nesse nível de ensino. São pressupostos confirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN, 9395/96), no Art. 43:

> A educação superior tem por finalidade:
> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
> VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996)

Assim, cabe ao Estado regular os processos de Ensino Superior no âmbito das Instituições de Ensino, tanto de natureza pública quanto privada. Tal regulação, nas últimas décadas, encontra desafios para instituir um modelo que vá ao encontro das necessidades

dos indivíduos (estudantes), das Instituições de Ensino Superior (IES), dos cumprimentos legais voltados aos preceitos da Constituição Federal como função de Estado, para responder aos órgãos internacionais que avaliam e comparam o desenvolvimento educacional dos países e, sobretudo, da sociedade civil que exige uma educação de qualidade.

São esses pressupostos que abordamos nesse texto, pois entendemos que em tudo está implícita a avaliação em um contexto de controle de gestão por parte dos envolvidos no processo educacional de nível superior. Consideramos, portanto, que a avaliação como instrumento de regulação, deve ser pensada de maneira formativa e não somente como controle, como cumprimento constitucional.

O ENADE como Instrumento de Avaliação do Ensino Superior

A avaliação é uma importante ferramenta para organizar qualquer processo que busque alcançar resultados positivos e que satisfaçam indivíduos e o coletivo social. No contexto educacional, essa ferramenta possibilita organização e implementação de ações que visam reformar o processo, por meio da correção rotas previamente traçadas. Sobrinho afirmar que a avaliação "produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo e nas políticas (...)". (2010, p. 195).

No Brasil, precisamente no contexto da Educação Superior, está em vigor o SINAES – Sistema de Avaliação da Educação Superior que possui vários instrumentos que avaliam as Instituições de Ensino, os cursos e o aprendizado e formação dos estudantes. Trata-se de um sistema criado pela Lei 10.861/2004, oriundo da unificação dos vários instrumentos que, isoladamente avaliavam esse nível de ensino no pais.

> Em sua formulação inicial, o SINAES se baseia numa concepção de avaliação e de educação global e integradora. Mais que um simples instrumento isolado, busca construir um sistema nacional de avaliação da Educação Superior. Um sistema se realiza como uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre sim, com a finalidade d produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes. (SOBRINHO, 2010, P. 208)

O SINAES foi criado como política de Estado e não, simplesmente de um governo, portanto, para alcançar os objetivos de ser uma avaliação com caráter formativo que gera o controle da gestão, enquanto sistema, o SINAES propõe integrar diversos instrumentos, sendo o ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o que avalia diretamente os resultados da implantação dos currículos dos cursos, a partir dos desempenhos de aprendizagens individuais e coletivas dos estudantes, obtidos por meio de provas aplicadas em nível nacional, com a finalidade de oferecer parâmetros quantitativos para regulação dos cursos de Ensino Superior.

São, também, outros indicadores de qualidade definidos pelo sistema de avaliação, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Estes indicadores de qualidade são expressos em escala contínua de níveis de avaliação que vão de cinco (o maior nível) e zero (sem conceito). Vale ressaltar, ainda, que todos os indicadores do SINAES são definidos por meio de ciclos avaliativos.

Optamos, nesse texto, abordar especificamente esse instrumento, para conduzir nossa discussão a respeito do alinhamento entre ENADE e os currículos dos cursos que são avaliados. Para tanto, é necessário entendermos a constituição da prova que formalizar este processo de avaliação. Entendemos, nessa pesquisa, que esta prova é composta de indicadores voltados para avaliar a qualidade na formação dos estudantes após cursar o ensino superior e, consequentemente, os cursos das Instituições de Ensino.

O ENADE é uma reformulação do antigo PROVÃO extinto em 2004, após estudos para reformulação da regulação da Educação Superior por parte do Estado. Por compor um sistema de avaliação, este exame não poderia estar desassociado dos pressupostos formativos propostos como fundamento de avaliação. De uma dimensão política de controle, a utilização de exames como um dos instrumentos, passou para a prevalência pedagógica, com o objetivo de avaliar não somente as questões institucionais, mas sobretudo a aprendizagem, “objeto” do trabalho educacional.

Consideramos que o ENADE é composto por um conjunto de indicadores, divididos em conhecimentos gerais e específicos, avaliados por meio de uma prova com quarenta questões, sendo dez de múltipla escolha e cinco dissertativas, as quais visam avaliar elementos integradores para o perfil profissional, com o desenvolvimento de

competências específicas para a formação exigida por sua área de conhecimentos acadêmico e profissional.

Está subjacente à elaboração do exame e, assim, da avaliação dos estudantes, o conceito de uma educação voltada ao desenvolvimento de competências técnico-científicas, próprias da Educação Superior. Para tanto, verificar-se que o ENADE, muito além de quantificar o desempenho dos estudantes, por meio da quantidade de acertos na prova, tem um caráter avaliativo sobre o currículo dos cursos, sendo estes voltados, também ao desenvolvimento de tais competências.

O Currículo dos Cursos de Ensino Superior e o ENADE

De acordo com a LDBN 9394/96, a Educação Superior tem como finalidade o desenvolvimento de competências que possibilitam o desenvolvimento científico e social do indivíduo e, consequentemente do país. É assegurado, portanto, a autonomia das instituições de ensino na constituição de currículos de cursos que alcancem tais resultados. Para tanto, o Ministério da Educação desenvolveu diretrizes curriculares que facilitam a implantação de ações pedagógicas, garantindo a equidade de formação em caráter nacional.

> "O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias (...) que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele séria de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que, comumente chamamos de ensino". (SACRISTÁN, 1998, pág. 16)

Neste sentido, compreende-se que o caráter formativo do ENADE pode ser um importante pressuposto de construção e/ou reconstrução curricular dos cursos avaliados por meio do desempenho dos estudantes, desde que, este instrumento avaliativo esteja realmente alinhando com a realidade das IES. Portanto, a compreensão de sua concepção é uma importante ferramenta de gestão pedagógica.

A concepção curricular presente no ENADE está em um currículo de cursos voltado ao desenvolvimento de competências, presentes na subjacência das políticas de reforma educacional no Brasil, que propõem uma educação que vai além do acúmulo de

conhecimentos por parte dos estudantes, garantindo assim, o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Tal concepção está síntese de conhecimentos que fundamentam a capacidade de executar tarefas em situações variadas, a partir da adoção de atitudes, principalmente na relação com o outro, adquirindo, por parte do sujeito, a necessidade de participação, solidariedade, criatividade e inovação.

O desenvolvimento de competências está na proposta de uma educação com base na solução de problemas, mobilizada por conhecimentos, habilidade e atitudes do indivíduo, por meio de escolhas valorativas diante da integração saberes. Portanto, diferentemente os currículos regidos por esse processo de desenvolvimento de competências "pretendem, superar o currículo centrado na acumulação de conhecimentos formais descontextualizados de qualquer ação, para um conceito em que se aprecia o resultado provocado pelos conhecimentos adquiridos". (CHIZZOTTI, 2012, p. 429).

Esta concepção curricular está presente na elaboração das questões da prova do ENADE, as quais apresentam situações-problema a serem solucionadas pelos estudantes por meio dos conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos em sua formação de nível superior. Entende-se, assim, que a análise qualitativa do exame, é resultado da avaliação apoiada em indicadores quantitativos, tendo em vista que o resultado final está no total da pontuação estatística de cada estudante.

Cappelletti (2012) trabalha o conceito de avaliação como controle, iniciado pela avaliação como medida, porém, é necessário buscar "outros modelos de avaliação, como os de gestão (...) pressupostos quando definem avaliar significa gerenciar, governar, controlar o funcionamento da organização curricular."

Considerações Finais

Como citado, este texto é um recorte de um projeto de pesquisa em andamento para obtenção do título de Doutorado em Educação. Temos como objetivo pesquisa os instrumentos de avaliação do Ensino Superior, focando nossos estudos e problemáticas na ENADE, pois entendemos ser o instrumento que avalia diretamente a aprendizagem dos alunos por meio do desempenho na prova, composta por questões de múltipla escolha e dissertativas.

Estamos na fase de levantamento bibliográfico e análise documental dos relatórios publicados pelo INEP, com os resultados dos ciclos de avaliações em cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, precisamente do bloco de Gestão e Negócios.

Observamos, em resultados preliminares, a falta de alinhamento entre os currículos dos cursos e a concepção de elaboração das provas do ENADE, tendo em vista o desempenho não muito favorável aos índices satisfatórios dos instrumentos de avaliação. Entendemos, também, que o desenvolvimento de competências é um conceito central na elaboração da prova, resultante do estímulo das reformas educacionais para uma educação voltada ao mundo do trabalho.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Presidência da República. **Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004.** Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n° 9394, de 20 de dez de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: FAPESP, 1996.

CAPPELLETTI, Isabel F. **Opções Metodológicas em Avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório.** Joaçaba – SC: Revista Roteiro, v. 37, nº 2, pág. 211-226, jul./dez. 2012.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

CHIZZOTTI, Antônio. **Currículo por Competências: ascensão de um novo paradigma curricular.** Revista Educação e Filosofia Uberlândia, v. 26, n. 52, p.424-448, jul/dez.2012. Uberlândia: 2012

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. Revista Avaliação, v. 15, n.1, p.195-224. Campinas; Sorocaba, SP. 2010

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: INEP, 2003.

ESTUDO EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Thaís Cristina Rades

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). thais.rades@hotmail.com

Este estudo é um recorte de um trabalho final de Mestrado Profissional em Educação que teve como objetivo propor estratégias de avaliação formativa da aprendizagem em Educação Física no Ensino Médio.

Realizou-se um levantamento bibliográfico para compreender como se fez e se tem feito a avaliação da aprendizagem objeto deste estudo. Percebeu-se que é necessário compreender a concepção didática que o professor utiliza para compor sua prática. Isto se deve ao fato de que a Educação Física passou por mudanças de paradigmas no decorrer da história da educação brasileira, e para as entender é preciso contextualizar sua prática.

> /.../ passamos a considerar que para descrevermos com propriedade a Educação Física, teríamos que despi-la das vestes por ela até então trajadas (descaracterizá-la, portanto), pretendendo-se, com o gesto de desnudá-la, desvendarmos e passarmos a entender a personagem por ela representada no cenário educacional armado no palco social brasileiro. Assim, ao vê-la nua, poderíamos resgatá-la em sua dimensão histórica, nela objetivando-se encontrar a sua identidade. (Castellani Filho, 2010, p.13)

Muitos outros pesquisadores da Educação Física já trouxeram este estudo histórico dos paradigmas que se apontou. No intuito de apresentar de forma concisa estas mudanças, apresentou-se aqueles trazidos pelos dizeres de Matsumoto (2014,p.174):

> Compreendendo as concepções e diretrizes curriculares referentes à educação física de uma época e esfera (aqui nos interessa todo o período a partir da lei de 1961 e a esfera estadual) como ondas que se sobrepõem e que cada nova onda incorpora e arrasta em si parte da força e do material da onda anterior, imaginemos o militarismo e a esportivização como uma primeira onda que foi preponderante até o início dos anos de 1980, uma segunda onda, a do construtivismo e desenvolvimentismo, que foi preponderante até 2008 e, a partir daí, uma terceira onda, a atual, ainda em desenvolvimento, a cultural.

A partir destas definições iniciou-se a busca tendo como descritores as palavras: Avaliação e Educação Física, e os resultados obtidos, em sua maioria, traziam artigos que versavam sobre testes de avaliação física (GUEDES, 2003; MORROW Jr., 2014) que normalmente são utilizados para verificar o desempenho em capacidades físicas por pessoas interessadas em montar treinamentos físicos.

Em seguida adicionou-se na busca a palavra: aprendizagem. Isto retornou alguns estudos a respeito da avaliação feita em sala de aula pelo professor de Educação Física. Primeiramente alguns textos (GUEDES, 2006) apresentavam os testes das capacidades físicas sendo aplicados aos alunos, na aula de Educação Física, e viam como objeto da mesma o aprimoramento delas, isto é, o trabalho da Educação Física se resumiria em desenvolver ou aperfeiçoar as capacidades físicas dos alunos, e a avaliação seria um instrumento de controle, tendência esta que aparecia no entendimento higienista que a Educação Física incorporou por muito tempo.

Encontrou-se também outros estudos que mostravam o acompanhamento do desenvolvimento motor do aluno (GUEDES,2006), utilizando para isso o paradigma desenvolvimentista da Educação Física como base de sustentação do trabalho.

Continuou-se a realizar buscas para encontrar autores que coadunassem com a concepção sociocultural de Educação Física, perspectiva privilegiada neste trabalho, já que se entende como o utilizado pela pesquisadora em sua prática docente. Encontrou-se então a produção que vem sendo desenvolvida por Darido (1999, 2003, 2012), por meio de seus próprios textos ou citações que a referenciavam. Nestes textos verificou-se que para falar de avaliação da aprendizagem em Educação Física faz-se necessário delimitar o paradigma filosófico que se tem da mesma para poder compreender que tipo de avaliação está sendo realizada, legitimando aquilo a que se propôs no início das buscas.

Seus textos abarcam um estudo pormenorizado de uma divisão histórica na forma de avaliar na Educação Física que passa por quatro momentos: a tradicional, a baseada nos objetivos de ensino, a humanista e a crítica (em alguns momentos, chamada também de crítico-superadora):

> Após a análise destes trabalhos e de outros realizados na área de avaliação em Educação Física entendo que sejam quatro as abordagens para a avaliação no contexto da Educação Física escolar, são elas: tradicional, aquela baseada nos objetivos do ensino, humanista, crítica, além dos desdobramentos destas nas abordagens construtivista e desenvolvimentista. (DARIDO, 1999, p.2)

Essas concepções de aprendizagem e avaliação foram resumidas em um quadro que didaticamente auxilia a compreensão das diferenças conceituais e procedimentais dos tipos de avaliação que foram e vêm sendo praticadas na educação física, dependendo da perspectiva filosófica que fomenta o trabalho do professor.

Quadro 01: Principais características das abordagens da avaliação no contexto da Educação Física

Abordagens para a avaliação em EF	Tradicional	Baseada no objetivo de ensino	Humanista	Crítica
Para quê avaliar	Selecionar, classificar, aprovar ou reprovar	Verificar o progresso em termos de mudança de comportamento	Verificar as aprendizagens do aluno	Tomada de decisão
O quê avaliar	Aptidão física e habilidades motoras	Domínios afetivo-social, cognitivo e motor	Domínios afetivo-social, cognitivo e motor	Conhecimento, habilidade e atitude
Como avaliar	Quantitativamente	Quantitativamente	Qualitativamente	Qualitativamente
Como avaliar Instrumentos	Normas, testes e provas	Critérios, elaboração dos objeticos de ensino	Observação, auto-avaliação e sociograma	Registros sistemáticos
Como avaliar	Ênfase no produto	Ênfase no produto	Ênfase no processo	Ênfase no processo
Quando avaliar	Final, somativa	Final, somativa	Durante, formativa	Contínuo diagnóstico
Quem avalia	Professor	Professor	Professor e aluno	Professor, aluno e equipe pedagógica

Fonte: DARIDO (1999, p.09)

Percebeu-se também que alguns autores (Matsumoto, 2014) classificam esta concepção de Educação Física como a crítico-emancipatória, e para Darido (1999), a forma de avaliar nesta concepção, também segue os padrões de uma avaliação crítico-superadora.

Tendo definida então a avaliação por uma perspectiva crítica, prosseguiu-se com as buscas de pesquisas contemporâneas com esta orientação. Encontrou-se os estudos de Bratifische (2003), que para realizar uma análise de como avaliar em Educação Física escolar, também trouxe uma discussão histórica para compreender que a avaliação depende da concepção de Educação Física que o professor tem. Em seu texto, ela aponta que a Educação Física acaba ficando excluída das demais, no contexto da escola, por estar distante da proposta pedagógica da mesma, e concorda com a opinião de Darido (1999) no

sentido de que os professores têm tentado utilizar alguns instrumentos de registro para a avaliação, mas ainda caminham num terreno frágil, na medida em que a maioria deles apenas dá conta de quantificar a aprendizagem.

> Os estudos sobre avaliação nos fizeram imergir em um mundo complexo de opiniões, que ora convergiram ora divergiram; nos fizeram penetrar em diferentes visões e atitudes - ora nos encantaram, ora desencantaram. Percebemos que a avaliação da aprendizagem, na Educação Física e de uma forma geral, pode e deve ajudar o professor a nortear suas decisões sobre como e onde alterar as suas ações pedagógicas de modo a auxiliar os alunos no processo de aprendizagem. (DARIDO, 1999,p. 30)

No estudo de Mestrado de Maud (2003), foi realizada uma proposta de trabalho de aulas de educação física com alunos de ensino fundamental. Foram ministradas 12 aulas divididas em dois blocos, com o tema futebol e jogos com bola. A avaliação foi realizada em diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem, e em cada momento se propunha um objetivo e se estabeleciam diferentes critérios.

Como registros da avaliação foram utilizadas a observação da professora, confecção de trabalho com apresentações sobre as regras do futebol, desenho das vivências práticas e autoavaliação. Como conceitos foram utilizados os termos: atingiu plenamente os objetivos, atingiu os objetivos e não atingiu. Uma avaliação que acompanhe o processo ensino-aprendizagem e que esteja articulada com a proposta pedagógica da escola pode auxiliar na promoção de uma educação de qualidade, pois se torna facilitadora da mesma. No caso específico deste trabalho, a avaliação apresentou uma sustentação teórica que fomentou uma melhor prática, neste caso, seguindo uma orientação crítico-superadora de Educação Física.

Na mesma linha de avaliação como um processo durante o percurso do ensino-aprendizagem encontra-se o trabalho de Mestrado de Dantas (2011). Ele parte de uma análise das diretrizes legais que regem a educação básica quanto às concepções e tendências da Educação Física, dialogando com a prática pedagógica numa perspectiva crítico-reflexiva. A pesquisa foi desenvolvida numa escola estadual do município em Natal (RN), onde o autor é professor, com alunos entre 10 e 13 anos que cursavam o 6º ano do ensino fundamental. O autor classifica sua pesquisa como sendo etnográfica, e teve como objeto de estudo o processo de avaliação de ensino-aprendizagem em Educação Física. Foi feita uma opção em trabalhar com os conteúdos: esporte e jogo.

Foram aplicadas vivências práticas com atletismo e handebol. Os alunos participavam das aulas e por meio de depoimentos registrados em fichas de autoavaliação, analisavam seu desempenho individual, em grupo e o do professor. Para a pesquisa foram feitos registros informais pelo professor-pesquisador, registros escritos e depoimentos dos alunos. Como resultados verificou-se que uma das principais contribuições verificadas foi que o aluno passou a fazer parte da avaliação e permitiu a tomada de consciência de seu desempenho escolar. Acabou contribuindo também para o diálogo entre os diferentes atores do processo ensino-aprendizagem. O autor apresenta um interessante quadro com registro de avaliação, bem como outro que é sintetizador das formas de avaliação contemporâneas em Educação Física, bem próximo aquele trazido por Darido (2003), anteriormente apresentado, e que ele indica como tendo sido organizado por Souza (1993):

Quadro 02: Análise das tendências avaliativas do ensino-aprendizagem na educação física escolar

Avaliação do ensino-aprendizagem	Tendência Classica (quantitativa)	Tendência Humanista-Reformista (qualitativa)	Tendência Crítico-social (participativa)
Propósitos da avaliação	Medir a quantidade e a exatidão de informação reproduzida no processo	Realizar o controle da aprendizagem, feito pelo aluno.	Julgar qualitativamente a participação recíproca de professor e aluno
Objetivos de avaliação	Ênfase nos conteúdos motores (valências físicas, habilidades esportivas).	Ênfase nos aspectos psicológicos. Motivaçao do próprio indivíduo.	Ênfase nos conteúdos culturais da educação física (referência do contexto social).
Critérios de avaliação	Normas e critérios institucionalmente estabelecidos. Padrões de movimento (referência da biomecânica e do rendimento).	Individuais. O aluno define e aplica critérios para analisar seu próprio nível de desenvolvimento.	Critérios discutidos por todos os envolvidos; estabelecidos na dinâmica da prática educativa, de forma mútua e constante.
Funções da avaliação	Ênfase na avaliação somativa.	Ênfase na avaliação formativa.	Ênfase na avaliação diagnóstica (constante).
Responsáveis pela avaliação	Professor e equipe pedagógica.	Os alunos.	A comunidade.
Procedimento de avaliação	Padronizados/ fácil quantificação/ reprodução da informação ou habilidade.	Autoavaliação	Estabelecida de acordo com o objeto a ser avaliado.

Fonte: DANTAS (2011, p. 75)

Outro estudo encontrado, pertinente a esta reflexão, foi o de Escudero e Neira (2011) que realizaram uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo e interpretativo por

meio de entrevistas e análise documental. Neste estudo foram entrevistados e analisados o material de quatro professores que apresentaram suas práticas no III Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

As apresentações dos professores foram assistidas pelos autores, bem como a análise dos documentos de suas práticas no sentido de verificar se as mesmas coadunavam com a perspectiva cultural. Participaram dois professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de São Paulo e outros todos atuantes nas séries finais e ensino médio das redes pública e particular. Com a leitura do material e as entrevistas realizadas, foram feitas as análises por meio dos conceitos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico.

Com os dados obtidos, propôs-se que não há um momento intencionalmente específico para se realizar a avaliação, pois ela pode e deve ocorrer do início ao fim do trabalho. O que ocorre são mapeamentos feitos pelo professor para averiguar a cultura corporal vivenciada pelos alunos, e se estabelece, assim, uma avaliação diagnóstica, que orienta outros mapeamentos decorrentes das práticas pedagógicas, por meio de diferentes instrumentos e aplicados a diversos atores da comunidade escolar. Estas práticas vão permitindo problematizações e análises acerca da cultura corporal e vão sendo construídos registros que não se findam em si mesmos, mas que podem ser reconstruídos. Esta prática foi chamada pelos autores de escrita autopoiética e visto como um importante registro para reflexão, pois oferece dados tanto das aprendizagens dos alunos quanto da prática pedagógica realizada pelo professor.

O estudo mais recente foi a tese de doutoramento de Matsumoto (2014), apresentada na Universidade Estadual de Campinas. Sua metodologia foi organizada por entrevistas narrativas, semiestruturadas com cinco professores de educação física da escola pública estadual paulista, do ensino fundamental, e que tivessem participado do curso de especialização em Educação Física oferecido por meio de um convênio entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas, no qual a autora foi tutora. Esta escolha foi feita por entender que os professores entrevistados já teriam recebido algum tipo de formação sobre a perspectiva crítico-superadora da educação física, tendo essa base para sua prática pedagógica. A construção do texto do trabalho apresentado foi uma análise dialógica das entrevistas realizadas, pois permitiu uma reflexão

teoria e prática de acordo com as vivências do cotidiano destes professores. Nas reflexões aqui encontradas, constata-se uma excelente análise dos atores da relação ensino-aprendizagem, pois se destacam as dificuldades que os professores têm em desenvolver sua prática pedagógica.

Com este levantamento, julga-se que este tema ainda permite muitas discussões, principalmente quando o foco é a avaliação da aprendizagem em Educação Física no Ensino Médio, já que são poucos os estudos realizados para este público, o que acaba por induzir a pontos a serem discutidos com esta especificidade, que o diferencia na Educação Básica e numa época em que a esta disciplina está inserida no grupo da área de linguagens e códigos. Os próprios autores encontrados, nesta pesquisa inicial, abordam a necessidade de ampliar estes estudos.

> No âmbito da Educação Física ainda não presenciamos uma discussão aprofundada a respeito das interfaces da disciplina em as grandes áreas; códigos e linguagem, ciência e tecnologia e sociedade e cultura. Entendemos que a disciplina tem interfaces acentuadas tanto no que diz respeito aos códigos de linguagem quanto a área de sociedade e cultura. Porém, estas questões fogem do escopo de análise deste trabalho, mas reconhecemos que esforços devam ser envidados para a discussão desta importante questão. (DARIDO,1999, p.139)

Fica, portanto, revelado que os estudos em avaliação na Educação Física escolar precisam ser intensificados e que a produção contemporânea, seja na perspectiva cultural ou na crítico-superadora de entendimento da Educação Física, tem se concentrado na concepção crítica de avaliação da aprendizagem.

Aliando dessa maneira os estudos encontrados, as bases filosóficas que fomentam a avaliação e o olhar para a prática da pesquisadora, é que se justificou a escolha em propor estratégias de avaliação da aprendizagem em Educação Física, utilizando-se da avaliação formativa, proposta por Hadji (2011) pela aproximação com a avaliação crítica.

Na avaliação formativa encontrou-se o aporte necessário para construir uma proposta de estratégias de avaliação na medida em que a mesma busca responder às mesmas questões daquela avaliação caracterizada como crítica. No escopo de sua teoria Hadji (2005, p.79) traz a seguinte reflexão:

> A avaliação só é formativa se for informativa. E só é informativa se responder a perguntas! O que se deve saber sobre o “objeto” avaliado? Se ele é capaz de... (fazer o quê? Será preciso determinar isso?). Se

> compreendeu (o que exatamente?). Se sabe, se sabe fazer, se sabe ser (o quê?). Com efeito, não há avaliação sem pergunta feita à realidade. Construir o objeto da avaliação é dizer, antes de mais nada, sobre o que se dá o questionamento, e sobre o que se deverá coletar informações. Designar, portanto, o saber, o savoir-faire; a competência, a capacidade, a habilidade, etc., sobre o que se questiona. É essa interrogação que designa (e cria) o objeto da avaliação. O avaliador deverá então, com todo rigor, expressar essa interrogação.

Assim se deu esta aproximação da avaliação formativa com o que se procurava para este estudo, pois ela preconiza em seus saberes, uma postura de igualdade entre professor e aluno, compreendendo que sua importância está em informar algo aos atores do processo ensino e aprendizagem. Apresenta também a possibilidade de estabelecer um diálogo em que tanto o professor quanto o aluno utilizem os dados da avaliação para refletir a respeito de sua aprendizagem, compartilhando as etapas do processo de modo a atingirem aquilo que foi estabelecido como expectativa de aprendizagem.

Levando estes conceitos para a atuação do professor de Educação Física, é que se entende que as expectativas de aprendizagem pensadas à partir do paradigma crítico emancipatório entendem o ser humano em sua totalidade (biológico, psicológico, motor e social) e tem na avaliação formativa suporte para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos atores deste processo.

Referências Bibliográficas

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.1, n.1, p.73-81, 2005. Acesso em: 02/03/2014

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Resolução nº 4, d 13 de julho de 2010. **Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866>. Acesso em: 30.12.2014

_____ Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). V.1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 27.12.2015.

BRATIFISCHE, Sandra Ap. **Avaliação em Educação Física: um desafio**. Maringá. Revista da Educação Física/UEM. Vol.14, n.2, p. 21-31, 2 sem. 2003. Disponível em: http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3466 Acesso em 18.04.2014

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, V. **O tempo e o lugar de uma didática da educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.28, n.2, 2007, p. 21-37. http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61. Acesso em 02/03/2014

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: **A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 2010 - (Coleção Corpo e Motricidade)

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 20015.

DANTAS, Augusto Ribeiro. **Avaliação da Educação Física na escola: análise de uma proposta de intervenção**. Dissertação (Mestrado). Natal, R.N., 2011. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14455. Acesso em 20 de novembro de 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 2010 – (Coleção Corpo e Motricidade)

DARIDO, Suraya C. **A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica**. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 5., 1999, São Paulo. Anais... São Paulo: Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, 1999. p. 50-66. Disponível em http://boletimef.org/biblioteca/598/a-avaliacao-em-educacao-fisica-escolar-das-abordagens-a-pratica-pedagogica. Acesso em 12 de maio de 2016.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem: Revendo conceitos e posições.** In: SOUSA, Clarilza P (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GUEDES, Dartagnan Pinto. **Manual prático para avaliação em educação física**. Barueri, S.P.: Manole, 2006.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos- Porto Alegre: ARTMED Editora, 2005.

_____ **A avaliação, regras do jogo.** Portugal, Porto Editora, 2003.

_____ **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?** (Visando um ensino com orientação construtiva). Pinhais: Editora Melo, 2011.

LUDKE, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAUAD, Juçara Maciel. **Avaliação em Educação Física escolar: relato de uma experiência**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

MATSUMOTO, Marina Hisa. **Avaliação e educação física escolar : práticas cotidianas de professores da rede pública do Estado de São Paulo** . – Campinas, SP [s.n.], 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo:** Linguagens, códigos e suas tecnologias- São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. Coord. Maria Inês Fini- São Paulo: SEE, 2008.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Dimensões da avaliação educacional**. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, n.22 p. 101-118, jul./dez. 2000. http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1081/1081.pdf. Acesso em 27.12.2015.

VIANNA, Heraldo M. **A prática da avaliação educacional**: **algumas colocações metodológicas.** Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo (69): 40-7; maio 1989. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1139/1143. Acesso em 27.12.2015.

_____. **Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo.** Est. Aval. Educ., *São Paulo,* n.2, p. 99-118, 1990. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1126/1126.pdf. Acesso em 14 de setembro de 2015.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: REFLETINDO OS PROCESSOS AVALIATIVOS DE APRENDIZAGEM

Naiara Sousa Vilela
UFU . naiara_vilela@hotmail.com
Wellington dos Reis Silva
UFU. wellingtonreis.doutorado@gmail.com

Resumo: O presente trabalho objetiva analisar as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes universitários em relação aos processos de avaliação. Para desenvolvimento desta análise, utilizamos dados coletados de professores atuantes nas diversas áreas do conhecimento, participantes de ações formativas desenvolvidas pela DFDO de uma instituição Federal do Triângulo Mineiro. Os questionamentos norteadores para a investigação foram: Quais os maiores enfrentamentos apresentados pelos docentes universitários da instituição pesquisada quanto a avaliação de aprendizagem? Mediante a participação dos docentes universitários em ações formativas, quais foram as principais mudanças nas práticas dos professores no que se refere à avaliação de aprendizagem? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que grande parte dos dados foram obtidos por meio de questionários respondidos pelos professores participantes de ações formativas. Os resultados indicaram que as participações dos professores em cursos de formação continuada contribuíram de forma efetiva para o aprimoramento de saberes pedagógicos essenciais para compreensão de aspectos pontuais para o exercício da docência, entre eles o da avaliação. A avaliação da aprendizagem foi apontada como uma dificuldade que precisa ser superada pela maioria dos docentes participantes do curso, isso nos evidencia a importância do desenvolvimento de ações formativas no espaço universitário.

Palavras – Chave: Docentes universitários. Formação Continuada. Ações formativas. Avaliação.

Introdução

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa maior intitulada: “Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa”. Tal pesquisa, representa a continuidade de estudos sobre a temática do Desenvolvimento Profissional Docente realizada com os professores efetivos da universidade pesquisada, dando continuidade a investigações iniciadas há mais de dez anos, em torno de questões referentes à docência universitária.

No presente trabalho apresentaremos dados obtidos a partir da segunda edição do curso de formação continuada propiciada pela DIFDO (Divisão de Formação Docente) aos professores. Tivemos como questionamento primário: Quais as concepções de avaliação de aprendizagem apontadas pelos docentes universitários participantes das ações formativas? Quanto aos questionamentos secundários, destacamos: Quais os maiores enfrentamentos apresentados pelos docentes universitários da instituição pesquisada quanto à avaliação de aprendizagem? Quais as modificações nas percepções dos professores universitários participantes de ações formativas, no que diz respeito a avaliação de aprendizagem?

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Utilizamos como estratégias metodológicas a aula dialogada, com recursos multimídia, dinâmicas de grupo, discussões, debates e filmes, que possibilitaram aos docentes uma ampla interação com seus pares. Os encontros realizados demandaram uma carga horária semanal de 4 horas, totalizando 32 horas. O ponto de partida para responder aos questionamentos apresentados se fundamenta nas bases da pesquisa bibliográfica, na elaboração de um referencial teórico que subsidie e dê suporte aos dados pesquisados.

O curso foi amplamente divulgado no site (página inicial) da universidade. Além disso, mediante a colaboração das secretarias dos cursos de graduação da instituição, os docentes foram convidados por meio eletrônico (e-mail) a participarem das ações formativas. Ocorreram oito encontros com os respectivos temas: Identidade docente/História de vida e Ensino superior; Aspectos gerais da docência universitária; Planejamento na Educação Superior; Metodologia ativa e Ferramentas de ensino-aprendizagem; Técnicas de ensino e Recursos didáticos; Avaliação em Educação superior; Instrumentos de avaliação e Concepção de Educação.

Os professores receberam o material de apoio, ou seja, os textos sobre os temas acima explicitados, com amplos referenciais teóricos para leitura prévia (BERBEL, 2011; CINTRA, 2014; CUNHA, 2006; GARCIA, 2009; MALUSÁ e FELTRAN, 2003; MASETTO, 2003; MIRANDA, 2012; MITRE, 2008; RIBEIRO, 2010; ROMANOWSKI, 2006).

Os professores participantes da ação formativa são oriundos de diversas áreas do conhecimento: Administração; Agronomia; Arquitetura; Artes e Comunicação Social, Educação Física e Educação Artística; Biologia; Ciência da Computação; Economia;

Engenharia Ambiental; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica; Engenharia Química; Fisioterapia; Medicina Veterinária; Odontologia; Química; Zootecnia. A diversidade das áreas de atuação dos professores participantes, contribuiu positivamente para a promoção de diálogos entre os docentes, favorecendo a troca de experiência e uma percepção maior acerca dos problemas enfrentados pelos docentes nos diferentes contextos da instituição.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário inicial (início das ações formativas) e final (final das ações). Neles os professores participantes do curso de formação, explicitaram a necessidade e a importância de terem um espaço propício para discussões de suas práticas, assim como o desejo de participarem das próximas edições dos cursos propostos pela "Divisão de Formação Docente" da Universidade pesquisada.

A motivação para a execução dessa pesquisa se respalda, sobretudo em, analisar as possíveis modificações nas crenças e atitudes quanto ao uso de metodologias ativas e ferramentas de ensino – aprendizagem mediante a participação no curso de formação continuada. Além de, avaliar as contribuições dos programas de formação docente para o aprimoramento quanto ao uso de metodologias ativas e ferramentas de ensino – aprendizagem.

Para desenvolvimento desta análise, utilizamos dados coletados de professores atuantes nas diversas áreas do conhecimento, participantes de ações formativas desenvolvidas pela DFDO de uma instituição Federal do Triângulo Mineiro.

A avaliação de Aprendizagem no Ensino Superior

Já há algum tempo, a literatura sobre avaliação no ensino superior tem ressaltado práticas de avaliação desraigadas do teor tradicional, enfatizando paradigmas emergentes que permeiem, sobretudo, aspectos diagnósticos e formativos do sistema avaliativo de aprendizagem.

É preciso mencionar que, as determinantes maiores de qualquer problema ligado à avaliação educacional têm suas raízes na própria história da educação de nosso país. Questões de avaliação sempre serão problemas de ensino e faz parte de todo um sistema tradicional que está em crise e tem sido questionado cada vez mais. Nesse contexto, descobrir, explorar, extrair e refletir lições de práticas de avaliação na universidade com

um diversificado grupo de profissionais significa atuar em busca de superação de situações problemáticas ligadas ao ensino em geral, rumo a concepções inovadoras de ensino e avaliação que, valorizem a formação e desenvolvimento dos alunos.

O ensino muitas vezes, tem caracterizado uma prática limitada ao tempo/espaço da sala de aula. A instituição prevê em seu regulamento acadêmico um sistema de avaliação vinculado a notas e procedimentos inerentes ao processo de aprovação/reprovação. Essa forma de conceber o ensino e a avaliação torna possível a manutenção de um status quo que justifica práticas de avaliação pontuais e supervaloriza a nota.

Diante o exposto, é necessário compreender que, uma formação técnico – científica, desprovida de conhecimentos didáticos – pedagógicos reverbera em uma prática avaliativa de aprendizagem numa lógica somativa e punitiva. Avaliar é algo natural da condição humana, porém, no ambiente universitário, esta questão passa a não ser tratada com tanta naturalidade, sendo evidente certo desconforto tanto discentes, quanto de docentes no que diz respeito ao avaliar e ser avaliado. De acordo com Vasconcellos:

> A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades. (VASCONCELLOS, 1995, p. 43).

Nesse sentido, a avaliação deve ser analisada como uma atividade que valorize o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, não podendo ser imitada a meras aplicações de provas e atividades com vistas a resultados quantitativos, de caráter punitivo. Assim, cabe ao professor acompanhar todo o processo de desenvolvimento dos seus alunos, promovendo a aprendizagem a partir da superação de suas limitações, mas ao mesmo tempo necessita ter uma postura crítico-reflexiva de suas práticas para o desenvolvimento do processo avaliativo.

Para que a avaliação assuma seu caráter formativo, alunos e professores devem trabalhar em conjunto durante todo o processo de ensino e aprendizagem. O momento da avaliação deve ser propício a aplicações de feedbacks construtivos, a fim de nortear o aluno para que ele desenvolva o processo de ensino – aprendizagem. Conforme Romanowski e Wachowicz:

> (...) A avaliação formativa consiste na prática da avaliação contínua realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade

> de melhorar as aprendizagem, por meio de um processo de regulação permanente. Professores e alunos estão empenhados em verificar o que se sabe, como se aprende e o que não se sabe, para indicar os passos a seguir, o que favorece o desenvolvimento pelo aluno da prática de aprender. (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003, p. 126).

Corroborando com a afirmação das autoras Sant'Anna afirma que:

> Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar; apontar; discriminar deficiências; insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las, proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT´ANNA, 2001, p.34)

Nessa perspectiva, o processo contínuo de aprendizagem reforça a ideia de que a prova não pode ser entendida como a única ferramenta capaz de definir ou não a aprendizagem dos alunos. Todos os "erros" observados durante esse percurso devem ser considerados e entendidos como situações favoráveis de diagnóstico ao processo de ensino e aprendizagem discente.

A aprendizagem só será efetivada a partir da mobilização dos alunos pelo aprender e apreender. Isto não acontecerá se o professor se preocupar em enfatizar seus erros ou acertos. É necessário romper com a lógica somativa da avaliação da aprendizagem e compreender que os erros são importantes indicadores para superação das dificuldades, revisão do trabalho e modificação da realidade.

Em detrimento de uma formação específica para questões didático-pedagógicas, muitos docentes universitários sentem-se despreparados para o processo de avaliação de seus alunos. Muitos avaliam da forma que foram avaliados em sua trajetória escolar, e a partir de suas experiências vão criando estratégias para superar esses enfretamentos, que muitas vezes partem de uma postura engessada de ensino.

> A questão da avaliação é a mais complexa e pode estar a revelar uma certa incompreensão dos objetivos da proposta (inovadora) por parte dos alunos e/ou uma certa indefinição quanto à forma e ao modo de avaliar numa proposta diferente por parte do professor. Ambos os sentimentos são próprios à construção do novo. (CUNHA, 1998, p.32).

Sendo assim, uma concepção de avaliação que responda às necessidades de uma universidade e vise a construção da cidadania aliada à formação do indivíduo e à formação

profissional, deve estar calcada numa visão progressista e crítica de educação. Por isso mesmo, é necessário redirecionar o ato pedagógico enquanto influência mútua entre desiguais, onde cada um tem seu papel específico.

Esta redefinição do ato pedagógico implicará na consequente redefinição da avaliação da aprendizagem. A superação de uma dada realidade se produz em uma proposta avaliativa que possibilite ao estudante integrar conteúdos, articular diferentes perspectivas de análise, exercitar a dúvida e o desenvolvimento do espírito de investigação, colocando a aprendizagem como um ato de ampliação da autonomia do aluno e a avaliação da aprendizagem como oportunidade de inovação e retomada, um instrumento que permita ao aluno ampliar as suas possibilidades de questionar ações e decisões diante de situações singulares e divergentes com vistas à melhoria da qualidade da formação.

Principais análises

Nos últimos anos, os parâmetros e as concepções sobre formação do docente do ensino superior, em virtude do contexto da realidade educacional do país, têm sofrido algumas alterações. Cada vez mais, exige-se deste profissional que ele seja: um cidadão competente, inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização; capaz de utilizar tecnologias de informação na docência; capaz de trabalhar em redes acadêmicas nacionais e internacionais; um sujeito que domine o conhecimento contemporâneo, manejando-o na resolução de problemas; capaz de integrar sua matéria de ensino ao contexto curricular e histórico-social; capaz de utilizar formas de ensinar variadas, dentre outras capacidades.

Nem sempre o docente tem em vista todas essas competências, mas, pudemos constatar nos escritos dos sujeitos de nossa pesquisa um item muito importante e norteador do trabalho educativo quanto a avaliação da aprendizagem na educação superior: a auto-avaliação. A importância da auto-avaliação enquanto trabalho (auto)crítico e (auto)reflexivo na academia, torna-se responsável por gerar um processo crítico-reflexivo que, sem dúvida, é capaz de motivar, alterar ou aperfeiçoar práticas. Afirmação esta, que se pode notar no registro do (Sujeito 1). Quando questionamos quais as principais modificações ocorreram em sua prática pedagógica, obtivemos a seguinte fala "*Auto-avaliação mais constante e fundamentalmente mais fundamentada de minhas próprias ações enquanto docente*".

O processo de auto-avaliação auxilia também nas reflexões que o docente possa desenvolver em relação ao seu conceito de ensino, de aprendizagem, ao seu comprometimento com a educação e com o seu papel de educador. Pelo que pudemos perceber, a auto-avaliação é um exercício que possibilita ao professor colocar-se na trilha da reflexão sobre sua prática, revelando motivações e intenções. Pode ser considerada também, como grande recurso na busca da conscientização sobre a importância da avaliação e das questões pedagógicas no ensino superior.

Os docentes universitários puderam perceber também, o quanto a reflexão crítica dos processos de avaliação da aprendizagem contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Além do mais, compreenderam a importância da formação continuada para a reflexão de suas crenças, atitudes profissionais e das práticas de ensino principalmente sob a ótica da avaliação da aprendizagem. Assim, notamos tal afirmação nos seguintes registros que seguem:

> Ao conhecer novas metodologias de ensino, a necessidade, de um bom planejamento e avaliação, me levou a reavaliar as minhas práticas docentes, e o contato com a realidade de outros professores me deixou claro a necessidade de maior capacitação didático-pedagógica (...). (Sujeito 4)
>
> Tive uma maior preocupação em relação a minha prática pedagógica buscando analisar cuidadosamente as de ensino e os recursos didáticos que tenho utilizado juntamente com meus alunos. (Sujeito 5)
>
> Melhora do meu planejamento de aulas, formas de avaliação, melhor forma de elaboração das provas, testes de memorização, discussão em grupo, relação com os alunos, interações e compromissos recíprocos entre as partes. (Sujeito 6)

É importante mencionar que os professores puderam conhecer e compreender o tipo de avaliação que vinham realizando antes do curso de formação e em que perspectiva/princípios, suas novas e futuras práticas de avaliação se fundamentam/fundamentariam. A participação dos professores nas ações formativas, especificamente no módulo “Avaliação da Aprendizagem” também os possibilitou a revisão em relação às crenças e atitudes profissionais no que se refere ao processo avaliativo da aprendizagem. Assim, em resposta aos questionários após a participação no

módulo o professor 2 relatou: "*Consegui compreender a real diferença entre avaliação somativa e formativa e, isso ampliou minha concepção sobre avaliação*" (sujeito 2).

De acordo com Allal et. al (1986, p. 176), "a expressão avaliação formativa foi introduzida por Scriven num artigo sobre a avaliação dos meios de ensino (curricular, manuais, métodos, etc.)". Segundo Hadji (2001), avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino – aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. Dessa forma, fica explícito que, a avaliação formativa se distancia muito da tradicional, principalmente quando analisamos seu foco, seu objetivo. Sua prática transcende a ideia da classificação, da medição e da seleção.

Nesse sentindo, entendemos avaliação formativa como aquela que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para ajuda-lo a descobrir os processos que lhe permitirão progredir em sua aprendizagem. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Considerações finais

Aos analisarmos os depoimentos dos docentes universitários participantes do curso de formação continuada propiciado pela "Divisão de Formação Docente", verificamos que os professores em seus depoimentos relataram que através do curso puderam rever crenças e atitudes profissionais, além de elaborarem e reelaborem os saberes inerentes à profissão.

O módulo relacionado à avaliação da aprendizagem contribuiu para que os docentes pudessem aprimorar e inserir novas ações em suas práticas pedagógicas. Ficou evidente a necessidade de promover ações formativas para os docentes, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento profissional e a consequente melhoria de suas práticas pedagógicas.

Acreditamos que para desenvolver um processo avaliativo na perspectiva aqui postulada é necessário levar em conta alguns pressupostos, considerando o nível de ensino, as características dos alunos, da disciplina, do curso e as especificidades da formação profissional:

- Discussão com os alunos do plano da disciplina, dos elementos que o compõe e especialmente do sistema de avaliação, criando a possibilidade de ele ser assumido por todos os envolvidos no processo e não apenas definido unilateralmente pelo professor.
- Utilização do diálogo (professor/alunos, alunos-professor, alunos-alunos) como um processo de debate coerente, fundamentado, sistemático, não só como meio para adquirir ou construir conhecimentos, como também como possibilidade de transformação das relações que se estabelecem numa sala de aula universitária, onde uma relação de poder dá lugar a uma relação de respeito mútuo e compartilhamento.

Nessa relação, longe de perder a sua autonomia e descaracterizar o seu papel, o professor o reafirma, através de uma postura compromissada e competente diante da formação de seus alunos e do trabalho com os conteúdos previstos.

- ✓ Relação dos conhecimentos com os aspectos contextuais externos (sociais, culturais, políticos, econômicos) e internos, estabelecendo conexões entre os elementos e temas trabalhados, evitando a fragmentação do conhecimento e possibilitando a articulação com as peculiaridades do perfil do profissional que se quer formar.
- Utilização de uma gama variada de instrumentos e procedimentos para avaliar a aprendizagem dos alunos, compatíveis com as características e os processos de aprendizagem do aluno universitário.

Como possibilidades podemos elencar alguns aspectos norteadores para uma pauta de discussão sobre a avaliação da aprendizagem na educação superior, que podem contribuir para a mobilização do debate, fornecendo elementos aos professores universitários para discutir e criar alternativas a partir do seu próprio contexto, visto que a alteração das práticas avaliativas não se dá de fora para dentro, mas, a partir dos interesses e necessidades de seus protagonistas:

- Atentar principalmente para os processos e não só para os resultados;
- Dar possibilidades aos protagonistas de se expressarem e de se avaliarem;
- Utilizar procedimentos e instrumentos variados para avaliar a aprendizagem;
- Intervir, com base nas informações obtidas via avaliação, em favor da superação das dificuldades detectadas;

- Configurar a avaliação a serviço da aprendizagem, como estímulo aos avaliados e não como ameaça;
- Contextualizar e integrar a avaliação ao processo ensino – aprendizagem;
- Definir as regras do jogo avaliativo desde o início do processo;
- Difundir as informações e trabalhar os resultados, visando retroalimentar o processo;
- Realizar meta – avaliação, paralela aos processos de avaliação propriamente ditos;
- Considerar e respeitar as diferenças e as dificuldades manifestadas em sala de aula.

Vale ressaltar que estas ações de nada valerão se não estiverem voltadas para um projeto de formação profissional e para os objetivos educacionais esperados. Dessa forma, cabe às universidades criarem mais espaços para reflexões coletivas dos docentes universitários, proporcionando-lhes meios para compreender e refletir os processo de avaliação do ensino. Tais ações possibilitam a construção de saberes pedagógicos, que favoreçam a uma compreensão sobre o exercício da docência, principalmente no que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011

CINTRA, J.C.A. **A Aula Do Século Passado Já Era**! 2010. Disponível em: < http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/189524/mod_resource/content/1/A%20aula%20do %20se%CC%81culo%20passado%20ja%20era.pdf > Acesso em 24 de Maio de 2016.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

_____. **O professor na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editores, 1998.

GARCIA, Joe. **Avaliação e aprendizagem na educação superior. Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago., 2009. Disponível

em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489.pdf. Acesso em 22 de julho de 2015.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MALUSÁ, Silvana; FELTRAN. Célia de Santis (orgs.). **A prática da decência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003.

MASETTO, M. **Docência universitária: repensando a aula**. In: Teodoro, A, Vasconcelos, M. L. (orgs). Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie, 2003. p.79-108.

MIRANDA, Arlete B.; MELO, Geovana F.; MALUSÁ, Silvana . **A socialização profissional de professores na educação superior.** Educação e Filosofia (UFU. Impresso), v. 26, p. 259 - 288, 2012.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: **debates atuais .Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2008, vol.13, suppl.2, pp. 2133-2144. ISSN 1413-8123.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES; Leonir Pessati. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville: UNIVILLE, 2003, p. 121-139.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1995.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO SISTÊMICA EM MINAS GERAIS NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL

Prof.ª Drª. Leonice Matilde Richter
GEPAE/FACIP/UFU/MG. leonice@ufu.br
Prof.ª. Drª. Olenir Maria Mendes
GEPAE/PPGED/FACED/UFU-olenir@gmail.com
Ma. Simone Freitas P Costa
GEPAE/FACED/UFU/MG-simonefpcosta@hotmail.com
Ma. Cláudia Rodrigues deC.Martins
PMU/GEPAE/UFU-camargoemartins@uol.com.br
Mestranda Alesandra Ferreira B Souza
GEPAE/PPGED/UFU-alesouza.ufu@gmail.com
Elizabete de Paula Pacheco
GEPAE/FACED/UFU- bete.pacheco13@gmail.com

Historicamente a avaliação constituiu-se em um dos mais sérios problemas educacionais. Nas últimas décadas, vem se abrindo espaço para que essa discussão se fortaleça e em função de reflexões críticas sobre a superação do sistema avaliativo classificatório e excludente, intensificador do fracasso escolar; têm se questionado tanto as dimensões técnicas (procedimentos utilizados em termos de sua elaboração, aplicação e resultados) quanto as políticas da avaliação em curso.

Muitas vezes, nas escolas, aprofundam-se as consequências das políticas de responsabilização unilaterais, o que segundo Freitas (2007, p. 965), "conduzirão à configuração de escolas para pobres e escolas para ricos". Se isso ocorre, a educação acaba contribuindo para ampliar a distância entre os que são economicamente autorizados a deter o capital cultural e os que são excluídos desse capital e de tudo o que ele representa.

A escola imersa nesse contexto, muitas vezes, acaba por ratificar o processo de reprodução da exclusão, ao não se constituir em um espaço que garanta a aprendizagem de todas as pessoas. As crianças pobres já não ficam mais pelo caminho, mas continuam sendo "filtradas" e educadas para assumir determinado papel social. Na verdade a eliminação do estudante está adiada, existem agora novas formas de exclusão que atuam dentro da escola.

A ênfase na avaliação formal dentro da sala de aula diminuiu e fortaleceu-se o monitoramento por avaliação centralizada e externa. "Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos" (FREITAS, 2007, p. 973). São exemplos o Prova Brasil, Saeb, Simave, etc. Desse modo, o desempenho dos/as estudantes tem sido inferior ao mínimo exigido como padrão de qualidade estabelecido nos documentos oficiais. Essa afirmação pode ser comprovada com os resultados apresentados nas avaliações sistêmicas em nível nacional e estadual[143], que apontam que o Brasil se encontra abaixo da média considerada como modelo educacional.

Na perspectiva de procurar garantir o melhoramento dos índices das redes educacionais as avaliações estaduais também passaram a ter visibilidade e seus resultados colaboraram com os resultados das avaliações nacionais.

O Estado de Minas Gerais, especificamente, está entre os primeiros Estados a implantar tais reformas. A justificativa apresentada desde então é que a avaliação externa se constitui numa estratégia capaz de melhorar a qualidade da educação. De acordo com a Secretaria do Estado de Minas Gerais (2013), o Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) foi implantado pela primeira vez no ano de 2000 e tem por missão a partir das avaliações, identificar as necessidades, problemas e demandas do Sistema e das escolas, auxiliando no planejamento de ações em diferentes níveis sempre com o objetivo da melhoria da educação pública utilizando o Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) realizando uma avaliação, em larga escala, dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nas áreas de conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática utilizando o Conteúdo Básico Comum (CBC´s) como suas Matrizes de Referência.

Autores como Ribeiro (2002) destacam que as avaliações vão muito além de aferir as aprendizagens dos estudantes e desempenhos das escolas quando estas acabam por

[143] Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (Simave) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

interferir e impor uma lógica no trabalho docente e no cotidiano escolar, determinando práticas e definindo os próprios projetos pedagógicos das escolas.

Bragança Júnior (2011) evidencia em seus estudos que há nas escolas uma dificuldade em enxergar o aproveitamento e a validade da avaliação. Aos profissionais das escolas faltam a compreensão do objetivo das avaliações, tampouco sabem os/as estudantes os seus significados e isto é notório ao nos depararmos com o aparente desinteresse dos/as estudantes em participar das avaliações.

Diante deste cenário é preciso questionar até que ponto estas avaliações da forma como estão sendo interpretadas aproximam-se ou não dos objetivos almejados de qualidade da educação. Destacamos a necessidade de refletir sobre as avaliações no sentido de evidenciar a função da mesma, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Referente aos procedimentos metodológicos, esta investigação respaldou-se na abordagem de pesquisa qualitativa, pois o posicionamento teórico desse tipo de investigação compreende a vida humana como uma atividade interativa e interpretativa, realizada a partir do contato das pessoas. Para Minayo (2005), a abordagem qualitativa propicia ao pesquisador trabalhar com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes presentes na realidade investigada. Por isso, prima por uma compreensão interpretativa da ação social e "atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores" (MINAYO, 2005, p. 82).

No campo empírico dessa pesquisa, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o apoio financeiro de financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), investigou a realidade de seis escolas municipais, distribuídas em dois municípios do Triângulo Mineiro, três da Rede Municipal de Uberlândia e três da Rede Municipal de Ituiutaba. O propósito foi compreender como a avaliação sistêmica tem contribuído para construir a qualidade educacional. Este estudo procurou identificar que tipo de melhorias/ transformações as políticas de avaliação mineira têm provocado nas escolas e se essas transformações têm produzido qualidade educacional socialmente referenciada.

O estado da arte balizador se fez, dentre outros, por Freitas (2005, 2007, 2010), Villas Boas (1993, 2008, 2009, 2011), Dourado e Oliveira (2009). Realizaram-se análises

de documentos legais, com destaque aos presentes no Setor de Estatística e Censo Escolar das Secretarias Municipais de Educação das duas cidades pesquisadas. No âmbito das escolas procedeu-se então a observação in loco, por meio da observação participante e entrevistas semiestruturadas com docentes, equipe gestora, estudantes e comunidade escolar.

A metodologia para seleção das escolas se constituiu a partir dos resultados e/ou proficiências alcançadas pelas escolas nas avaliações do PROEB e PROALFA (Português e Matemática), divulgados em *websites* oficiais das mesmas, durante o recorte temporal de 2007 e 2013 optando por escolas que participaram das avaliações em todos os anos deste período.

A partir das respostas obtidas pelos/as participantes da pesquisa através da observação in loco foram construídas quatro categorias, a saber: CATEGORIA 1- PREPARAÇÃO PARA AVALIAÇÃO EXTERNA - AE: quando a organização do trabalho pedagógico é influenciada pela AE. Destacou-se, nesta categoria, que nas seis escolas pesquisadas há evidências de que os/as estudantes são preparados/as para realizar a avaliação externa. Observaram-se situações sutis dessa preparação como também claras evidências de que a escola inicia sua participação quando reorganiza o trabalho pedagógico de forma restrita ao treinamento e preparo para que os resultados sejam positivos nas avaliações. Ainda, das seis escolas, 100% dos/as professores/as de 3º e 5º anos pontuaram que a avaliação em sala de aula ocorre por meio de métodos/procedimentos elaborados de forma semelhante aos itens cobrados na Avaliação Externa. Cinco escolas apresentaram como respostas que os/as professores/as são preparados/as para atenderem as demandas da avaliação externa, sendo o currículo escolar voltado para a matriz de referência.

Lamentavelmente, em nossa cultura avaliativa, são os resultados que mais importam para o processo avaliativo e esses substituem as ações ou tarefas cotidianas que geram, talvez, mais aprendizagens, do que as ações que marcam os finais dos processos avaliativos. Essa cultura favoreceu sobremaneira a implementação de políticas de AE, nas quais a esse modelo se encontra reforçado. Encontramos escolas preocupadas com os resultados e com isso o trabalho pedagógico se organiza a partir de ações e situações que buscam meramente melhorar seus índices. Nesse sentido, a interpretação desses mesmos resultados e sua possível contribuição para a qualidade da educação ocupa espaço menor ou quase inexistente nas práticas escolares. Apesar de sabermos que os testes das AE não

são fim em si mesmo, não encontramos práticas de apropriação dos resultados buscando contribuir para melhorar a educação ofertada aos estudantes das escolas participantes desta pesquisa.

Da parte do governo a avaliação externa tem sido considerada como um avanço que tem dado certo. No entanto, pensar sobre o que significa dar certo uma política totalmente centrada em resultados foi o que pretendemos com essa pesquisa. Sabemos que no Brasil já há uma cultura própria das avaliações que vem se fortalecendo no interior das escolas e que muito nos preocupa.

> Redes de ensino, na corrida pelo melhor Ideb, estão pressionando seus professores a deixarem de dar o conteúdo de outras disciplinas que não sejam português e matemática e usar o tempo para fazer recuperação ou treinar seus estudantes em simulados de português e matemática. A ordem é direta, em alguns casos, dada por coordenadores pedagógicos aos professores.
> Em uma delas, a nota que o aluno tira em português e matemática vale também para as demais disciplinas omitidas, e é simplesmente repetida. A fraude mereceria apuração pelo Ministério Público pelo grave dano ao direito de aprender das crianças e mostra como as políticas dos reformadores empresariais que, em tese, são propostas para garantir tal direito, terminam por roubá-lo quando implementadas nas escolas.
> Alunos e professores são ranqueados e festas comemoram os vitoriosos. Empresas de consultoria orientam estas redes.
> É a maior evidência relatada do chamado estreitamento curricular produzido pelo uso intensivo de exames. Um verdadeiro vale tudo. O Ideb das redes, em alguns casos, é alto às custas da formação das crianças nas demais disciplinas. (FREITAS, 2014. s/p)

Buscamos compreender, a partir do cotidiano das escolas pesquisadas, como os momentos pedagógicos planejados estão voltados para a preparação para a avaliação externa tornando-se, muitas vezes, referência para o conteúdo ensinado.

CATEGORIA 2: O CLIMA DE TENSÃO PROPICIADO PELA AE. A avaliação no contexto educacional formal historicamente esteve mais associada ao “clima” de tensão do que de colaboração e prazer pelo aprendizado. Ansiedade, medo e constrangimento são adjetivos comuns nas memórias de quem experimenta práticas avaliativas seletivas, punitivas e excludentes. Em qualquer nível da educação (da educação infantil ao ensino superior) e em suas diferentes modalidades (avaliação da aprendizagem, institucional ou

sistêmica), a avaliação carrega esse "estigma de temor". Embora, não raro, experiências distintas sejam registradas, ainda que em menor proporção.

Assim sendo, se a avaliação em larga escala é recente nas práticas educacionais brasileiras, remontando aos anos 1990, as memórias que temos sobre a função da avaliação não são incipientes. De acordo com nossas observações ao longo da presente pesquisa, essa perspectiva da cultura avaliativa aparece entranhada à história atual da avaliação em larga escala. Como sugere Richter (2015, p.51), ao

> [...] analisar o *corpus* da avaliação em larga escala, se desconsiderarmos as tendências históricas e a cultura da avaliação educacional que marcaram a escola e a relação entre os diferentes níveis de avaliação (da aprendizagem, institucional e de sistema), colocamo-nos sob pena de não darmos conta da complexidade da avaliação.

É nesta perspectiva que, segundo a autora, é preciso "contextualizar esse nível da avaliação no âmbito da avaliação educacional, haja vista as marcas culturais construídas em relação ao tema e a complexidade de relações e concepções que envolvem a categoria 'avaliação'" (RICHTER, 2015, p.52). Ao categorizarmos os dados da pesquisa, um elemento recorrente foi o registro da tensão que as avaliações externas estavam a suscitar entre os sujeitos da escola, especialmente entre os/as professores/as, os/as quais, frequentemente, tendiam a tentar transferir isso para os/as estudantes. Evidenciamos o que definimos como "o clima de tensão propiciado pela avaliação externa".

Embora outros dados fossem enfáticos ao longo da pesquisa, a presente categoria assumiu força ao analisarmos como as avaliações têm gerado modificações nas relações entre os sujeitos, na rotina cambiante de acordo com a programação de aplicação dos testes externos e na relação de poder dos dados numéricos gerados no âmbito externo na "vida" da escola. Dependendo dos resultados se instaura a satisfação, o "bem-estar" e o contentamento. Por outro lado, nas escolas com baixo desempenho, corroborava um estado de desânimo, de vergonha e mesmo de tristeza, já explicitado ao entrarmos em contato com as escolas para saber da disponibilidade ou não em participar da pesquisa. As que apresentavam notas elevadas recebiam o grupo indicando a satisfação dos resultados. Já as demais, ao saberem do tema da pesquisa, adiantavam-se em explicações quanto às hipóteses de fatores que conduziram aos resultados.

A avaliação e seus impactos no clima da escola parece ser uma dimensão importante na compreensão da qualidade educacional, seja esta na perspectiva quantificada pelos testes externos ou na promoção de uma perspectiva da qualidade socialmente referenciada. E ao optarmos, então, por analisar o clima percebido no ambiente escolar em decorrência da avaliação externa, pudemos identificar três momentos distintos (antes, durante e depois), com características específicas.

Das seis escolas pesquisadas, 100% delas demonstraram evidências de influência da AE no ambiente escolar antes, durante e depois da aplicação da AE. Referente ao clima anterior à aplicação dos exames evidenciou-se que quatro escolas apresentaram tensão no discurso entre professores/as e estudantes. Notabilizou-se que a semana da aplicação da prova é o período mais tenso para toda a comunidade escolar. Durante a aplicação da prova, quatro escolas demonstraram preocupação com as ausências dos/as estudantes no dia da prova, com o dia da semana, com a fiscalização dos/as aplicadores/as, dentre outras. Depois da realização da AE percebeu-se o sentimento de alívio tanto para estudantes como para os/as profissionais das escolas.

Consideramos que só foi possível verificar as mudanças do clima no ambiente escolar nessas três fases porque os/as pesquisadores/as estiveram inseridos nas escolas, realizando o trabalho de campo, conforme já explicitado na metodologia, no período de agosto até o final do ano letivo, em dezembro de 2014. Sendo assim, puderam acompanhar desde a preparação da escola, sobretudo dos/as professores/as, para a aplicação da avaliação externa até a finalização desse processo.

No tocante à construção da 3ª Categoria, denominada de IMPACTOS DA AE NAS ESCOLAS, destacamos que o ato de avaliar gera a expectativa de um resultado, geralmente positivo, pois nossa condição humana nos leva a desejar êxito em todas as atividades a que nos propomos. Em se tratando da Avaliação Externa – AE, a busca por bons resultados envolve os sujeitos da escola e cada um/uma assume determinado papel. E assim, a responsabilização pelos resultados obtidos, a organização do trabalho docente, a participação da gestão escolar, das famílias, dos/as estudantes são influenciados pela busca de se obter os melhores resultados possíveis, impactando diretamente no ensino e na aprendizagem.

Os impactos que o resultado das AE podem provocar na escola e em seus sujeitos, foram discutidos ao analisar o seguinte trecho do diário de campo da observadora,

> A professora 1 fala que se a turma não se sair bem na prova (avaliação externa), a sala do 5º ficará marcada para sempre como a turma que não era boa. (SOUZA, Alesandra., 2014. Registo de observação 03/11/2014, 5º ano, E. M. Maria Firmina dos Reis).

A partir da leitura do fragmento citado compreendemos que categorizar os impactos causados pela AE nas escolas seria de grande relevância para a pesquisa. Começamos a discutir sobre os impactos pensando em quatro subcategorias: para as/os professoras/es, para as/os estudantes, para a gestão e para o currículo. Desse modo, das quatro subcategorias a primeira a ser produzida foi: Impactos da AE para os/as professores/as. Quatro escolas, entre 3º e 5º anos, afirmaram que houve a incorporação de testes e simulados semelhantes aos da AE, no cotidiano escolar. Em uma escola, as professoras relataram as notas como forma de controle para renovação dos contratos de trabalho para o ano posterior. Observou-se que o trabalho docente é organizado sob forte influência da AE, sofrendo assim, impactos relevantes no planejamento cotidiano dos/das professores/as.

Na subcategoria 2: Impactos da AE nas escolas para os/as estudantes, surgiram duas subcategorias: Notas da AE determinando o sucesso ou fracasso futuro dos/as estudantes e a rejeição dos/as estudantes com AE. Para ter sucesso na escola e poder estudar numa "escola melhor", é preciso se sair bem na AE. Entendemos que a percepção das/os estudantes sobre o que representa a AE em sua experiência discente e o modo que estas avaliações influenciam em seu sucesso ou fracasso escolar, seja essencial para que se compreenda de que maneira a AE promove a qualidade da educação.

Em se tratando do grupo Notas da AE determinando o sucesso ou fracasso futuro dos/as estudantes, as falas, curiosamente, que emergiram, foram das professoras e não das/os estudantes. Em três, das seis escolas pesquisadas, este grupo se fez presente, conforme os relatos colhidos pelas pesquisadoras:

> está para sair às datas das avaliações do governo e os/as estudantes são orientados para que estudem porque o resultado sai apenas o ano que vem. Se eles tiverem uma boa nota, a professora irá até eles dar muitos beijos, se não puxará a orelha (SILVA, Thaiane., 2014. Registro de observação 30/09/2014, Sala de aula, E. M. Maria Amélia de Queiroz).

Falas de outras duas professoras, evidenciaram a ameaça, a responsabilização da turma pelo resultado da AE, deixando claro que se não obtiverem êxito, serão uma turma "marcada":

> Às vezes quando os alunos do 3º ano estão inquietos ou indisciplinados, a professora 3 diz que se continuarem dispersos não se sairão bem na prova do governo e irão tirar a pior nota da escola (ROSSI, Júlia., Relatório de observação, 17/09/2014, 3º ano, E.M. Nísia Floresta).

Segundo Luckesi (2008), ao perceber que seu trabalho não surte o efeito desejado, para se obter bons resultados nas avaliações, e/ou ter controle sobre os comportamentos das/dos estudantes, professoras e professores realizam

> [...] um "terrorismo homeopático". A cada dia, o professor vai anunciando uma pequena ameaça. [...] O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar (LUCKESI, 2008, p. 19).

Entendendo a gestão escolar como elemento fundamental à organização da escola, a terceira subcategoria a se fazer presente, trata justamente, dos Impactos da AE nas escolas para a gestão, tendo como grupo para análise: a Gestão sendo avaliada a partir das notas da AE. Ao tratar deste grupo, evidenciaram relatos em quatro das seis escolas pesquisadas, conforme trecho transcrito a seguir.

> Na escola aconteceu o encontro de capacitação dos professores aplicadores e comissão de acompanhamento para as provas do Simave. Estava presente nesta capacitação 3 professores aplicadores, 3 funcionários da escola como comissão de acompanhamento, a supervisora e a diretora. Foi comunicado qual sala cada professor (a) estaria, afirmou que o (a) professor (a) regente não poderia aplicar a prova para sua turma e que a diretora também não aplicaria nenhuma avaliação, pois ela deveria

> observar cada movimento da escola (SILVA, Keila., Relatório de observação,121/10/2014, E. M. Leolinda Daltro).

Diante deste relato, em que a definição do ritual do dia da prova e a desconfiança que nos sugere, o fato de que as/os docentes titulares das turmas não podem aplicar as AE, nos remetemos a Foucault, em sua obra Vigiar e Punir. Diz o autor:

> O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho invisível (FOUCAULT, 2004, p. 154).

Evidenciou-se nessa subcategoria tanto a preocupação em se sair bem nas AE como o ritual que a escola se submete para a realização da AE: o/a docente da sala não pode permanecer aplicando a avaliação com seus/suas estudantes, o/a gestor/a precisa ficar vigilante, atento/a à tudo.

Finalmente, a subcategoria 4: Impactos da AE para o currículo, demonstrou que, em quatro, das seis escolas, o currículo é diretamente influenciado pela AE, alterando a aula, o ensino e a aprendizagem. Sendo o currículo, importante orientador do trabalho docente e discente, foi constatado que os impactos da AE se fazem também na proposta curricular da escola. Emergiu com bastante evidência o grupo: Planejamento das aulas contemplando especificamente as disciplinas solicitadas pela Avaliação Externa: Língua Portuguesa e Matemática. Conforme os relatos, em quatro, das seis escolas, o currículo sofre interferência direta da AE, resultando na modificação da aula, do ensinar e aprender, objetivando o "sucesso" na AE.

Referente à 4ª categoria: REPERCUSSÕES DA AE NAS APRENDIZAGENS não podemos deixar de tecer algumas análises acerca dos processos avaliativos ocorridos ao longo da história nos espaços escolares. Estudos e pesquisas apontam que a educação ofertada, cronologicamente marcada pelos fatores históricos, principalmente às camadas

menos favorecidas, na perspectiva do capital e da formação oferecida pelas escolas públicas aos estudantes, alicerçou-se no modelo de ensino pautado na seletividade dos melhores, e a avaliação, na indicação de aptos e inaptos à progressão acadêmica. Para tanto, centrou-se apenas na aplicação de provas e testes como se apenas essas tarefas avaliativas pudessem indicar o quanto o/a estudante "aprendeu".

Além disso, estudos apresentam dados indicativos de que são numerosos os problemas que podem influenciar nos resultados das aprendizagens, principalmente daqueles/as que se encontram em setores periféricos reconhecidos como excluídos, e que, infelizmente, são desconsiderados no processo de ensino e de aprendizagem como: precárias condições de estruturas físicas, materiais, políticas públicas ineficazes ao combate à pobreza, currículos desarticulados à realidade escolar, desestrutura familiar, dentre outros. Tratam-se de problemas intra e extra-escolares que afetam (direta ou indiretamente) o ensino ofertado e a qualidade das aprendizagens.

Ainda neste cenário, Bragança Junior (2011) evidencia em seus estudos que há nas escolas uma dificuldade em enxergar o aproveitamento e a validade da avaliação. Aos profissionais das escolas faltam a compreensão do objetivo das avaliações, tampouco sabem os/as estudantes os seus significados e isto é notório ao nos depararmos com o aparente desinteresse dos/as estudantes em participar das avaliações.

Diante dessa análise, a categoria 4 intitulada Repercussão da AE nas Aprendizagens foi à última criada e analisada pelo de Grupo de Pesquisa, seguindo a mesma dinâmica desenvolvida nas categorias anteriores. A partir das evidências, as discussões prosseguiram no sentido da construção das subcategorias a serem também analisadas, sendo identificadas como: Instrumentos/Métodos, Conteúdos e Atividades diárias da sala.

Em se tratando de Instrumentos/Métodos, em quatro das seis escolas pesquisadas, houve utilização de métodos avaliativos como provas e testes semelhantes aos das avaliações externas, que seguiam a mesma configuração das avaliações do Simave, nesse caso do Proeb, contendo vários textos e questões de múltipla escolha no formato de simulados. Também se observou a elaboração coletiva de provas tendo como base os descritores, a predominância de questões fechadas; treinamentos das avaliações externas como tarefas de casa; sistema apostilado de ensino e, ainda, a predominância do ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sempre objetivando melhores resultados

nas AEs. Em todas as subcategorias fez-se explícito que os conteúdos, as atividades e a preocupação em preparar as crianças para a AE movia, de modo geral, as ações docentes.

Desse modo, conclui-se que há repercussão da AE nas avaliações das aprendizagens nas salas de aula, os/as professores/as foram chamados/as para formação voltada para o estilo de prova que é proposta, para assim desenvolverem em suas aulas questões bem semelhantes as elaboradas nas AE. Sendo esta uma necessidade vista pelos gestores das escolas almejando um desempenho melhor nas AE.

Considerações finais

Intencionou-se nesta pesquisa contribuir para que as escolas compreendam os processos de avaliação (interna e externa), como fenômeno essencial para a apreensão da realidade escolar, oferecendo subsídios para que as mesmas interpretem e estabeleçam ações que possam influenciar nos resultados apontados e que estes contribuam efetivamente para a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada.

Nas últimas décadas a tentativa de associar o “valor” da escola aos resultados dos testes faz parte de uma política orientada por uma ideologia que assola diferentes países e que está comprometida com a reestruturação da escola pública. Essas políticas primam por processos avaliativos de responsabilização, meritocráticos e ocasionadores de novas formas de exclusão.

Evidenciou-se neste estudo como essas políticas provocaram a reconfiguração da própria organização do trabalho pedagógico, reestruturando metodologias, relações gestão/professor(a); professor(a)/professor(a); professor(a)/estudantes; estudantes/ estudantes; novas formas de organização curricular com prevalência do ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando as demais áreas, assim como, provocando novas de práticas de avaliação das aprendizagens que passaram a seguir o formato das avaliações externas.

Discutir qualidade socialmente referenciada e defendê-la como princípio a ser constituído nas políticas públicas pressupõe outra lógica que não essa que nos é imposta. As escolas (com todos os seus agentes) necessitam criar mecanismos para garantir a voz

de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a educação, com a escola e seu compromisso com a promoção da qualidade deste sistema.

Uma possibilidade, diante dos limites encontrados nesta pesquisa, para o desenvolvimento de educação pública de qualidade socialmente referenciada se encontra na "tomada de consciência a respeito da maneira como o processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico" (FREITAS, 1991, p. 263).

Nesse sentido, conforme Martins (2012), a avaliação ultrapassa o caráter meramente verificativo e punitivo para surgir como possibilidade de investigação e de conscientização sobre os limites e ritmos próprios e, concomitantemente, fornece elementos para que haja replanejamento, e/ou revisão dos procedimentos adotados a fim de que se analise os pontos frágeis do processo de ensino que necessitam e carecem de melhorias.

É nessa vertente de aprendizagens que respaldamos os estudos aqui empreendidos, pois discordamos do paradigma excludente de avaliação e, defendemos que a avaliação deve cumprir forte papel de inclusão e de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes de modo sério, compromissado, contínuo e rigoroso.

Referências Bibliográficas

BRAGANÇA JÚNIOR, Anisio. **O Estado e Políticas Educacionais do governo Aécio Neves (2003-2010)**: Uma análise a partir da reforma curricular do ensino médio mineiro. 2011, 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade na educação: perspectivas e desafios in: **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 12, n. 39, p. 263-285, 1991.

FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas**. Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Out 2007, vol.28, n.100, p.965-987.

FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação: para além da "forma escola". **Educação: Teoria e Prática**, América do Norte, 20, set. 2010b. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086. Acesso em: 19 Out. 2010b.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Fraudes estão ficando evidentes.** Campinas-SP, 04 out. 2014. Avaliação Educacional (Blog). Disponível em http://avaliacaoeducacional.com/2014/10/04/fraudes-estao-ficando-evidentes/). Acesso em 10 mar. 2016

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Cláudia R. de C. **Práticas Avaliativas no contexto da periferia:** Limites e possibilidades. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, ago. 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Revista Pedagógica** - 5º ano do Ensino Fundamental (Matemática). Proeb – 2014. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Caed. v. 1, jan./dez. 2014, anual. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/MG-PROEB-2014-RP-MT-5EF-WEB.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

MINAS GERAIS Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Revista do Sistema de Avaliação** - Redes Estadual e Municipais. Simave – 2014. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Caed. v. 3, jan./dez. 2014, anual. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/themes/tema_simave/uploads/SIMAVE%20RSA%20WEB.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015

MINAS GERAIS. Secretaria De Estado da Educação. SIMAVE. Disponível em:https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave. Acesso em: 23 de mar. 2013.

MINAYO. Maria Cecília de Souza (org). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

RIBEIRO, B. B. D. A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: Breves considerações. Inter-ação (Goiânia), Goiânia, v. 27, p. 127- 142, 2002

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal.** 2015. 452f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.

ROSSI, Júlia., **Caderno de campo:** Relatório de observação. E.M. Nísia Floresta, Uberlândia – MG, 2014.

SILVA, Keila Fernanda. **Caderno de Campo**: relatório de observação. E. M. Leolinda Daltro, Ituiutaba – MG, 2014.

SILVA, Thaiane Alexandre da. **Caderno de Campo**: relatório de observação. E. M. Maria Amélia de Queiroz, Ituiutaba – MG, 2014.

SOUZA, Alesandra Ferreira Bento. **Caderno de Campo**: relatório de observação. E. M. Maria Firmina dos Reis, Uberlândia – MG, 2014.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (Org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Avaliação e organização do trabalho pedagógico: uma articulação incipiente. **Revistas Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 8, p. 109-129, 1993

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) E SEU PROTAGONISMO NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Lívia Andrade Ferreira[144]
FACED/ UFU. livia_pedagoga@yahoo.com.br
Valéria Moreira Rezende[145]
FACIP/UFU. valeria@ufu.br

1 INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado é fruto de análises realizadas no decorrer da pesquisa em andamento "Intencionalidades e influências do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no trabalho docente". Esta pesquisa está sendo desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia, no âmbito do mestrado acadêmico, e tem como intuito principal promover reflexões a cerca dos impactos do Ideb na atuação dos professores.

Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ideb vem adquirindo progressivamente certo protagonismo nos documentos legais, sendo considerado principal indicador da qualidade da educação no país e balizador das políticas públicas voltadas para esse setor. No entanto, o que alguns estudos, como os de Casassus (2009), Coelho (2008), Ball (2005), Afonso (2012) e Freitas (2012) apontam, é que as experiências com esses dispositivos de controle não têm se mostrado benéficos para a educação enquanto processo formativo, visto que não valorizam o processo de ensino e sim seu resultado de valoração quantitativa.

Se por um lado os documentos e legislações vigentes estão legitimando a utilização desmedida das avaliações em larga escala[146] para verificar a qualidade da educação, por outro lado, experiências de outros países comprovam resultados desastrosos a este respeito.

---

[144] Docente da Rede Municipal de Educação de Uberlândia e mestranda em educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e pós-graduação lato sensu em Docência na Diversidade para a Educação Básica FACED/ UFU. livia_pedagoga@yahoo.com.br

[145] Orientadora do projeto de mestrado "Intencionalidade e influências do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no trabalho docente". Docente pesquisadora do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (Facip). Possui graduação em pedagogia pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (ISEPI) e mestrado e doutorado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

[146] Avaliação em larga escala se refere às avaliações nacionais aplicadas em escolas de todo o país e utilizadas pelo governo como um dos indicadores da qualidade da educação.

Na contramão dos estudos e experiências que atestam o fracasso desse sistema, o Brasil está investindo cada vez mais nas avaliações governamentais como controle de qualidade, recebendo destaque inclusive no novo Plano Nacional de Educação (PNE). O documento prevê uma abrangência ainda maior para as avaliações, assim como seu aprimoramento e o do Ideb. A evidência deste protagonismo justifica a importância de se investigar o tema, assim como as consequências sobre a atuação do professor.

Diante de tal realidade, esse estudo se propõe a investigar com base em levantamento teórico e documental e por meio de problematizações, as contradições desse protagonismo das avaliações e da utilização do Ideb como ferramenta norteadora das políticas públicas. A análise quantitativa da educação está longe de levar em conta aspectos qualitativos, e ao contrário do que se pretende, ela pode inclusive gerar impactos negativos na realidade educacional.

2 ANÁLISES PRINCIPAIS

No Brasil, o Ideb é utilizado como um dos principais indicadores da qualidade da educação, porém devido às fragilidades deste método de aferição, ele não representa fielmente a realidade educacional. Esse dispositivo tem representado cada vez mais um governo gerencialista, que incute nos atores do processo de ensino e aprendizagem a ideologia de que são os responsáveis pelos fracassos da educação. Sendo assim, se faz necessária uma análise mais profunda das diferentes configurações que as avaliações nacionais e o Ideb vêm tomando nos últimos anos e sobre seus impactos na realidade das instituições escolares.

2.1 O protagonismo e as novas configurações do sistema de avaliação da educação básica (Saeb) e do Ideb

O Ideb reúne em um único indicador, o fluxo escolar e as médias de desempenho dos educandos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Este sistema passou por algumas alterações e reconfigurações: a portaria nº 931, de 21 de março de 2005, instituiu o Saeb, formado pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil), posteriormente a

partir da aprovação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, o Saeb passou a abranger a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Embora não tenha composto o Saeb, houve também a criação de um exame voltado para aferir a alfabetização em seu processo mais inicial. Intitulada de Provinha Brasil, esta avaliação é destinada a alunos do 2º ano do ensino fundamental e foi instituída pela normativa nº 10, de 24 de abril do ano de 2007.

Diante de todo esse aparato avaliativo, criou-se a ilusão de que o Brasil estaria caminhando a passos largos em busca da qualidade da educação, porém pouco se discutiu sobre em que medida o Ideb estaria de fato repercutindo na realidade de sala de aula e se tal repercussão seria positiva. No lugar de realizarem maiores estudos em relação às experiências já efetivadas no que diz respeito a tais avaliações, se deu proporção ainda maior as mesmas, e conforme se observa no PNE (2014-2024), tais exames deverão se tornar cada vez mais abrangentes.

Os impactos desse protagonismo já podem ser observados em atuações recentes do governo em prol do atendimento das metas e estratégias previstas no PNE. Com vigência até 2024, o atual PNE ressalta dentre outras estratégias, a vinculação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias a serem alcançadas por sistemas de ensino no Ideb e o estímulo à melhoria deste índice por meio da valorização por mérito do corpo docente, direção e comunidade escolar. Sendo assim, verifica-se que de acordo com a forma como for utilizado, o Ideb pode tanto promover a desmotivação dos profissionais, quanto favorecer melhorias na educação.

Em atendimento ao proposto no PNE, algumas legislações em torno das avaliações já foram aprovadas, como por exemplo a Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Sinaeb e que conforme seu artigo primeiro, busca "[...] assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica em todas as etapas e modalidades, considerando suas múltiplas dimensões, na perspectiva de garantir a universalização do atendimento escolar [...]".

Assim como o Saeb, o Sinaeb se apresenta como fonte de avaliação da qualidade da educação básica e norteador de políticas públicas. Este novo sistema de avaliação mantém as características do Saeb, entrelaçando os indicadores de rendimentos escolar apurados em exames nacionais e os dados do censo escolar da educação básica, mas traz algumas características próprias. No texto da portaria nº 369, observa-se certa busca pela

contextualização dos dados do Sinaeb por meio da avaliação institucional baseada em aspectos como perfil do alunado e do corpo de profissionais, infraestrutura física e recursos pedagógicos. Além disso, o Sinaeb produzirá indicadores de qualidade das condições de oferta, sendo referência para a definição do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ).

Outro aspecto importante a se ressaltar, é que a Portaria nº 369 definiu que no âmbito do Sinaeb haverá além dos exames que já compõem o Saeb, a Provinha Brasil[147] e a Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei), sendo que esta segunda não será focada em exames feitos pelos educandos, abordando diferentes aspectos institucionais e de pessoal e tendo função de subsidiar políticas públicas. Segundo o artigo terceiro desta portaria, o Sinaeb produzirá:

> I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos estudantes e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;
> II - indicadores de avaliação institucional, em conformidade ao estabelecido no art. 1o; e
> III - o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, agregará a este o Índice de Diferença do Desempenho esperado e verificado - IDD dos estudantes da educação básica, entre outros.
> (BRASIL, Portaria nº 369, 05 de maio de 2016)

Diante desta nova configuração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, observa-se que embora atualmente o governo demonstre, ao menos nos textos legais, preocupação com o contexto dos profissionais da educação, dos educandos e das instituições de ensino, não há atuações efetivas para que estes dados sejam utilizados em prol da melhoria do ensino, haja vista que tais dados enquanto elementos qualitativos que são, dificilmente poderão ser mensuráveis quantitativamente a ponto de serem expressos nos índices do Ideb, que hoje é o principal instrumento apontado como termômetro da qualidade da educação.

Em fevereiro de 2015, foi disponibilizado pelo Inep um novo portal para acesso aos dados do Ideb. Segundo matéria disponível no portal do Inep[148], a nova plataforma foi

[147] A Provinha Brasil, aplicada a alunos do 2º ano do ensino fundamental no início e no final do ano letivo conforme interesse do ente federado, já existe, mas não compunha o Saeb.
[148] BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Portal Inep**: Novo portal mostra desempenho de escolas em seu contexto social, 2015. Disponível em:

desenvolvida com o intuito de contextualizar os desempenhos das escolas. Nele, podem ser verificados os índices do IDEB, dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica, novos indicadores criados pelo INEP e comparações entre dados de uma escola em relação a outras, apresentando ainda informações sobre o contexto social, as características da escola, os profissionais e os alunos.

Embora aparentemente seja uma ferramenta para apontar as possíveis variantes que interferem no processo de ensino e aprendizagem, se apresentando como instrumento para uma intervenção mais profícua dos órgãos públicos, a afirmação do presidente do Inep José Francisco Soares sobre a justificativa para a criação do portal, deixa claro que a intencionalidade desta ferramenta é muito diferente. Segundo ele, o portal "vai mostrar às escolas que há experiências de sucesso em qualquer tipo de condição. Ou seja, a escola pode transformar a realidade do aluno e não apenas reproduzir as suas limitações ou vantagens sociais" (Portal INEP, 2015)[149]. Mais do que apresentar as diferentes realidades e contextualizar os dados do Ideb, tal afirmativa elucida que mais uma vez a intenção é culpabilizar os docentes que segundo a afirmativa sugere, não são capazes de "transformar a realidade do aluno".

Segundo o artigo 11 do PNE (2014), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica "constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino", diante disso, a visão apresentada pelo presidente do Inep, instituto responsável pelo planejamento e gestão do Sinaeb, se mostra preocupante, pois apresenta um olhar totalmente meritocrático, que não considera as peculiaridades ou variantes de cada localidade e que responsabiliza os profissionais pelo bom ou mau desenvolvimento da educação.

2.2 Ideb enquanto instrumento do capitalismo

A sociedade e as relações sociais que a compõe estão diretamente associadas ao contexto histórico, social e político no qual se inserem. Nesse sentido, sofrem alterações resultantes das mudanças históricas, ideológicas e principalmente da intencionalidade dos

http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/novo-portal-mostra-desempenho-de-escolas-em-seu-contexto-social. Acesso em: 08 de maio de 2016.

[149] Ibid.

representantes políticos. A partir dessa concepção, verifica-se que em nossa atual conjuntura, o Estado, que deveria ser o principal mantenedor da dignidade e direitos da população, age vinculado ao capitalismo, regime econômico calcado na doutrina de liberdade de mercado, que na realidade tem o lucro como objetivo principal. O que impacta diretamente no sistema de ensino, pois embora deva ser utilizada para promoção de criticidade e ascensão social, a educação se modifica conforme as ideologias preponderantes socialmente, havendo mudanças significativas principalmente em suas legislações e nos currículos escolares.

Frente a esta constatação, o Ideb e as avaliações nacionais se configuram como grandes aliados do atual sistema econômico, pois estão em consonância com os interesses e formato do mesmo. Não são necessárias análises muito profundas para se detectar o quanto aos poucos a educação foi se apropriando de características mercadológicas, o que envolve inclusive o famoso lucro tão vislumbrado pelo sistema capitalista. A diferença é que, no âmbito da educação o lucro é o resultado quase que imediato, a aprendizagem quase milagrosa, sem que para isso sejam despendidos maiores investimentos.

O Ideb possui de uma só vez diversas características observadas no capitalismo e até mesmo no neoliberalismo, pois ao mesmo tempo em que controla a atuação dos professores e gestores, dissemina ideologias próprias destes sistemas econômicos, como a meritocracia e a transferência de responsabilidades. Destarte, aponta Vieira (2002):

> O cenário é montado para que políticas privatistas também penetrem na educação, trazendo a reboque as formas de organização empresariais e, fundamentalmente, modelos de padronização e controle sobre o trabalho docente. Neste aspecto, o controle de qualidade das escolas, sem meio termo, é vinculado à experiência de gestão empresarial. (VIEIRA, 2002, p. 116)

Embora haja o discurso de que o Ideb é um importante aliado do governo em prol do acompanhamento da qualidade da educação, o que se observa é a culpabilidade dos agentes da educação pelo fracasso da mesma. Os índices não são utilizados para a melhoria da educação nem tão pouco são de fato contextualizados, ocorrendo a deturpação da função do professor, que passa a ser apontado como o principal responsável pelo fracasso escolar.

Muitas vezes divulgado em forma de ranqueamento e promovendo total comparabilidade entre instituições escolares, inclusive por meio do seu novo portal disponibilizado pelo Inep, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é apenas mais

um instrumento de responsabilização do professor, que acaba tendo sua função descaracterizada. Partindo da experiência fracassada de foco em avaliações externas ocorrida no sistema americano de ensino, Freitas (2012) destaca que não se podem detectar significativas consequências positivas advindas do sistema nacional de avaliação. Ao contrário, conforme destaca o autor, esse foco na avaliação pode prejudicar a atuação do professor, que se vendo obrigado a levar seus alunos a terem melhores resultados, muitas vezes tende a: focalizar no básico (disciplinas avaliadas), diminuir sua atuação colaborativa devido a competição estimulada pelo sistema de ranqueamento, pressionar os alunos e treiná-los para testes, fraudar resultados, dar maior atenção para os alunos que estão mais próximos da média esperada e se tornam avessos ao ingresso de alunos com baixo rendimento em suas salas de aula.

Analisando as principais características do sistema de ensino brasileiro observa-se que de forma progressiva, a educação vem se apropriando de mecanismos próprios da administração empresarial. Com foco na gestão do sistema e não especificamente na educação, foram sendo assimiladas políticas como "mais horas de aulas, prolongamento dos calendários escolares, descentralização, medição (sim, muita medição estandardizada e centralizada), medidas centradas nos directores e na sua gestão, concorrência entre escolas, privatização, etc. [...]" (CASASSUS, 2009, p. 72).

Estas características próprias do sistema empresarial, são transpostas para o sistema educacional mesmo não se assemelhando às características peculiares da educação. A educação centrada apenas nos resultados deixa de lado todo o esforço desprendido para a evolução individual dos alunos e não permite a atuação mais dinâmica dos professores. Por meio desse engessamento da educação, os professores são obrigados a seguir uma metodologia linear de ensino, pois qualquer desvio pode fazer com que os educandos não aprendam a responder as questões de múltipla escolha propostas nas avaliações governamentais.

A este respeito, podemos destacar aspectos ainda mais peculiares da transposição do gerenciamento empresarial para o âmbito da educação, como a *accountability* apontada por Afonso (2012) e os processos de profissionalismo, gerencialismo e performatividade destacados por Ball (2005). Termos fundamentalmente empresariais que estão de forma progressiva compondo a estrutura educacional.

Segundo Afonso (2012), a *accountability*, entendida como a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, cada vez mais presente na educação, não tem trazido resultados positivos para a mesma, pois muitas vezes utilizada para indicar forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas, efetua formas autoritárias de responsabilização de instituições e indivíduos.

É o que se vê claramente nos discursos governamentais, que utilizando o Ideb para avaliar as instituições ao mesmo tempo em que responsabilizam os profissionais pelos resultados obtidos, estão paulatinamente transferindo suas próprias responsabilidades para os profissionais e instituições. Assim, o Estado passa a se tornar apenas o moderador, que conforme os resultados apresentados age de forma punitiva ou compensatória, por meio de bônus ou transferência de recursos.

Para Ball (2005), o termo profissionalismo tem sido ressignificado e tem se caracterizado como obediência ao segmento de regras e desempenho que satisfaz julgamentos fixos e impostos. Já a performatividade, é uma forma de regulação para o controle, atrito e mudança, que utiliza o desempenho como parâmetro de produtividade ou resultado. O que é complementado pelo gerencialismo, que criando uma cultura de controle e competição, dissemina a ideia de responsabilização pelo bem estar da instituição. Características presentes no sistema de ensino e em especial na importância dada aos resultados do Ideb.

Embora utilizem terminologias diferentes, tanto Afonso (2012) quanto Ball (2005), em suma fazem a mesma defesa de que termos empresariais vêm sendo transpostos para a educação de forma deturpada, sem consequências qualitativas para o ensino e para a prática do professor, transferindo para a sala de aula uma responsabilidade que na maioria das vezes não é de fato dos agentes envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Diante da busca desenfreada por resultados quantitativos em curto espaço de tempo, a educação acaba se descaracterizando, pois havendo um processo contínuo de desvalorização do aprendizado enquanto prática processual e por meio da valorização exclusiva de resultados numéricos, o processo de aprendizagem fica em segundo plano. O processo de ensino e aprendizagem passa então a ser marginalizado diante dos cálculos engessados que compõe o Ideb e que estão em consonância com a configuração mercadológica atualmente presente nos sistemas de ensino.

2.3 As fragilidades da utilização do Ideb como indicador de qualidade da educação

Por motivos diversos, a educação, enquanto processo dinâmico, não pode ter sua qualidade aferida de forma simplória pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Ainda que haja uma gama grande de motivos para tal afirmação, nos restringiremos a três razões principais, primeiro porque a educação envolve mais do que uma simples aferição final, segundo porque o Ideb possui variantes que interferem nos seus resultados, e terceiro porque este índice não leva em conta o contexto no qual os indivíduos e instituições avaliadas se inserem.

A educação não é linear, ela envolve diferentes movimentos e características particulares dos indivíduos inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Diferente das ciências exatas, que têm variantes calculáveis, a aprendizagem ocorre de múltiplas maneiras e pode sofrer influencias de cunho social, físico, emocional, cognitivo e psicológico. Destarte, a essência de uma educação de qualidade, mais do que seu produto final, está associada ao processo de aprendizagem, ao desenvolvimento próprio de cada aluno, tomando como ponto de partida suas próprias características individuais e não a de outro ou de alguém advindo de um contexto diverso.

É muito comum que os educandos, pressionados por uma avaliação muitas vezes aplicada por pessoas externas a sua rotina, se sintam confusos ou que, de acordo com a forma como a pergunta é dada, com as palavras utilizadas, ou até mesmo sua configuração (gráfico ou tabela diferentes dos que conhecem, por exemplo) se confundam durante o preenchimento dos exames propostos. “É um erro de natureza conceptual dizer que este tipo de provas mede o que sabem e/ou o que sabem fazer os alunos das escolas [...]” (CASASSUS, 2009, p. 74), pois as variantes são inúmeras.

Sabendo que o Ideb, além de ser composto pelos resultados dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica também abrange o fluxo escolar obtido por meio do censo escolar[150], fica evidente que há impactos do contexto no qual a escola se insere nos resultados deste índice. A título de exemplo, podemos citar a realidade

[150] Com a aprovação da Portaria 369, de 5 de maio de 2016, o Ideb também deverá agregar o Índice de Diferença do Desempenho esperado e verificado - IDD dos estudantes da educação básica, entre outros. Mas aqui não abordaremos esta mudança, visto que é algo que ainda não foi realizado e por isso seus impactos ainda não são mensuráveis.

de escolas que possuem muitos alunos com situação socioeconômica baixa e que muitas vezes acompanham seus pais nas atividades laborais, estas instituições tendem a ter maior fluxo de alunos, o que faz com que seus índices no Ideb decresçam.

O contexto dos discentes é um dos principais influentes na sua aprendizagem, visto que conglomera não apenas sua situação socioeconômica, mas até mesmo seu contexto familiar. Os próprios estímulos ou realidades emocionais às quais os alunos estão expostos impactam diretamente no seu aprendizado, o que geralmente está além do controle dos docentes. "As variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob controle do professor. Esta pressão e controle produzem um sentimento de impotência, associada à necessidade de sobreviver, que tem levado à fraude. [...]" (FREITAS, 2012, p. 392). Fraudes que estão presentes mesmo de forma indireta, por meio de auxilio durante a realização das provas ou de aprovações contínuas para não alterar o fluxo dos educandos na escola.

3 CONCLUSÕES

Embora a pesquisa que deu origem a este artigo ainda esteja em andamento, as análises aqui apresentadas elucidam que mesmo diante de experiências frustradas de verificação da qualidade da educação por meio de avaliações governamentais, o governo brasileiro ainda insiste neste método superficial para verificar a qualidade da aprendizagem. Havendo em consonância com a progressiva valorização da avaliação, o protagonismo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) enquanto índice norteador de políticas públicas voltadas para os sistemas de ensino.

Inversamente ao que está ocorrendo em outros países, observa-se que no Brasil os documentos legais estão dando destaque cada vez mais intenso para tais procedimentos, o que fica claro no PNE atual, com vigência até 2024, pois tanto a avaliação como o Ideb, perpassam todo o documento e se apresentam de forma hipervalorizada no mesmo. Há de se destacar que em conformidade com tal documento, alguns instrumentos legais que abordam a avaliação e o Ideb já foram aprovados, por meio da portaria 369, de 5 de maio de 2016, por exemplo, o Brasil já conta com um novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb).

A realidade que se apresenta é que o Ideb e as avaliações externas estão atuando de acordo com os ideais capitalistas, descaracterizando a educação, que de forma progressiva

vem se apropriando de características empresariais. A educação está perdendo seu caráter humano e se transformando em algo técnico e frio, que deixa de considerar os aspectos humanos do processo de ensino e aprendizagem e passa a focar nos resultados mensuráveis quantitativamente.

A aferição da qualidade da educação por meio de mecanismos tão impessoais quanto o Ideb, não apresenta a real situação da educação brasileira, pois as condições de aprendizagem e os aspectos psicossociais ou socioeconômicos, também influenciam de forma direta neste processo. Destarte, sabendo que o professor é apenas um dos pilares da qualidade da educação, não se pode por meio de um índice superficial como o Ideb, responsabilizar docentes e instituições pelo fracasso escolar, haja vista que com a adesão a estes mecanismos de verificação e culpabilidade não houve melhora nos resultados educacionais.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução de Celina Rabelo Duarte; Maria Lúcia Mendes Gomes; Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Portal Inep**: Novo portal mostra desempenho de escolas em seu contexto social, 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/novo-portal-mostra-desempenho-de-escolas-em-seu-contexto-social. Acesso em: 08 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação Ideb**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336. Acesso em: 08 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 08 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 369, de 05 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 mai. 2016. Acesso em:

http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=26&data=06/05/2016. Disponível em:

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e sua composição, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Disponível em: download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2016.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Sísifo**. Revista de Ciência da Educação, p. 71-78, 2009.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte Anos de Avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar: implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002.

O OLHAR DOS JOVENS SOBRE O ENSINO MÉDIO E SUAS PERSPECTIVAS DE FUTURO

Franciene Cabral da Silva
FACIP/UFU. franciene.@hotmail.com
Valéria Moreira Rezende
FACIP/UFU. valeria.rezende@ufu.br

Introdução

O artigo apresentado é resultado de trabalho de conclusão de curso que se encontra em fase final de desenvolvimento no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. O foco principal da investigação teve como objetivo compreender e problematizar o que pensam os jovens sobre o ensino médio como etapa de formação, dadas às condições em que o mesmo está sendo oferecido, e a partir dessa percepção investigar quais suas expectativas de futuro.

Um projeto educacional remete a um projeto de sociedade que queremos construir. Quando se pretende discutir a educação e o ensino brasileiro levamos em conta o tipo de sujeito que se quer formar e qual projeto educativo é requerido pela sociedade tais elementos tem sido pauta de discussão de estudos e pesquisas. O que fica em evidência é a distância entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer e ainda, o que os jovens esperam da escola e o que ela tem sido capaz de ofertar.

Muito tem sido discutido sobre a juventude em diversos contextos. Isso é o que nos mostra estudos como Dayrel (1996, 2007, 2009, 2011), Leão (2011), Bajoit (2006), entre outros, que categorizam o jovem conforme sua classe social e discutem sobre os lugares onde vivem, as suas diversidades culturais, suas linguagens, seus anseios. Os estudos apontam que as expectativas de futuro dos jovens, especialmente os de classes menos favorecidas estão cada vez mais distantes de se concretizar, pois são relegados em nome de uma sociedade de consumo, seletiva e excludente.

Essa realidade se agrava quando os jovens buscam sentido no ensino médio, com expectativa de formação humanística e preparação para a vida e o trabalho e não encontram

ressonância no que esperam. O estudo investigou o tipo de relação que os jovens estabelecem com as escolas de Ensino Médio e em consequência as suas expectativas após concluírem o curso.

O contexto do ensino médio no Brasil

É sabido que nos últimos anos os meios de comunicação têm anunciado uma profunda crise no ensino médio, crise essa que foi se constituindo pelos problemas crônicos e emergentes que assolam esse nível de ensino. O ensino médio, etapa final da educação básica, tem como foco, segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 35, tem como finalidade a formação integral do jovem de 15 a 17 anos, no sentido de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos, ampliando sua formação, preparar para o trabalho e a cidadania, aprimoramento do jovem como pessoal humana "incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos, relacionando a teoria com a pratica, no ensino de cada disciplina". Brasil (1996).

A LDB/96 assumiu o caráter de mudança histórica, pois anunciava o término dualista do ensino médio, criando enfim uma identidade própria para esse nível de ensino. Propondo uma identidade para essa etapa de ensino, deixando de ser um apêndice do Ensino Superior e juntando-se ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil para formar a Educação Básica. Porém, nesse redesenho do ensino médio permanecem as indefinições quando se configura em diversas modalidades e formatos: regular de tempo parcial; integrado ou concomitante com a educação técnico-profissional; semi-integral e integral com gestão compartilhada. Essa diversificação acentua ainda mais a indefinição dos conteúdos a serem ministrados em cada etapa de formação. Mais do que garantir o acesso de todos os jovens e adultos é necessário que todos permaneçam e o concluam com domínio teórico-metodológico dos conhecimentos historicamente produzidos.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), as reformas educacionais priorizaram a valorização dos interesses do mercado legitimados pela globalização e neoliberalismo emergentes. Com o alto índice de desemprego e a falta de mão de obra qualificada o governo evidencia ainda mais a fragmentação do ensino médio quando o seu caráter profissionalizante e dual com a aprovação do Decreto Federal n.2208/97, onde o

ensino técnico passou ser ofertado de duas formas: concomitante ao ensino médio e com matrículas distintas, podendo ser realizado na mesma instituição de ensino; ou então ao aluno que já conclui o nível médio poder ingressar nessa modalidade.

Em 2004, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) reintegra ensino médio regular e profissional por meio do decreto n. 5.154/04, que foi configurado como uma proposta baseada nas necessidades dos trabalhadores, possibilitando que eles, além da educação básica, tenham uma formação técnica voltada para o exercício profissional.

O processo formativo nesse nível de ensino implica na condição indispensável para que o estudante tenha domínio do conhecimento no sentido amplo, aliado a uma formação humana crítica e problematizadora da realidade. Não é objetivo desse nível de ensino a simples transmissão de conhecimentos e o treinamento dos jovens por meio de técnicas, habilidades e competências reprodutivista. O jovem do ensino médio espera uma formação consolidada para torná-lo um sujeito autônomo, não um adestramento para reproduzir conteúdos extrínsecos à sua realidade.

A realidade do ensino médio hoje tem mostrado uma dicotomia entre o proposto e o vivido. Embora esse nível de ensino ainda seja carente de pesquisas, as que já foram realizadas apontam diversos problemas de ordem complexa, como discute Oliveira (2010a), Kuenzer (2010), Krawczyk (2011, 2014), Salva, Ramos e Ramos (2016), entre outros. Os indicadores apontam que para essa etapa de formação, as garantias de qualidade estão cada vez mais distantes da realidade das escolas brasileiras.

O ingresso e permanência do jovem no ensino médio tem sido um dos grandes desafios a serem enfrentados na atualidade. Os dados demonstram que a não garantia dos jovens de 15 a 17 anos na escola, ou mesmo os que estão fora dessa faixa etária a permanência na educação de jovens e adultos é um fator determinante para a desestabilização da educação de nível médio.

Até 2004 os indicadores registravam níveis sequenciais de crescimento registrando nesse ano, o maior aumento de matrículas, cerca de 9,17 milhões de adolescentes e jovens frequentando a escola. No entanto, a partir de 2005 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) divulgou sucessivas quedas até 2009 e desde então tem se configurado com o registro de acréscimos e decréscimos tímidos, os quais sugerem que é possível um investimento no sentido de trazer esses jovens para a escola.

Outros fatores igualmente significativos têm contribuído para agravar os problemas desse nível de ensino: Conteúdos descontextualizados e que nada ou pouco fazem sentido para os jovens; professores que atuam fora de sua formação acadêmica. O Gestrado (2014) divulgou uma pesquisa apresentada no Portal Uol em que no Brasil 52% dos professores do ensino médio não têm formação adequada. É um número alarmante que decorre da baixa atratividade para o magistério, baixos salários e desprestígio profissional. Segundo a reportagem existe uma carência de 32 mil professores com formação específica nas 12 disciplinas no ensino médio.

O Ensino médio regular, que concentra a modalidade de maior número de instituições públicas não tem sido priorizado pelas políticas publicas e nem sofrido significativas alterações no seu formato. Em 2012 a Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012 definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O preceito legal sugeria que a organização curricular do Ensino Médio permitisse itinerários formativos opcionais diversificados, “a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento” (BRASIL, 2012).

Recentemente, em muitos estados, as escolas começaram a aderir ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 para induzir a reestruturação curricular do ensino médio. Essa adesão se efetivou depois que foram feitas mudanças neste Programa que flexibilizaram as exigências com relação à jornada escolar diária e ao número de professores com jornada completa na escola.

Com o redesenho do currículo nas escolas, articularam-se também, a formação continuada dos professores com a criação do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio instituído pela portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013 por meio de um acordo de pactuação entre a União e os Estados em prol da melhoria da qualidade do ensino médio. O objetivo principal do Pacto é “promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público” (BRASIL, 2014).

Os desafios relacionados à universalização do Ensino Médio são imensos e alguns deles, estão postulados na Lei n. 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência 2014-2024. Em sua meta 3 prevê:

> Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. (BRASIL, 2014)

O plano estabelece como meta a garantia de permanência dos jovens no ensino médio de 85% ate 2016. A viabilização do cumprimento dessa meta articula-se com a meta 20 com o aumento do PIB de 10% até o final do decênio.

Com o aumento da obrigatoriedade da oferta da educação básica dos 4 aos 17 anos, garantida pela emenda constitucional 59 e a elevação até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento), "a questão da universalização do ensino médio deixa de ser apenas uma reivindicação da sociedade civil organizada e entra na agenda das políticas governamentais de modo mais efetivo". (BRASIL, 2014, p 22)

É importante ressaltar que se por um lado houve maior democratização do Ensino Médio, por outro a garantia do padrão de qualidade não se sustenta. Alguns teóricos criticam essa abertura com o ingresso massivo de alunos, sem a devida responsabilização por parte do Estado de modo a assegurar condições favoráveis de funcionamento. Com isso é dever do Estado a garantia de acesso e permanência de todos os alunos. Kuenzer (2000, p. 40) define como objetivos do Ensino Médio:

> [...] no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral.

Com isso é importante que os professores, gestores e equipe pedagógica da escola desenvolvam o real sentido do Ensino Médio, que é a conclusão do ciclo da educação básica com qualidade, capacitando os alunos para cidadania e vida, dando continuidade nos seus estudos, mundo do trabalho e etc.

Identidade juvenil e os sentidos da escola

A juventude é uma fase de desenvolvimento da vida humana que assume características distintas. Por um lado os adultos consideram o aspecto cronológico, onde

esta fase se apresenta como transição entre a infância e a vida adulta; por outro lado a idade jovem é encarada como fase oscilante da maturidade. O jovem é visto como o rebelde e contestador que precisa ser disciplinado. Essa ideia de que "o jovem não é nem deixa de ser" cria rótulos de condutas estereotipadas e sem definição. A ideia de contestação e rebeldia, ainda que sejam características dos jovens, não podem ser generalizadas e nem se deve desconsiderar que adultos também adotam esses tipos de comportamentos. Ribeiro (2013, p. 65) esclarece que "Essas perspectivas, limitadas e universalizantes, dificultam a compreensão da juventude como uma construção histórico-social. tudo que os sujeitos devem e não devem fazer, mas se descuidam em saber do que ele é".

Marcada por várias transformações, a juventude é uma fase, tanto psicológicas, sociais, culturais como biológicas, onde trazem dúvidas, inquietações, prazeres, temores e desesperos, um período do ser humano compreendido entre a infância e o desenvolvimento pleno de seu organismo, é quando eles começam a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência.

Nesse período o a convivência social é determinada por um conjunto de fatores e determinadas convenções como destaca Bourdieu (1978, p. 113) "(...) a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente". Nessa perspectiva compreender a juventude como etapa do desenvolvimento humano, não é apenas pela delimitação da idade cronológica ou psicológica, mas configura-se a partir de um processo contínuo de transformação individual e coletiva a partir das relações de poder que se estabelecem.

Para Bajoit (2006) os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. Em outras palavras poderíamos definir juventude como um conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.

Bourdieu (1983, p. 1) atribui um valoroso conceito de juventude ressaltando sua contribuição com a fase adulta: "A representação ideológica da divisão entre jovens e velhos concede aos mais jovens coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas outras coisas aos mais velhos".

Juarez Dayrell (2009) acredita que a noção de juventude deve ser entendida, ao mesmo tempo, como uma condição social e uma representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, na qual completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade e, no seu interior, cada grupo social vai lidar e representar esse momento é muito variada.

O autor ressalta ainda que é importante considerar o conceito de juventude(s) no plural, a fim de permitir que o jovem seja visto como sujeito social em face da heterogeneidade de classe, gênero, condição socioeconômica, cor, credo religioso, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades e se constituem a partir das relações sociais em que vive.

Cada jovem tem sua identidade e personalidade, onde buscam para o futuro um projeto de melhoria de vida, eles sonham, acreditam e planejam suas vidas de acordo com suas possibilidades, constroem seus estilos e se expressa nos diferentes tipos culturas, misturam o rock com o samba, o pop com o sertanejo em busca de um estilo que tenha significado para eles, criando seus próprios espaços. Para muitos jovens destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas.

Dentre os diversos espaços de socialização que os jovens ocupam está a escola. Se a escola for um lugar onde o jovem consegue construir um projeto de vida, vai se sentir motivado a frequentá-la e continuar os estudos. Caso contrário, o abandono da escola ou mesmo a ausência de significado no ambiente escolar vão se constituir os sentimentos mais evidente entre os jovens.

A vida escolar dos jovens as cobranças e pressões são constantes por parte da família e da escola. São chamados para assumir responsabilidades, tomar decisões e tomar pra si compromissos até então novos. Ao mesmo tempo recebem o estigma de que não tem maturidade para decidir sobre a própria vida e por isso são incapazes de fazer suas próprias escolhas e assumir as suas consequências. Essa dupla é divergente carga de atribuições é o grande desafio no processo de educação dos jovens. Quando esses aspectos são cobrados na escola acontece o choque de gerações: ao mesmo tempo em que se espera do jovem que

ele seja sujeito de seu próprio processo de formação, é também privado de ter autonomia na tomada de decisões consideradas por ele.

A cultura, os espaços sociais dizem muito sobre o jovem, esta fase é marcada por lazer e diversão, onde vivem com intensidade cada momento, convivem mais com os amigos da escola e serviço do que com a família. Os amigos do grupo refletem mais a sua identidade quando o jovem estabelece diferenças e semelhanças em relação aos outros. Vão se formando grupos, tribos de jovens que estão em constante modificação, exploram suas culturas nas músicas e internet, usando a escola como um espaço cultural, onde esses grupos com valores e características distintas expressam em coletividade seus estilos de vida.

A escola tem então uma função de preparação dos alunos para uma realidade de mundo, mediando o conhecimento e capacitando-os como participantes ativos na sociedade, um processo de socialização e transmissão de conhecimento, envolvendo o cultural, social e político.

A escola possui uma diversidade grande dentro das salas, cada aluno tem suas diferenças e peculiaridades, suas crenças e culturas contribuem para estas diferenças, a escola tem dificuldades em lidar com essas situações e acaba muitas vezes excluindo algum grupo determinado ou aluno. Tais aspectos serão abordados no tópico a seguir com ênfase do olhar do jovem sobre o ensino médio hoje.

O que pensam os jovens sobre o ensino médio.

Os jovens iniciam seus estudos no ensino médio por volta dos 15 anos, neste período a escola para eles não é mais um ponto de ensino e aprendizado e sim um lugar para encontrar e fazer amigos. Entendemos a escola como uma instituição que oferece a educação formal, sustentada por seus pilares, currículos conteúdos e práticas de ensino.

Podemos analisar e entender a escola como um espaço sócio cultural, próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Para os jovens no Ensino Médio a escola se torna um ambiente de distração, socialização e pontos de encontros, muitos não gostam de assistir à aula, mas amam ir para escola. As aulas tornam chatas e cansativas,

sem falar que a desigualdade no acesso e na permanência deles dentro dela é um caso muito grande.

Com a expansão do Ensino Médio no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 a heterogeneidade e diversidade dos alunos, se ampliaram no ambiente escolar. Segundo Leão (2011), vários estudos mostram que a ampliação da escolarização no Brasil representou muito mais a massificação do acesso à escola do que a democratização dos saberes ou das condições adequadas para a melhoria da qualidade da educação. Pode-se dizer que essa expansão dá à entrada para os alunos na escola, porém não garante a permanência dos mesmos, são um dos desafios enfrentados pela maioria dos alunos das camadas populares nas escolas públicas do Brasil. O processo de escolarização no ensino médio também está ligado na inserção dos jovens no mercado do trabalho.

O sentido do ensino médio vem sofrendo transformações à medida que vem assumindo novos contornos. Anteriormente era o caminho natural para o ingresso na universidade, com reserva maior para os mais bem aquinhoados. Já os menos aquinhoados era a forma de conseguir um emprego para garantir o seu sustento e muitas vezes da família. Como etapa final da educação básica agora em caráter obrigatório, o ensino médio para muitos alunos é a etapa final de escolarização (DAYREL, 2007).

A falta de expectativas de futuro e a falta de identificação com a escola, aliado a ausência de políticas públicas que proporcione a permanência dos jovens na escola tem sido causas que justificam o abandono da vida escolar. Sobre a evasão e repetência escolar entendemos que a evasão é o abandono dos alunos das escolas, antes do término do ano letivo ou do curso e a reprovação escolar é entendida como a não promoção do aluno para a série ou módulo seguinte. Utilizando pesquisas já realizadas sobre o assunto tratado, selecionamos alguns indicadores que apontam algumas causas sobre a evasão escolar:

> "[...] os aspectos sociais considerados como determinantes da evasão escolar, dentre eles, a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança, sem que, com isto, eximam a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças do sistema educacional" (QUEIROZ, 2002, p.1).

O abandono escolar está ligado a diversos fatores determinantes da não permanência do jovem na escola de nível médio. Estes fatores podem ser de ordem social, econômica, política, cultural e estrutural familiar. A desigualdade social desestimula a

permanência deles na escola, pois o trabalho acaba tornando prioritário para sobrevivência, dificultando a conciliação entre um e o outro, tornando o aluno excluído, dos bens culturais da sociedade.

No entanto, esses problemas continuam sendo tratados como um fator isolado, cuja responsabilidade é do sujeito, seja por condições de ordem social ou psicológica. Sendo essa uma hipótese válida, como se explica a reincidência desse fenômeno nos últimos anos? Por que os indicadores atestam um contínuo crescimento do número de alunos que abandonam a escola, ou os que ficam acumulam fracassos, principalmente os jovens oriundos de classes menos favorecidas economicamente?

Um grupo de pesquisadores vinculados à fundação Victor Civita desenvolveu uma pesquisa com 1 mil estudantes de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio, nos estados de São Paulo e de Recife. Intitulada "O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola" a pesquisa evidenciou as razões que desmotivam os alunos a frequentarem a escola: as aulas são tradicionais pautadas na reprodução de conteúdos que pouco ou nada significam para os jovens; predomina uma reificação das disciplinas de Português e Matemática em detrimento das demais, o que não lhes asseguram uma formação equilibrada; sentem falta de aulas práticas e vinculadas à realidade que vivenciam; alegaram que o que os motiva a estar na escola, quando ficam é o diploma de nível médio; o ensino superior não é o propósito da maioria dos entrevistados, mas desejam terminar o ensino médio e conseguir um trabalho, embora reconheçam que o que aprendem na escola não lhes dá garantia de acesso ao mundo do trabalho.

O baixo uso de tecnologia em sala de aula, pois a escola não aproveita os equipamentos trazidos pelos alunos, como celular e tablete, tampouco disponibiliza o uso dos computadores de que dispõem. A limitação no uso das tecnologias com o restrito acesso à internet e a proibição do uso de celulares estão entre os fatores que mais incomodam os estudantes.

Outro fator que provoca a evasão dos alunos é a instabilidade das relações escolares, por meio de ausência de professores e a necessidade de fazer substituições durante todo o ano. Essas mudanças causam desconfortos e insegurança e um processo de contínuas rupturas na aprendizagem. O déficit de professores no Ensino Médio aumenta cada vez mais e muitos atuam fora da sua área de formação específica. A falta de profissionais é

outro fator que contribui para que muitos professores acabem fazendo uma jornada maior de trabalho.

A escola não é apenas um espaço de aprendizagem, mas lugar social de vivência e experiência da condição juvenil. Dayrell (2007) aborda a escola como espaço sociocultural: um ambiente de tensões e conflitos entre a organização oficial do sistema escolar e os sujeitos do cotidiano escolar (alunos, professores e funcionários). O sistema escolar hierarquiza e define relações sociais. Assim, para que os jovens se se reconheçam nesse espaço criam uma trama própria de relações sociais, mas distante da escola que deveria se propor a oferecer uma formação de qualidade, como defende Frigotto (2004, p. 57)

> Os alunos do ensino médio não se tratam, pois, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que podemos construir (...) uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente [...]. Trata-se de sentidos e significados que afetam a forma, o método e o conteúdo do ensino médio.

A escola de ensino médio é importante? Para que e para quem? Com a palavra: a juventude

Ao propor desenvolver um estudo sobre o ensino médio com foco no olhar dos jovens que cursam esse nível de ensino tomou como referência o rigor metodológico de estabelecer critérios de seleção da escola e dos sujeitos que se envolveram na pesquisa. A escolha da escola levou em conta uma instituição localizada na região central e que atende alunos da maioria dos bairros da cidade. É uma escola tradicional que prima pela disciplina e organização. Atende alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio. Constituiu-se como objeto de estudo o que pensam os jovens estudantes do ensino médio e quais suas perspectivas de futuro a partir da conclusão da formação na educação básica. Portanto, os sujeitos da pesquisa são os alunos do ensino médio com idade média de 15 a 17 anos.

A pesquisa foi realizada com o consentimento dos pais ou responsáveis pelos alunos que assinaram o termo de consentimento livre esclarecido, TCLE com a aquiescência da direção da escola. Assim, firmamos o compromisso de assegurar sigilo quanto a

identificação da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa. O critério de seleção para a escolha dos sujeitos foi uma sala de cada ano, sendo uma do primeiro, uma do segundo e uma do terceiro ano do ensino médio. Essa escolha justifica-se pelo fato de perscrutar a opinião dos jovens em todos os anos.

Aplicamos um questionário (Minayo, 2008) com 89 alunos do ensino médio, sendo 28 no primeiro, 29 no segundo e 32 no terceiro ano, no período matutino, pois a escola só oferece ensino médio nesse período. O questionário foi composto por 13 questões fechadas de múltipla escolha e 3 perguntas abertas.

Quando perguntados sobre *a importância da escola* – as respostas dos jovens indicam que depositam confiança na escola enquanto instituição formadora: 45,5% considera a escola importante, 24,5% dizem que ela é muito importante, 17% acreditam ser razoável, 13% afirmam ser de pouca importância e nenhum aluno considerou a escola sem importância. Podemos perceber que todos, uns mais outros menos depositam confiança na escola como caminho a ser seguido em busca de realizações.

Em seguida perguntamos a opinião deles sobre *o que pensam que a escola na escola que estudam*. 57% dos respondentes consideram o ensino tradicional e conteudista. 31% consideram que o ensino da escola prepara para o ingresso no ensino superior. 3,5 dos jovens vêm o ensino da escola como inovador e dinâmico. Para 7% dos jovens o ensino é fraco e fora da realidade. Os demais não responderam.

Nessa perspectiva pudemos que o modelo tradicional de ensino predomina na escola. As aulas seguem um padrão rígido de exposição, com muita teoria e exercícios sistematizados para a memorização. E os conteúdos são selecionados de modo a atender a proficiência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sobretudo nas disciplinas de Português e Matemática que concentram o maior número de aulas por semana.

Perguntamos aos alunos sobre as *formas de avaliação* que os professores adotam. As respostas atestam que para os alunos a forma predominante de avaliação é por meio de aplicação de provas escritas gabaritadas em forma de treinamento em preparação para o Enem e os exames vestibulares. Esse modelo de avaliação segue a proporção de 57% no primeiro, 44% no segundo e 91% no terceiro ano. Trabalhos em grupo em sala de aula são aplicados em 32% no primeiro, 41% no segundo e 9% no terceiro ano. Trabalhos feitos em casa: 11% no primeiro, 15% no segundo ano e não aparece no terceiro ano. Os alunos

também responderam que em nenhum dos três anos eles são avaliados em forma de seminários ou outras modalidades diferenciadas.

Também perguntamos aos alunos sobre *o modo como os professores trabalham o currículo* na sala de aula. De acordo com as respostas, os professores do ensino médio na escola pesquisada ensinam a sua matéria, transmitem seus conhecimentos de forma rígida, explicam os conteúdos de forma fragmentada, não estabelecendo relação com as demais disciplinas e não estabelecem conexão entre o saber escolar e a vida dos jovens e nem com a comunidade escolar no qual estão inseridos.

As respostas dos alunos nos permite analisar que a escola segue um currículo que privilegia cada vez mais o caráter conteudista e o Ensino médio perde o significado para os alunos que passa a ser tratado como uma etapa de passagem entre o ensino básico em projeção para a universidade. O currículo, de caráter cada vez mais unificado é ditado hoje, no Brasil, pelos testes estandardizados determinados pelo Enem.

Perguntamos para os alunos quais *suas perspectivas de futuro* após o término do ensino médio. As respostas dadas pelos alunos nos três anos do curso foram: 24,8% pretendem cursar uma faculdade; 2,4% afirmaram que pretendem parar de estudar para trabalhar; 63,4% dos alunos pretendem ir para a faculdade e trabalhar ao mesmo tempo e 9,4% não sabem ainda o que pretendem fazer após concluir o ensino médio.

A maioria dos jovens que responderam ao questionário pretende trabalhar e cursar a faculdade ao mesmo tempo. Esse resultado indica que os jovens querem ao mesmo tempo garantir uma formação acadêmica como conquistar sua autonomia financeira. Esses dados apontam também que o ingresso nos cursos de ensino superior de tempo integral não serão os cursos preferidos pelos alunos, uma vez que a quarta parte dos alunos pretendem seguir os estudos apenas. Em média de 10% dos alunos ainda estão indecisos sobre o que almejam para as suas vidas. E por fim um número pouco significativo, pouco mais de 2% querem trabalhar sem continuar os estudos.

Em linhas gerais percebemos que os procedimentos adotados pela escola e pelos professores na formação dos alunos do Ensino Médio destoam das prescrições do próprio Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/ CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, especificamente quanto ao Ensino Médio, que o reconhecem como etapa final do processo formativo da Educação

Básica e indicam que deve haver uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas.

A definição dos currículos deve levar em conta os interesses dos jovens considerando suas singularidades, suas aspirações, assegurando a sua permanência com proveito até a conclusão da Educação Básica. O documento ainda afirma que "pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola". Nesse sentido é fundamental a oferta de uma formação humana integral em detrimento de orientações que privilegiam a preparação para testes padronizados e exames vestibulares. O ensino médio deve ser de fato a possiblidade de realização dos sonhos de todos os jovens que por ele passam.

Algumas considerações

Este estudo teve como objetivo compreender e problematizar o que pensam os jovens sobre a etapa final da educação básica (Ensino Médio) e a partir das percepções, investigamos quais as suas expectativas de futuro. Percebemos ainda que necessita definir uma identidade para o Ensino Médio, preparando o jovem para dar continuidade aos estudos, para o mundo do trabalho, a cidadania e para a vida, sem que o mesmo seja fragmentado.

A pesquisa revelou que o ensino médio, como etapa final da educação básica, se apresenta para os jovens como grandes desafios que interferem em suas projeções realizações, como: identidade, currículo; as condições de infraestrutura da escola, equipamento escolar; as condições de trabalho docentes (qualificação) e a relação professor/aluno.

Sobre o currículo, verificamos que a escola ainda adota um modelo tradicional de ensino, onde os alunos são avaliados por meio de aplicação de provas escritas e gabaritadas, de forma que eles sejam treinados e preparados para o Enem e os exames vestibulares. Os conteúdos são fragmentados e cada vez mais conteudista, ao invés dos professores compartilharem conhecimentos, eles apenas transmitem sem dar sentido algum para os alunos, perdendo real o significado do ensino médio.

Os resultados da pesquisa, revelam que são muitos os jovens que buscam essa etapa da educação básica com o objetivo de completarem a escolaridade e se inserirem no mundo do trabalho. Nesse sentido, a oferta do ensino médio deveria ser de qualidade, atendendo as necessidades dos alunos, estimulando a formação do curso superior, capacitando-os para o mercado de trabalho que está cada vez mais exigente, tornando os jovens críticos e autônomos.

Os dados apresentados neste estudo, indicam que a realidade do ensino médio hoje tem mostrado uma dicotomia entre o proposto e o vivido, cada vez mais os jovens tem abandonado seus estudos, o ingresso e permanência dos mesmos, tem sido um dos grandes desafios a serem enfrentados na atualidade. Acreditamos que investir na melhoria das condições do ensino, incentivando a permanência dos alunos e propor um currículo que represente os interesses dos jovens, faria mais sentido para esses alunos.

Sem dúvida que a escola precisa de mudanças e reencontrar seu lugar como instituição cultural, social e política, que permita a emancipação do grupo, construindo a capacidade de reflexão dos estudantes.

Referências Bibliográficas

BAJOIT, G.. **Tudo Muda**: proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

BRASIL, Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Emenda Constitucional nº 59,** de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009b, Seção 1, p. 8.

_____. **Parecer nº 7 de 9/7/2010** sobre "Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica". Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de educação do Ministério da Educação

_____. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BOURDIEU, P.(1983) A "juventude" é apenas uma palavra! **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero. (pp. 112-121).

DAYRELL, J.. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J.; CORROCHANO, M. C. Juventude, socialização e transição para a vida adulta. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUZA, Sonia Maria Gomes (Org.). **Juventude e contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Goiânia: Cânone Editorial/Editora UFG, 2009. p. 119-136.

DAYRELL, J.; LEÃO, G.; REIS, . B. dos. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e Conhecimento: os sentidos do ensino médio. In FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE (Gestrado). **No Brasil, 52% dos professores do ensino médio não têm formação adequada.** Notícias, 11 de abril de 2014. Disponível em http://www.gestrado.net.br/?pg=noticia&id=356&L= Acesso em 16 de março de 2016.

KUENZER, A. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios no ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa** v.41 n.144 set/dez. 2011.

_____. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc**., Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014

LEÃO, Geraldo. **Entre sonhos e projetos de jovens, a escola**. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, M.I C.; STENGEL, M. (Org.). Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. p. 99-116.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, D. A. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas. **RBPE**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010A.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010B. CDROM.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar, em reunião anual da ANPED. XXV outubro de 2002, em Caxambu (MG). **Anais da XXV Reunião Anual da ANPED**.

RIBEIRO, M. Juventudes e ensino médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo : Fundação Santillana, 2013.

SALVA, S. RAMOS, E. S. RAMOS, N. V. Juventude e ensino médio: os processos de afastamento escola. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 171-182 | jan./abr. 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA ANALISE SOBRE A TEMÁTICA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Juliano Nazari[151]
nazari_juliano@yahoo.com.br
Ana Clara Gomes Nazari[152]
clara_educa@yahoo.com.br
Maria Aldair Gomes[153]
mariaaldairgomes@gmail.com
Prefeitura Municipal de Uberlândia

1) Introdução

Na perspectiva de uma gestão democrática e participativa, frente à reflexão sobre o processo de inclusão na escola, torna-se necessário a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

De encontro à necessidade de se contemplar a diversidade humana na realidade escolar, mais especificamente no que diz respeito ao atendimento das pessoas com altas habilidades/superdotação, o presente trabalho tem como objetivo principal discutir sobre os desafios e possibilidades da inserção deste público alvo em meio a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP). Neste âmbito, vislumbrando garantir a participação efetiva e democrática, é imprescindível promover encontros, dando oportunidade de fala para os alunos com altas habilidades/superdotação para que socializem seus desejos, suas necessidades, tornando o trabalho dinâmico onde todos têm oportunidade de aprender uns com os outros.

Desta forma, partindo do pressuposto que o processo de desenvolvimento cognitivo de cada criança se dá de forma diferente uma da outra, a escola precisa preparar o ambiente para receber todos os diferentes alunos, inclusive os com altas habilidades/superdotação, garantindo a acessibilidade, permanência e progressão em uma educação de qualidade.

[151] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua como professor da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.
[152] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.
[153] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua como professora da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Entendemos que um dos grandes desafios na atualidade está na identificação/diagnóstico desses alunos com altas habilidades/superdotação, haja vista que, ainda incorremos em dificuldades nesse processo. Deste modo, a seguir discutiremos os elementos constitutivos do PPP e em seguida apresentaremos reflexões sobre a inserção da temática altas habilidades/superdotação neste projeto, a fim de proporcionar elementos que subsidiem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com altas habilidades/superdotação.

2) Metodologia

Segundo Gil (2008), podemos caracterizar uma pesquisa de acordo com o seu tipo, podendo ser classificada quanto aos seus objetivos e quanto aos procedimentos técnicos. Nesta perspectiva, partindo do princípio de que o objetivo geral de nossa proposta é discutir sobre os desafios e possibilidades da inserção de alunos com altas habilidades/superdotação em meio a construção de um PPP, no que se refere à classificação da pesquisa com base nos objetivos, o presente estudo pode ser considerado como uma Pesquisa Exploratória. Para Gil (2008), a Pesquisa Exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). De acordo com o autor, este tipo de pesquisa pode envolver levantamento bibliográfico e/ou entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado.

Ainda sobre a classificação de nossa pesquisa, quanto aos procedimentos técnicos, o presente estudo pode ser caracterizado como uma Pesquisa Bibliográfica, uma vez que, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a temática no intuito de analisarmos as altas habilidades/superdotação e sua inserção no projeto político pedagógico da escola. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a Pesquisa Bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Segundo os autores, a finalidade deste tipo de pesquisa é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

Assim, notamos que, além de permitir o levantamento das pesquisas referentes ao tema estudado, a Pesquisa Bibliográfica permite ainda o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa. Nesta perspectiva, para o desenvolvimento de nossa proposta fizemos

uso de livros, artigos e dissertações sobre a temática inclusão escolar e altas habilidades/superdotação, no intuito de analisarmos a inserção deste público no projeto político pedagógico da escola.

3) Desenvolvimento

3.1) Discutindo elementos constituintes de um Projeto Político Pedagógico - PPP

Segundo Lopes (2011), a elaboração do PPP precisa contemplar a missão, a clientela, dados sobre aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas, plano de ação da escola. Esta elaboração pode ser feita durante as reuniões pedagógicas e institucionais, nos encontros do Conselho Escolar e na semana de planejamento.

No que se refere à **definição da missão** (ou marco referencial), de acordo com Lopes (2011), trata-se de um conjunto dos valores nos quais a comunidade escolar acredita e das aspirações que tem em relação à aprendizagem dos alunos. Conforme Lopes (2011), neste item é preciso responder a perguntas como: "Para nós, o que é Educação?" e "Que aluno queremos formar?". A definição da missão é importante, uma vez que, define a identidade da instituição e a direção na qual ela vai caminhar.

Ainda de acordo com Lopes (2011), os princípios e valores da escola devem ser discutidos em reuniões pedagógicas ou institucionais (com os funcionários) e assembleias do conselho escolar, do conselho de classe e do grêmio estudantil. É papel do diretor participar de todos esses encontros, levar material bibliográfico que possa embasar as discussões e registrar o que foi debatido. Depois disso, a direção também deve fazer a redação deste trecho do PPP - levando em consideração o que dizem os planos municipal ou estadual de Educação, quando existirem -, compartilhá-lo com toda a comunidade escolar e acolher sugestões e críticas.

No que se refere à **descrição da clientela,** segundo Lopes (2011), o PPP deve apresentar um breve histórico da comunidade e da fundação da escola e um levantamento detalhado sobre as condições social, econômica e cultural das famílias. Estas informações são importantes para que a instituição elabore as diretrizes pedagógicas e defina a maneira pela qual vai se relacionar e se comunicar com a comunidade. Lopes (2011) destaca que para buscar estas informações a melhor fonte é a ficha de matrícula, mas também podem ser preparados questionários específicos ou feitas entrevistas com os pais.

No que se refere ao **levantamento dos dados sobre aprendizagem,** Lopes (2011) sinaliza que trata-se das **i**nformações quantitativas sobre matrículas, aprovação, reprovação, evasão, distorção idade/série, transferências e resultados de avaliações. Este levantamento tem importância, pois compõem um retrato da aprendizagem na escola e permitem aferir a qualidade do ensino. Estas informações podem ser obtidas nos quadros de aprovação, reprovação e movimentação de alunos preparados para enviar ao Ministério da Educação (MEC) e à Secretaria de Educação, nos relatórios das avaliações externas e nas avaliações internas. Faz-se necessário a tabulação a análise crítica destes dados, a fim de permitir a localização de possíveis problemas e a definição de metas e ações.

Sobre o item **relacionamento com as famílias,** Lopes (2011) aponta que trata-se da maneira como os pais podem contribuir com os projetos da instituição e participar das tomadas de decisões. Este vinculo, relação entre a escola e a família/comunidade, é importante para o fortalecimento do Conselho Escolar e a presença nas reuniões de pais.

recursos

No que se refere ao item **recursos**, Lopes (2011) enfatiza que trata-se da descrição da estrutura física da escola (prédios, salas, equipamentos, mobiliários e espaços livres), dos recursos humanos (composição da equipe, qualificação e horas de trabalho) e financeiros (Programa Dinheiro Direto na Escola, via Secretaria de Educação etc.) e dos materiais pedagógicos. Segundo Lopes (2011), a análise destes recursos deixam explícitas as condições do espaço de que a escola dispõe para desenvolver os projetos, a formação atual da equipe e as necessidade de capacitação e quanto está disponível para reformas, construções, cursos, compra de material pedagógico etc.

No aspecto referente às **diretrizes pedagógicas, Lopes (2011)** destaca que estas formam o currículo da escola e descrevem os conteúdos e os objetivos de ensino, as metas de aprendizagem e a forma de avaliação, por série ou ciclo e por disciplina. De acordo com Lopes (2011), é baseado nestas diretrizes que a equipe formula planos para implantar programas e projetos e produz indicadores sobre o impacto das ações. Estas informações são obtidas nos dados de aprendizagem da escola, nos referenciais curriculares de Secretarias estaduais e municipais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos indicadores de qualidade e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No que diz respeito ao **plano de ação,** segundo Lopes (2011), trata-se da lista completa com todas as ações e os projetos institucionais da escola para o ano letivo,

estabelecendo o que será feito (na prática) em benefício dos processos de ensino e de aprendizagem para atingir os objetivos definidos inicialmente. Conforme a autora supracitada, os tópicos necessários em cada um dos projetos descritos são: objetivos, duração, profissionais responsáveis, parceiros, encaminhamentos, etapas e avaliação.

Como podemos perceber estes itens que constituem o PPP são de suma importância no sentido de nortear o trabalho desenvolvido pela instituição escolar de maneira estrutura e visando garantir uma educação integral, significativa e de qualidade para os educandos, além de contemplar a diversidade humana em todos os seus aspectos.

3.2) Altas habilidades/superdotação e sua inserção no PPP

Entendemos que o debate sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE para pessoas com altas habilidades/superdotação, ainda trata-se de um tema com muito a ser explorado e discutido, principalmente no que diz respeito aos saberes e práticas escolares. Sua inserção no PPP deve garantir um atendimento direcionado e mais profícuo para esse público; nesse sentido pretendemos elencar subsídios práticos e teóricos no intuito de procedermos com essa inserção de maneira significativa.

Segundo Peripolli e Santos (2012), para elaboração do PPP, associa-se a legislação vigente, que, segundo Brasil (2008), propõe a obrigatoriedade da matrícula dos alunos público alvo da educação especial na escola comum do ensino regular e da oferta do AEE como forma de subsidiar essas ações. Dessa forma, a Resolução n.º 04/09, do Conselho Nacional de Educação, apresenta as diretrizes operacionais desse atendimento, balizando suas funções; definindo o espaço e o turno em que essa atividade deve ser oferecida; computando a matrícula dupla desse alunado, para fins de recebimento do financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, delineando as competências e as atribuições do professor especializado; norteando a elaboração do plano de atendimento especializado, entre outras ações.

Além desses aspectos normatizados pela Resolução n.º 04/09, alguns pilares são necessários e precisam ser dialogados e definidos no PPP, por todos os professores envolvidos na ação pedagógica, sendo estes, conforme Peripolli e Santos (2012, p. 322):

> 1) Abertura da escola para a diversificação, flexibilização e inovação do processo de ensino e aprendizagem, abarcando, neste tocante, a (re)estruturação e o funcionamento da mesma como um todo. Ao invés

> de ideias míticas e concepções uniformes e homogeneizados de currículo, devem subsidiar, no PPP, a proposição de currículos abertos e amplos, bem como a especificação de como a formação continuada dos professores e dos serviços de apoio serão realizados para atender os alunos com altas habilidades/superdotação.
>
> 2) Flexibilização dos critérios e dos procedimentos pedagógicos, favorecendo a distinção na metodologia, nos processos didáticos, na temporalidade para a obtenção de determinados conhecimentos e na avaliação dos alunos. As estratégias metodológicas devem estar coesas com os objetivos e com os conteúdos apresentados no currículo. Contudo, ao incluir o aluno com altas habilidades/superdotação, é imperativo o oferecimento de alternativas metodológicas que beneficiem e estimulem mais o pensar do que o repetir conceitos e, que levem a uma autonomia desse aluno na resolução de problemas do cotidiano.
>
> 3) Processo avaliativo que envolve a aquisição do conhecimento e da aprendizagem desse aluno. Por tal motivo, deve-se abandonar a visão obsoleta e tradicional da prática avaliativa que visa somente o produto final e quantificável. Esse modelo padroniza e a iguala a aprendizagem e as idiossincrasias do aluno, não respeitando nem valorando os níveis de conhecimento de cada um. Porém, uma mudança de paradigma, em que se tem uma visão mais progressista dessa prática, poderá conduzir a uma compreensão de que a avaliação é um processo contínuo.
>
> 4) A identificação do aluno com necessidades educacionais especiais - versa no (re) conhecimento da história de vida, ou seja, na bagagem de conhecimento que este indivíduo traz consigo ou possui em relação aos conteúdos desenvolvidos em cada proposta de ensino-aprendizagem.
>
> 5) A organização dos serviços educacionais, isto é, como ensinar esses alunos. Ou seja, como planejar, fazer escolhas, preparar propostas de ação, com o objetivo de oportunizar, para aquele que aprende, um aprendizado significativo. Neste sentido, o enriquecimento é uma alternativa de Atendimento Educacional Especializado, visto que complementa a aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Sob este enfoque, tem-se a proposição do Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar, proposto por Renzulli e elucidado por Peripolli e Santos (2012), e que visa desenvolver o conhecimento e as habilidades de pensamento adquiridos por meio da instrução formal, com aplicação de conhecimentos e habilidades decorrentes da própria investigação feita pelo aluno, resultando no desenvolvimento de um produto criativo.

Neste âmbito, Peripolli e Santos (2012) destacam que, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nos espaços de aprendizagem deve levar em conta os interesses, potencialidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Mais que o ensino de conteúdos curriculares previstos na educação formal, esse modelo deve estar voltado para o desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas. Nesse sentido, é importante perceber o aluno de forma integral, buscando uma escola motivadora.

Com base nestas ideias acreditamos que, o plano de ação destinados ao atendimento as pessoas com altas habilidades/superdotação pode ser baseado no Modelo de Enriquecimento, que se constitui em uma proposta flexível, o que proporciona e viabiliza seu ajustamento a qualquer realidade educacional e sua aplicabilidade em todos os níveis de ensino, independente da tessitura socioeconômica. Peripolli e Santos (2012), destaca que uma atividade de enriquecimento é a possibilidade do aluno com altas habilidades/superdotação concluir em menor tempo um determinado conteúdo, o que sugere aceleração, contudo, o que caracteriza essa ação como enriquecimento é o acréscimo de outros conteúdos, mais amplos ou mais aprofundados, ocupando o lócus deixado pelo que foi finalizado.

Nessa perspectiva, a seguir apresentamos elementos para subsidiar um plano de ação baseado em atividades de enriquecimento do Tipo I, II e III, propostas por Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007):

Plano de Ação
Tipo e caracterização
Tipo I - são experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma ampla variedade de tópicos ou áreas de conhecimento e se inicia no espaço de aprendizagem regular, envolvendo todos os alunos da escola.
Tipo II - utilizam-se métodos, materiais e técnicas instrucionais que contribuem para o desenvolvimento de níveis superiores de pensamento, de habilidades criativas, críticas, de pesquisa, de busca de referências bibliográficas e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social.
Tipo III - oportunizam a reflexão dos problemas reais, por meio de métodos adequados de investigação, produção de conhecimento inédito, resolução de problemas ou a construção de um produto ou serviço.
Atividades propostas
Tipo I - a) apresentação de filmes variados, desde os científicos e técnicos aos de longas metragens seguidos de questões inquiridoras e de esclarecimentos; b) discursos de noticiário do dia através de várias abordagens: criação de painéis de confronto, pastas de opiniões, termômetro dos argumentos e tabelas jornalísticas; c) Oficinas variadas: origami, fotografia, robótica, química, alimentos saudáveis, cuidados pessoais, trato com animais, exercícios de raciocínio lógico, xadrez, construções de maquetes, atividades de resolução criativa de problemas, organização de coleções, técnicas de desenho, entre outras de interesse dos alunos; d) palestras com profissionais de várias áreas do conhecimento como bombeiros, professores, botânicos, físicos, astrônomos, artesões, artistas plásticos, atores, veterinários, chaveiros, soldadores, pedreiros e outros, focalizando diferentes aspectos de suas atividades profissionais, técnicas e métodos utilizados ou áreas de atuação; e) grupos de enriquecimento organizados especificamente para atender a curiosidade de alunos por áreas específicas do conheci mento

desenvolvendo atividades planejadas e organizadas como produção de textos, robótica, filatelia, cálculo, microscopia e outros; f) passeios, visitas e excursões. Passeios ecológicos e caminhadas em reservas ambientais. Visitas a museus, laboratórios, centros especializados, universidades, hospitais. Excursões a parques, cidades históricas etc.; g) uso de tecnologias computacionais: softwares educativos, enciclopédias digitais e jogos pedagógicos e simuladores; h) minicursos desenvolvidos em períodos definidos de tempo (dois ou três encontros), com instrutores e especialistas da área, como: botânica, cuidados pessoais, saúde bucal, raças de cães, xadrez, confecção de fantoches, brinquedos alternativos, pescaria e outros de acordo com a realidade local e interesse dos alunos; i) demonstrações de práticas como primeiro socorros, banho de animais, jardinagem, esportes radicais, capoeira, modelagem, mecânica entre outras sugeridas pelos alunos e comunidade escolar e, j) entrevistas desenvolvidas com pessoas de destaque na comunidade local ou com profissionais reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem na comunidade escolar.
Tipo II: a) elaboração de roteiros de trabalhos: treina mento específico para a delimitação de temas, organização de roteiros e delineamento de trabalhos; b) treinamento em técnicas de observação, seleção, classificação, organização, análise e registro de dados; c) elaboração de objetivos e cronogramas de trabalhos; d) treinamento em técnicas de desenvolvimento de apresentações orais, escritas e práticas; e) treinamento em técnicas de resumo, trabalhos bibliográficos, esquemas, fichamentos, relatórios, entrevistas, métodos de pesquisas, entre outros; f) treinamento em técnicas variadas de apresentação de produtos como álbuns, cartazes, maquetes, móbiles, esculturas, experimentos e outros; g) treinamento em técnicas de resolução de problemas e conflitos; h) oficina de ideias com materiais alternativos ou reciclagem de sucata; i) treinamento no manuseio de recursos áudio visuais e tecnológicos para o desenvolvi mento de trabalhos como: retroprojetores, slides, televisão, vídeos, gravadores, fumadoras máquinas fotográficas, banco de dados, computador, impressora, scanner, xerox, microscópios, lupas, telescópios e outros; j) treinamento em técnicas de discussão, debates e argumentação; e l) treinamento em técnicas de liderança e gerenciamento.
Tipo III - a) investigação de problemas reais; b) desenvolvimento de projetos coletivos e individuais; c) grupos de pesquisa em área de estudos específicos;d) desenvolvimento de produtos criativos e originais (como por exemplo, roteiro de peça, revista, maquete, poesia, relatório de pesquisa, livro ilustrado, desenho em quadrinhos, teatro de fantoches, mural etc); e) divulgação dos produtos elaborados.

Com base nos elementos expostos acima, corroboramos com Peripolli e Santos (2012), a ideia de que uma educação para todos precisa considerar as diferenças individuais e, portanto, oferecer oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades de seus atores. Nesse sentido, alunos com altas habilidades/superdotação fazem jus ter acesso a práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades, possibilitando um melhor desenvolvimento de suas capacidades.

Ainda nessa perspectiva, mais especificamente no que se refere ao AEE para pessoas com altas habilidades/superdotação no contexto de um PPP inclusivo, a seguir para

melhor revelar as especificidades do trabalho a ser desenvolvido pelos(as) profissionais do AEE e da sala regular, recorremos ao quadro sobre AEE (procedimentos gerais), elaborado por Novais (2012), adaptando-o para o atendimento de pessoas com altas habilidades/superdotação:

Atendimento educacional especializado	Sala de aula do ensino comum
Realizar avaliação com vistas a identificar as necessidades educativas especiais, com base numa concepção interativa e contextualizada do desenvolvimento e da aprendizagem. Essa avaliação deve ser feita em colaboração com outros(as) profissionais envolvidos(as) com o(a) aluno(a).	Colaborar com a coleta e a análise dos dados sobre o(a) aluno(a), observando-o(a) e registrando dados sobre esse(a) aluno(a) em sala de aula, principalmente como ele(ela) lida com a sua necessidade, com os objetos de aprendizagem e de apoio para o processo de construção de conhecimento.
Identificar os níveis, os graus e os tipos de necessidades necessárias à adaptação curricular.	Utilizar o resultado desse levantamento, a partir das orientações do(a) profissional do AEE, para planejar, executar, avaliar e planejar a prática pedagógica.
Dar apoio, suporte, orientação e participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Trabalho do(a) aluno(a) com vistas ao desenvolvimento da educação inclusiva.	Participar da elaboração, avaliação e (re) elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de trabalho, bem como mediar processos de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades do(a) aluno(a).
Orientar, ajudar na elaboração e na adaptação de materiais, recursos específicos com vistas a favorecer a aprendizagem.	Mediar o ensino de conteúdos curriculares, utilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade.
Orientar quanto à adequação ambiental, ocupação do espaço e tempo, etc.	Com base na orientação oferecida pelo(a) profissional do AEE, observar e colaborar para que o(a) aluno(a) tenha ambiente adequado e a melhor forma de ocupação do tempo e do espaço escolares.
Apoiar a participação do(a) aluno(a) com altas habilidades/superdotação na escola e na comunidade em geral.	Fomentar a participação da pessoa com altas habilidades/superdotação nas atividades escolares.
Prestar assessoramento técnico-pedagógico aos(às) professores(as) da rede regular de ensino com vistas à inclusão escolar.	Produzir material adaptado para apoiar processos educativos.
Indicar e assessorar o uso de tecnologias da informação e comunicação.	Utilizar tecnologias da informação e comunicação no ensino de conteúdos curriculares.
Plano de enriquecimento educacional.	Ensinar conteúdos do currículo escolar.
Assessorar o(a) professor(a) no que diz respeito às informações sobre espaços e recursos de acessibilidade disponíveis em	Manter diálogo permanente com o(a) profissional do AEE com vistas a incluir no

outros ambientes educativos que podem auxiliar a formação ampliada da pessoa com altas habilidades/superdotação.	planejamento escolar outros ambientes educativos.
Participar de reuniões de pais, mães e outros(as) responsáveis pelo(a) aluno(a) com vistas a discutir sobre processos de ensino e aprendizagem, bem como a organização das condições de aprendizagem.	Participar de reuniões de pais, mães e outros(as) responsáveis pelo(a) aluno(a) com vistas a discutir sobre processos de ensino e aprendizagem, bem como a organização das condições de aprendizagem.
Participar da construção da rede de inclusão escolar.	Participar da construção da rede de inclusão escolar.

Nessa direção, o Plano de Trabalho do AEE vincula-se aos objetivos e às diretrizes educacionais expressas no PPP e contempla as especificidades decorrentes das necessidades de apoio indispensável ao desenvolvimento/aprendizagem dos(as) aluno(as) com necessidades educacionais especiais em decorrência de alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, o Plano de Trabalho formulado, também com base nas particularidades de cada aluno(a), é individual e coletivo.

Por fim, é importante destacarmos que, ancorados no compromisso de garantir o ensino de qualidade a cada um de nossos alunos, visando uma escola democrática, a elaboração do PPP que integre o AEE para alunos com altas habilidade/superdotação necessita contemplar os itens propostos por Lopes (2011): a missão, a clientela, dados sobre aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas, plano de ação da escola.

4) Considerações finais

Em geral as atividades de acompanhamento pedagógico do aluno com altas habilidades/superdotação são desenvolvidas em salas de recursos que realizam o atendimento pedagógico complementar. Nessas salas professores especializados efetivam atividades de enriquecimento e aprofundamento nas diversas áreas em que se manifesta a superdotação, bem como oportunizam momentos de desenvolvimento global e de harmonização dos aspectos a dificultar seus potenciais.

As atividades a serem desenvolvidas devem ser centradas nas necessidades e interesses pessoais destes alunos, além de se basearem em propostas metodológicas de correntes da educação e psicologia, bem como em contribuições de pesquisadores das áreas citadas. Nesta perspectiva, o aluno participa de momentos de interação grupal, de

atividades de organização de trabalhos intelectuais e de elaboração de propostas pessoais acerca de um campo de interesse pesquisável (projetos de pesquisa). Estes elementos quando abordados tornam a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 4, de 2 de outubro. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. 2008.

CHAGAS, J. F.; MAIA-PINTO, R.; PEREIRA, V. L. Modelo de enriquecimento escolar. In: FLEITH, D. de S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Volume 2. Brasília, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas, São Paulo –SP, 2008.
LOPES, N. PPP na prática. In: **GESTAO ESCOLAR**, Edição 011. Dezembro 2010/janeiro 2011. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/7-elementos-essenciais-ao-ppp-610996.shtml?page=1>. Acesso em: 20 agosto 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOVAES, G. S. Organização do Atendimento Educacional Especializado. In: FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (orgs.) **Curso Básico:** educação especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PERIPOLLI, A.; SANTOS, S. C. dos. Altas habilidades/superdotação. In: FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (orgs.) **Curso Básico:** educação especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

PROVINHA BRASIL DE MATEMÁTICA E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERCEPÇÕES E VISÕES

Anderson Oramisio Santos

Universidade Federal de Uberlândia. oramisio@hotmail.com

Guilherme Saramago de Oliveira

Universidade Federal de Uberlândia. gsoliveira@ufu.br

Kelma Gomes Mendonça Ghelli

Universidade Federal de Uberlândia. gmghelli@netvip.com.br

RESUMO

Este trabalho versa um estudo sobre a Provinha Brasil proposta pela (SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica), para a avaliação do conhecimento matemático dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, das escolas públicas do Brasil, verificando, se oferecem contribuições no ensino-aprendizagem da Matemática, tecendo algumas reflexões acerca do valor dos mesmos como instrumentos de motivação para otimizar e maximizar os níveis do ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental. As habilidades e competências da matriz de referência de matemática propostos na Provinha Brasil, para a avaliação do conhecimento matemático dos alunos relativos aos quatro blocos de conteúdos matemáticos: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento da informação e como elas estão postas nas questões das provas realizadas, constitui-se a questão norteadora desta investigação. A Provinha Brasil é elaborada de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de matemática e matriz de referência, desconsiderando a diversidade dos contextos sociais e culturas ou realidades que as crianças vivenciam no Brasil. As crianças têm diferentes formas de pensar, de aprender; leem, escutam, estudam de maneiras diversas. Sendo assim, cada aluno desenvolve formas próprias para receber e processar novas informações. O estudo é fundamentado em revisão de literatura e documental, envolvendo as iniciativas do SAEB e do INEP. A Provinha Brasil de Matemática pode orientar o trabalho docente a fim de superar as dificuldades constatadas e a Matriz de Referência dessa avaliação pode propor maior equidade na qualidade do ensino no país, norteando o ensino da Matemática nas séries iniciais.

Palavras-chave: Matriz de Referência de Matemática. Ensino-aprendizagem de Matemática. Provinha Brasil. Instrumento Pedagógico

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa abordar os contextos em que Provinha Brasil é aplicada em diversas regiões do Brasil, suas possíveis contribuições na melhoria do processo de ensino-aprendizagem em Matemática, tecendo ainda algumas reflexões acerca do valor dos

mesmos como instrumentos pedagógicos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como a política educacional, como fatores influenciadores na organização do trabalho escolar.

Nesse contexto, estão presentes fatores influenciadores no trabalho docente que atuam na educação básica, consequentemente, no desenvolvimento desses profissionais, sendo que as políticas de avaliações externas, juntamente com seus ideais, mobilizam gestores, professores, alunos e famílias.

Vale ressaltar que a instituição escolar não é abstrata, é o cerne do sistema educativo formal, haja vista que é lugar de decisão, onde ocorre a elaboração e execução de políticas educacionais, é também local de aprendizagens, em que alunos e professores se envolvem num processo organizacional como compromisso de transmitir e construir conhecimentos, com destaque para os significados e sentidos da escola para a formação dos alunos, ou seja, o ensino e a aprendizagem constituem o objetivo central nesse movimento de constituição de sujeitos.

Discorrer sobre as avaliações externas implica em refletir sobre as finalidades da educação na contemporaneidade. É, pois, consenso no meio educacional que a escola tem assumido diversas funções para além de seu tradicional papel de transmissor, reprodutora e construtora de saberes e conhecimentos, sua função acadêmica. Sob esse olhar, é possível afirmar que essa nova configuração contribui para a definição dos objetivos da educação, os quais são referendados na LDBEN nº 9.394/96 ao tratar das finalidades do ensino fundamental e educação básica.

> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social [...]; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...] (BRASIL, 1996, p. 12).

Cumpre reconhecer que a legislação educacional brasileira assume a concepção que a escola é responsável por diversas funções e a estas estão associadas também múltiplos objetivos. Nesse artigo pautaremos nossa discussão no escopo da avaliação como garantia do desenvolvimento das aprendizagens, em outras palavras, o processo avaliativo deverá contribuir para a materialização de um dos objetivos centrais da escola, assegurar que as crianças e adolescentes efetivamente aprendam.

Nessa direção Vidal (2003) a avaliação não é um tema desconhecido por nenhum professor, pelo contrário, a avaliação sempre fez parte do contexto pedagógico, das aprendizagens em sala de aula. Nesse sentido, a autora considera avaliação como um instrumento inseparável da prática pedagógica, por meio do qual é possível o professor acompanhar o progresso de seus alunos, analisarem o desenvolvimento do trabalho escolar, assim como o seu próprio desempenho.

Da mesma forma que julgamos necessário práticas avaliativas que possam contribuir para a superação de um modelo fortemente marcado por princípios seletivos, meramente quantitativos, classificatórios e extremamente excludentes. É preciso considerar a avaliação como importante instrumento de reflexão das ações desenvolvidas por alunos e docentes no âmbito escolar.

No contexto mundial, as avaliações externas surgem como uma busca de "equiparação" tanto da abrangência e permanência do aluno nas escolas, como da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Os anos 90 do século passado foram marcados pela materialização de inúmeros processos avaliativos dos sistemas escolares e, esses têm cada vez mais sido incorporados aos processos educativos. Em nosso país o Ministério da Educação - MEC, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou a Provinha Brasil. A justificativa para a implementação desse sistema está associada à defesa da avaliação como possibilidade de fornecer informações sobre os processos educacionais, seja na esfera municipal e estadual, com o intuito de direcionar o processo de tomadas de decisões em relação às políticas públicas, ao desempenho acadêmico dos alunos e à qualidade do sistema escolar como um todo aprimorando o desenvolvimento da aprendizagem.

As avaliações educacionais em larga escala permitem a produção de indicadores educacionais únicos, que dizem respeito à qualidade da educação ofertada à população e ao conteúdo efetivamente aprendido em sala de aula. Em um país gigantesco como o Brasil,

não há outro modo de se obter informação desse tipo e de tal relevância para o planejamento de políticas educacionais. Assim, a avaliação é entendida como um "indispensável elemento de reflexão sobre as políticas, práticas e ações implementadas no âmbito do sistema educacional".

Desta forma nessa pesquisa trataremos da Provinha Brasil, que se constitui em uma avaliação de larga escala, focaliza o desenvolvimento do desempenho e de habilidades em Matemática, tendo como meta prioritária, diagnosticar os níveis de alfabetização da Matemática em alunos após um ano de aprendizagem no Ensino Fundamental, cujos resultados obtidos servirão de diagnósticos e parâmetros para a organização do trabalho pedagógico dos professores.

Este estudo tem um caráter social, culturalmente de protuberância, uma vez que os descritores da Provinha Brasil têm a finalidade de contribuir para a melhoria do Ensino da Matemática e, consequentemente, da aprendizagem, em termos de qualidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O interesse pelo estudo sobre avaliação em larga escala, em especial a Provinha Brasil de Matemática, é mais uma possibilidade ampliação de diálogos sobre o processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos primeiros do ensino Fundamental, podendo também contribuir para o desenvolvimento de potencialidades, habilidades e competências ao longo de cada ciclo.

A metodologia de pesquisa é por revisão de literatura, um sistema que caracteriza as pesquisas do tipo exploratório, levantando dados publicados sobre a temática. O método aproxima o pesquisador do tema a ser explorado, familiarizando-se com o mesmo por meio das teorias de autores, cujo interesse e estudos, abordam o sistema de avaliação na Educação brasileira (GIL, 2008).

2 PROVINHA BRASIL COMO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A Provinha Brasil de Matemática é uma proposta do Ministério da Educação e elaborada pelo INEP, partindo da preocupação com a alfabetização em Matemática, o contexto de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos e o baixo desempenho dos alunos do Ensino Fundamental nesse campo do conhecimento, indicado pelas avaliações em larga escala regulamentadas. Também, objetiva a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

De acordo com INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" – Ministério da Educação e Cultura (2011), a Provinha Brasil de Matemática é um instrumento de avaliação em larga escala que visa acompanhar e avaliar a proficiência dos alunos em Matemática após a conclusão do 1º ano de escolaridade no Ensino Fundamental, prevenindo o diagnóstico tardio das carências acumuladas nesse processo. Não têm finalidades classificatórias, mas sim possibilita informar aos professores e gestores das redes de ensino sobre o processo de alfabetização do sistema educacional.

O processo diagnóstico tem a finalidade de avaliar o nível de aproveitamento do aluno, para que o professor acompanhe os seus potenciais. O teste é elaborado pelo INEP, contendo:

> [...] 24 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas de resposta cada. As questões de múltipla escolha podem ser de três tipos, de acordo com a forma de aplicação: 1) questões cujo enunciado precisa ser totalmente lido pelo professor/aplicador; 2) questões cujo enunciado precisa ser parcialmente lido pelo professor/aplicador; e 3) questões cuja leitura será realizada apenas pelo aluno (BRASIL/MEC/INEP, 2009, p.08).

Neste sentido, vemos que a Provinha Brasil avalia o aluno como produtor, sem ter uma função ou intenção classificatória, conforme referem Freitag e Rosário (2013),

> A Provinha Brasil não tem intenção de classificar ou punir aluno, escola ou mesmo o profissional da educação. Tanto que os resultados não são computados na composição do IDEB. A intenção desse instrumento é que os dados aferidos funcionem para o professor e para a escola como uma amostragem da habilidade leitora do aluno e que, diante da constatação deles, o professor se sinta motivado a criar novas possibilidades de melhora no resultado, se negativo. (FREITAG E ROSÁRIO, 2013, p. 05).

Para Haydt (1995), esta avaliação é intencional, direcionada para os conhecimentos e habilidades dos alunos, identificando a presença de problemas de aprendizagem ou dificuldades específicas, servindo de indicador para se buscar possíveis soluções. É importante ressaltar que esta avaliação nem sempre ocorre no início do ano letivo, podendo o professor aplicá-la quando considerar oportuno à rede ou sistema de ensino.

Bloom et al. (1983, p. 98) complementa a assertiva supra, dizendo-nos que: "a avaliação diagnóstica, efetuada enquanto a instrução se encontra em andamento, tem como função principal determinar as circunstâncias ou causas subjacentes a repetidas deficiências

da aprendizagem." Segundo o autor, as causas diagnosticadas neste sentido, podem não se relacionar aos métodos de ensino, mas a outros motivos.

A Provinha Brasil permite o levantamento de informações que contribuam para a elaboração de ações pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores de instituições de ensino da rede pública nacional. Em relação à Matemática, este sistema de avaliação pode fornecer dados que servirão de base para se monitorar o desenvolvimento dos alunos na aquisição das competências e habilidades em Matemática em sua fase escolar inicial, prevenindo-se, se forem necessárias, medidas adequadas em tempo de serem aplicadas com sucesso.

Essa avaliação tem características distintas, escolhendo o 2º ano como princípio e de acordo com o Plano de Metas - Compromisso Todos Pela Educação (2009. Artigo 2º, inciso II), a trajetória escolar individual de alunos que participam da Provinha Brasil não faz parte da avaliação. A referência é o segundo ano do Ensino Fundamental, pois este sistema considera que o processo de alfabetização e de letramento matemático é contínuo e envolve todo o período de Educação Básica. Uma identificação precoce de problemas de aprendizagem será sempre vantajosa para o sucesso escolar das crianças.

Assim, pode-se dizer que a Provinha Brasil apresenta um caráter híbrido, no sentido que reúne as características tanto da avalição da aprendizagem realizada no interior das salas de aula, quanto da avaliação em larga escala, pois é elaborada como único instrumento de avaliação para todo o país, permitem a produção de indicadores educacionais únicos, que dizem respeito à qualidade da educação ofertada à população e ao conteúdo efetivamente aprendido em sala de aula. Em um país gigantesco como o Brasil, não há outro modo de se obter informação desse tipo e de tal relevância para o planejamento de políticas educacionais.

2.1 PROVINHA BRASIL: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA AQUISIÇÃO DOS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS.

Diversos questionamentos surgem sobre a função avaliativa da Provinha do Brasil. Por exemplo: este processo é instrumento de auto avaliação? Como pode ser então, considerado como instrumento de avaliação do sistema? Esta prova pode ser revertida em instrumento de auto avaliação dos docentes? O teste pode ser uma ferramenta de controle

da escola? Muitos professores preocupam-se quando os alunos apresentam um aproveitamento inferior ao desejado.

Esta questão é mais preocupante para o professor alfabetizador devido ao seu papel e responsabilidade nesse processo, pois o aproveitamento do aluno reflete a eficiência da organização do trabalho pedagógico do professor, salvo em contingências especiais em grande dimensão em que as dificuldades de aprendizagem têm origens que a Provinha não identifica.

Haydt (2004), nos alerta para o fato de o desempenho e o aproveitamento do aluno ser o reflexo da atuação do professor em sala de aula, uma vez que ao avaliar o seu aluno, ele estará avaliando a si mesmo. Por outro lado, a avaliação não é esporádica e deve ser continuada e sistêmica, um fator a ser observado pelo professor quanto às técnicas de avaliação, buscando aperfeiçoá-las sempre.

Neste aspecto, a Provinha Brasil, para Esteban (2009),

> [...] a formulação da proposta está desarticulada do cotidiano escolar, não considera suas peculiaridades, os diferentes contextos sociais e as culturas em que as crianças vivem e nas quais as escolas se inscrevem. Desaparece a dimensão sócia histórica das dinâmicas escolares e da composição de seus resultados. Há, portanto, um grande distanciamento entre os resultados obtidos e os sujeitos que, supostamente, os produzem. (ESTEBAN,2009, p. 49)

Esteban (2009) argumenta que é uma avaliação externa que mensura o desempenho do aluno, mas que é uma avaliação interligada apenas para a mensuração e o controle, sendo que os resultados geram competições e criam hierarquias no âmbito dos contextos escolares, processos e sujeitos envolvidos.

Ainda segundo Esteban (2009), nos documentos oficiais do MEC/INPE, a Provinha Brasil está implícita a proposta de equidade e qualidade na educação, porém inalcançável quando se utilizam testes padronizados no início e fim do ano letivo, em todas as escolas públicas do Brasil, levando-nos a entender que este método é somente de monitoramento do trabalho do processo de alfabetização nas escolas públicas.

As assertivas de Esteban são críticas quanto ao procedimento avaliativo por meio da Provinha Brasil, que apenas intenciona aplicar exames em larga escala no início da escolarização, deixando à vista uma questão importante: os níveis de desempenho da criança estão sob a avaliação de terceiros e esta perspectiva traz implícita a prática do

mesmo controle autoritário tradicional em nosso sistema de avaliação escolar, sem considerar as diferenças individuais das mesmas.

Esteban (2009) evidencia, ainda, que os níveis de desempenho das crianças são diferentes, bem como sua forma de assimilar conhecimentos, aprendizagens, leitura, capacidade de processar cálculos, o contexto escolar, as concepções e aplicações da gestão pedagógica, que também influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos.

Pode-se destacar aqui também que os processos de formação de professores são distintos bem como os métodos, práticas pedagógicas, a disposição, uso e o manuseio de material didático que difere de lugar para lugar, ainda elencando que o tempo e o espaço das crianças são diferentes sob a égide de vários fatores: regionais, locais, estaduais. Portanto, cada aluno possui sua própria maneira de aprender, seja lendo, escrevendo ou ouvindo, além de necessitar de mais ou menos tempo para assimilar conteúdos.

Desta forma percebe-se que a Provinha Brasil com seus testes padronizados, desconsidera a diversidade dos contextos sociais e as culturas ou realidades que as crianças vivenciam. As crianças têm diferentes formas de pensar, de aprender; leem, escutam, estudam de maneiras diversas. Sendo assim, cada aluno desenvolve formas próprias para receber e processar novas informações. Essas diferenças modelam os estilos de aprendizagem. Há crianças já nos primeiros anos do Ensino Fundamental que preferem estudar lendo; outras, ouvindo o professor e, ainda, escrevendo. Portanto, as preferências referem-se tanto à forma de receber quanto de processar a informação.

Assim como os estilos, as crianças têm ritmos diferentes para aprender. Umas precisam de mais tempo do que outras. Até um mesmo aluno pode necessitar de mais tempo para aprender determinados conteúdos matemáticos ou de outras disciplinas. Em outras situações alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em Matemática e que ou não conseguem atingir as competências e habilidades propostas já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme Matriz de Referência da Provinha Brasil. Outro fator que a Provinha Brasil de Matemática não avalia em quais conteúdos Matemáticos preconizados na Matriz de Referência da Provinha Brasil levaram mais tempo para os alunos aprenderem ou associar ou processar a informação? Em quais conteúdos os alunos levaram menos tempo para aprendizagem? O que ocorre um adiantamento ou um atraso na aprendizagem de alguns conteúdos matemáticos.

Contudo nessa realidade em que as escolas também se inserem, desaparece a dimensão sócia histórica dos processos escolares, deixando em evidência a grande lacuna existente entre os resultados obtidos e divulgados e a real produção dos sujeitos avaliados. Ainda nesse estudo voltamos a questionar: Como a Provinha Brasil, cujo modelo é padronizado em nível nacional, aplicada em diferentes contextos escolares pode ser uma avaliação externa de larga escala?

Nesta linha de raciocínio, Estevam (2009) nos reporta que a Provinha Brasil não possui a eficácia que dela é esperada, sendo uma ferramenta de avaliação inadequada para mensurar conhecimentos de Matemática do aluno, devido à complexidade e amplitude da disciplina que não pode ser avaliada em questões isoladas e sim em sua totalidade, o que nos remete à impossibilidade de considerar este método avaliativo como produtor de resultados aceitáveis.

A proposta da Provinha Brasil – MEC/INEP, é que a avaliação diagnóstica, seja aplicada e principalmente, corrigida pelo próprio professor e que os resultados sejam discutidos entre os professores e equipe pedagógica, analistas educacionais dos sistemas, cujo debate deve ser ampliado com propostas de intervenção pedagógica, psicopedagógica, avaliando e desenvolvendo processos formativos dos professores.

É importante enfatizar nessa pesquisa, que estamos tratando de sujeitos que estão em aprendizagem e a escola em sua função social e educativa em suas dimensões e particularidades, que a Provinha Brasil e seus resultados, devem ser considerados apenas com mais um instrumento de avaliação, dentre outros que o professor pode criar e recriar, para acompanhar a aprendizagem de seus alunos.

Considerando também que se trata de uma auto avaliação do professor em sua prática pedagógica para replanejar e rediscutir a aprendizagem matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu-nos compreender que a Provinha Brasil é um instrumento que, por ser elaborado de forma generalizada, não consegue proporcionar um diagnóstico preciso do aproveitamento dos alunos, uma vez que, sendo padronizada, não alcança outros contingentes que interferem no resultado da prova, não correspondendo à função para a qual foi criada.

É necessário reforçar o princípio de que cada criança vive uma realidade diferente da outra, vivendo em ambientes onde as disparidades sociais e culturais são visíveis. Por exemplo, crianças que vivem em centros urbanos, vivem momentos diferentes das que estão em zonas rurais e, as diferentes regiões do nosso país possuem culturas que não podem ser comparadas entre si, pois a capacidade de aprendizagem das crianças apresenta diferencial que devem ser respeitados.

Nesta perspectiva, a Provinha Brasil, não corresponde às reais necessidades das crianças, vistas em suas singularidades, visto que os elementos construídos como ferramentas avaliativas não respondem às necessidades das crianças avaliadas, visto que as realidades regionais são diferentes e as crianças apresentam diversidades em sua apreensão de conhecimentos, não podendo ser todas avaliadas com o mesmo conteúdo de provas, ou seja, de programas padronizados.

A Provinha Brasil ser utilizada como avaliação diagnóstica e formativa dos alunos permitindo assim o levantamento de informações que contribuam para a elaboração de ações pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos no âmbito da sala de aula, contribuindo de forma significativa para aprendizagem dos alunos.

Referências Bibliográficas

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1983. 98 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBN. Lei nº 9.394. Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf> Acesso em: 10 Jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. ***PDE*: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB, ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008. Edição 2011

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP – *Provinha Brasil***. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 22 Jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP - *Plano de Meta Compromisso Todos Pela Educação.*** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/documentos/2009/plano_de_metas_compromisso_todos_pela_educacao_decreto.pdf>. Acesso em: 22 Jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP/DAEP - **Provinha Brasil.** ***Guia de correção e interpretação de resultados.*** Teste 1, 2014. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb)

BRASIL. Ministério da Educação. **Provinha Brasil: Reflexões sobre a prática**, teste 1. Brasília: INEP, 2012. Provinha Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinhabrasil/provinhabrasil>. Acesso em: 24 Jan. 2015.

ESTEBAN, M.T. **Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância**. In: *Revista de Ciências da Educação*, n. 9. Portugal, 2009. p. 47-56. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 10 Jan. 2015.

FREITAG, R.M.; ROSÁRIO, M.M.S. **A provinha Brasil na visão dos professores.** In: *Revista Prolíngua*. ISS N 1983...9979. Vol.8, Nº. 1, Jan/Junho de 2013.

HAYDT, R.C. **Funções, modalidades e propósitos da avaliação**. In: *Avaliação do processo ensino-aprendizagem.* São Paulo: Ática, p.16-29. 2004.

SANTOS, A.O.; Oliveira, G.S. **A História da Matemática como Alternativa Metodológica para o Ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental**.Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia.2013. disponível: http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5303. Acesso em 10 jan. 2016.

VIDAL, V.M. *et al.* **Avaliação Institucional**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.

UMA REFLEXÃO DAS EXPRESSÕES EXAME, NACIONAL E ENSINO MÉDIO CONTIDAS NA SIGLA ENEM, BEM COMO A SUA BASE LEGAL

Vitor Sérgio de Almeida
vitor_sergio@hotmail.com
Rogério Justino
rogerio.justino@gmail.com
Tamyris Cristina de Alcântara Dantas
tamyris.carrara@gmail.com

Resumo: O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) assumiu centralidade nas políticas de avaliação as referida etapa de escolarização nas últimas décadas. Diante disso, visa-se entender a base legal – Constituição, LDB, portarias, PCN, PCNEM, PNE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, PDE –, que sustenta a criação, a implantação, a consolidação e a universalização dessa avaliação sistêmica, de caráter nacional e balizadora de ações no campo da política pública educacional.

Palavras-chave: Exame, Nacional, Ensino Médio, Enem

1. Introdução

Para entender o significado das expressões contidas na sigla "Enem", tem-se o intento de compreender, primeiramente, cada parte que compõe a sigla, ou seja, visa-se entender o sentido das expressões "Exame", "Nacional" e "Ensino Médio" segundo as ideias de política pública. Sendo assim, tentando ser didático, essas três expressões foram expostas em três intertítulos diferentes. Após, essa análise individual – já nas considerações finas – tem-se o intuito de unir as três partes para se ter um único significado, ou seja, um sentido final. Essa compreensão derradeira do nome "Enem" será confrontada com os princípios e desencadeamentos atuais propiciados por essa avaliação sistêmica geradora de políticas públicas educacionais. Enfim, na atualidade, a expressão "Enem" está de acordo com os dizeres do seu próprio nome?

1.1. O "exame" enquanto avaliação sistêmica: arcabouço jurídico-normativo e a gênese do Enem

No âmbito da reforma do Estado brasileiro, a aplicação de exames pautados em uma avaliação sistêmica[154] – pautando em objetivo, aferição, padronização, abrangência, testes padronizados de rendimento – tem ocupado um lugar central nas políticas educacionais, da educação básica ao Ensino Superior (ES), no Brasil. Dessa maneira, é relevante reportar à Freitas (2009, p. 47) ao observar que a avaliação sistêmica é "(...) um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar (...) desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências (...) com a finalidade de reorientar políticas públicas". Sob tal perspectiva a justificativa precípua do uso das avaliações é identificar possíveis problemas de ensino-aprendizagem e, a partir do diagnóstico realizado, propor melhorias da qualidade do ensino. E mais, percebe-se nitidamente que nas leis brasileiras há uma forte associação entre avaliar o ensino nacional e a busca da qualidade da oferta educacional.

A partir da década 1980, a avaliação do ensino entrou na pauta das leis brasileiras e passou a ser sustentada, ao longo da história, por vários documentos, tendo como marco referencial a Constituição Federal de 1988. Destaca-se que em seu inciso II, no artigo 209, está a "autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público."

Em 1995, o ideário de uma avaliação nacional com foco na qualidade foi expresso na Lei número 9.131/95: "O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem". (BRASIL, 1995, p. 1).

O ano de 1996 demarca a promulgação do mais valioso documento da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que também externalizou o ensejo por avaliar o processo educacional formal, conforme o disposto no artigo 9, inciso VIII: "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino." Assim, a LDB

[154] Goergen (2013, p. 5) expõe que "o primeiro e maior interesse do neoliberalismo privatista é que os rumos da sociedade sejam submetidos às leis do mercado e o Estado seja reduzido ao mínimo necessário ao "bom" funcionamento do sistema. Dessa forma, os interesses sistêmico-econômicos se sobrepõem aos genuínos interesses dos cidadãos. Um desses interesses é o direito à educação. Sendo a educação condição *sine qua non* de equidade social e sendo este o sentido maior do Estado, ele deve garantir o acesso à educação de qualidade para todos."

referenda o ideário da avaliação sistêmica e transforma em imperativo a estruturação e universalização desse ato de avaliar, conforme conteúdo do artigo 87.

> É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. (...) § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: (...)
> IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.
> (BRASIL, 1996).

Oficializados em 1999, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) foram resultantes de uma política de reforma e adequação a uma nova realidade do Ensino Médio (EM), iniciada na LDB. Pautando na ideia da modernidade, nesse texto há uma parte – cujo título é bem sugestivo – destinada ao que se chama de "O novo Ensino Médio". Nesse momento há referência ao termo "avaliação" e uma associação da aplicação dessa prática com "A reforma curricular e a organização do Ensino Médio", principalmente no que se refere a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns em todo o território nacional. A definição dessas competências e habilidades servirá, por meio desse documento, de referência para a avaliação da educação básica em nível nacional.

Em 2007, no contexto político educacional brasileiro, oficializa-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, número 6.094, que abarca o índice de desenvolvimento da educação básica, no artigo 3º, privilegiando a avaliação sistêmica e primando que "a qualidade da educação básica será aferida" por meio dela.

Enfim, diante do expresso nos últimos cinco parágrafos, percebe-se que a avaliação sistêmica tem robustas bases legais de sustentação e se consolidou – bem ou mal – no Brasil. Logo, diante desse enraizamento da avaliação no meio educacional brasileiro, questiona-se: Qual exame pode ser considerado o grande símbolo desse tipo de avaliação no país?

Solidificado nas leis mencionadas, eis que há o nascedouro e a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998. Exame que é sustentado por vários e relevantes documentos da educação nacional, o que fortalece a sua operacionalidade, ou seja, ele é citado, por exemplo, no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, sob número 10.172. Neste documento, o Enem está mencionado três vezes, duas no item 3, que trata das Diretrizes para o Ensino Médio e uma no 6, que versa sobre o

"acompanhamento e avaliação do plano". No referido documento, evidencia-se a preocupação com o "(...) estabelecimento de um sistema de avaliação (...)" que "é essencial para o acompanhamento dos resultados do ensino médio e correção de seus equívocos." (BRASIL, 2001, p. 5). A esse respeito Locco (2005) afirma que ao configurar explicitamente o Enem no PNE, evidencia-se um elevado grau de articulação e simbiose entre as políticas educacionais, promovidas pelo MEC, com os exames nacionais de avaliação.

Já no segundo PNE, de 2014, o Enem é exposto duas vezes. A primeira na meta 3, de estratégia acerca da universalização do Ensino Médio e a segunda na meta 13, que propõe a substituição do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) pelo Enem. Nesse novo PNE, percebe-se que o objetivo é universalizar o já consolidado exame "e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica" (BRASIL, 2014, p. 6).

A sigla "Enem" também aparece redigido cinco vezes em outro documento muito marcante da política educacional, o **Plano de Desenvolvimento da Educação** (PDE), lançado em 2007 e publicado oficialmente em 2008. O PDE foi alicerçado no Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação. Esse projeto foi firmado pela União, em regime de colaboração com os municípios, estados e visando um envolvimento efetivo e coeso da sociedade. Assim, a participação nesse programa se traduz no "compromisso" assumido pelos entes federados para o cumprimento de metas de assistência técnica e financeira com o objetivo de melhorar a qualidade da educação por meio do aumento da oferta de ensino. "Melhorias" que passam pelo fortalecimento da avaliação do ensino e pela adesão dos entes federados a esse plano.

Como se pode constatar, a ideia de uma qualidade social na educação ganha vigor em documentos importantes na área educacional, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)[155], parecer 05/2011. Esse ideário, de acordo com o DCNEM, tem nas avaliações, principalmente no Enem, um papel significativo como se observa nos dizeres do documento.

[155] Vale destacar que o DCNEM é uma proposta antiga, já registrada na resolução da Câmara de Educação Básica (CEB), número 3/98 e no documento preliminar número 15/98. Nos dois casos versando acerca de conceitos e princípios políticos e pedagógicos.

> (...) Algumas políticas, diretrizes e ações do governo federal foram desenvolvidas com a proposta de estruturar um cenário de possibilidades que sinalizam para uma efetiva política pública nacional para a Educação Básica, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Nesse sentido, situam-se a aprovação e implantação (...) do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (...). (BRASIL, 2011, p.3).

A Portaria Ministerial número 438, de 28 de maio de 1998, é que instituiu o Enem.

> Art. 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
> I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
> II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
> III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
> IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.
> (BRASIL, 1998a, p. 1).

Configura-se como uma forma de avaliação caracterizada como um teste individual, de caráter nacional, oferecido anualmente aos estudantes que já concluíram ou estão em fase de conclusão do Ensino Médio, porém, nenhum aluno é obrigado a realizá-lo, como está citado no artigo 4º da portaria que efetiva a criação dele. Enfatiza-se que, de acordo com o artigo 3º da mesma portaria, o órgão governamental encarregado de elaborar, organizar e aplicar essa avalição é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao MEC.

Com a evolução do exame, a redação das portarias também foi evoluindo e o texto ficou maior e complexo, ou seja, houve o acréscimo de capítulos, seções e um anexo com a participação dos municípios e do distrito federal. No que tange aos "objetivos", uma mudança notória ocorreu da primeira portaria de 1998 para a de número 110, de quatro de dezembro de 2002. Para explicar essa "transformação" é importante destacar que em 1999, de acordo com Oliveira (2013), os pesquisadores do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao serem questionados sobre a legalidade do uso do Enem como critério de seleção para o ingresso ao Ensino Superior pontuaram como favoráveis que ele poderia e pode ser uma ferramenta de apoio aos processos vestibulares já existentes, para isso foi elencado o parecer número 98/99, do CNE. Esses termos foram confirmados posteriormente pela

portaria do MEC número 391/2002, que tinha como finalidade regulamentar os processos seletivos para ingresso ao ES, nas instituições públicas e privadas. Mais tarde, em consonância com o parecer do CNE e com a portaria 391/2002, o INEP cria a portaria número 110, que altera os antigos incisos III e IV do artigo 1, promovendo o exame a uma modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes e a graduação.

Em 2006, houve a segunda alteração nos objetivos do Enem. Assim, ocorrem alterações no antigo artigo 1º "dos objetivos", que, nessa conjuntura, já era o 2º, de acordo com a portaria número 7, de 19 de janeiro. Em 2009, por meio da portaria número 109, de 27 de maio de 2009, ocorrem profundas alterações, pode-se dizer que as maiores desde a criação em 1998, como se percebe em:

> Art. 2º - Constituem objetivos do Enem:
> I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
> II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
> III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
> IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
> V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1o - e 2o - da Lei no - 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
> VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
> VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior; (...). (BRASIL, 2009, p. 56).

O fato do Enem e dos seus "objetivos" serem expressos por portarias, e não por leis ou emendas, facilita a dinâmica de decisões do governo, assim, os procedimentos podem ser criados, reformulados de modo simples e ágil. Portanto, Oliveira (2013, p. 03) expõe que "é necessária uma constante reflexão sobre as finalidades contemporâneas do Enem, e a execução de estudos e explorações mais meticulosos, com vistas a contribuir para novas tomadas de decisões."

1.2. O caráter nacional

O apego a simbologia do termo "nacional" contempla a ideia de uma ação desencadeada pelo Estado respaldada e aplicada em parceria – em ordenamento jurídico[156] – com todos os outros entes federados. É notório que uma efetiva política pública só tem valor se conseguir abarcar a vida de toda ou, ao menos, de grande parte da população. Ratificando a afirmação anterior, corroboram-se as afirmações de Palumbo (1989, p. 38): "(...) o princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas; sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos".

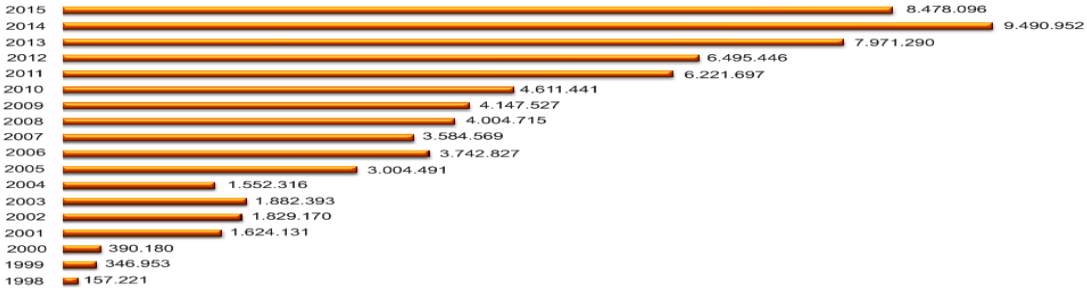
Em termos de territorialidade, o Enem consegue adentrar e criar raízes na vasta abrangência nacional. Então, destaca-se que pela grande extensão territorial e pela diversidade cultural e educacional do país, criar uma ação dessa envergadura requer um envolvimento coeso da comunidade educacional.

Para tentar dimensionar o Enem e fazê-lo emplacar como meio avaliativo, nos primórdios da aplicação dele, o MEC pautou em um aparato de convencimento pelo argumento de que o concluinte do EM tem que participar do exame, pois o "seu futuro passa por aqui". (BRASIL, 1999) ou "O ENEM prepara você para as provas da vida" (BRASIL, 2005) e "Venha participar desta revolução" (BRASIL, 2008). Na atualidade, percebe-se que a substancial tática de indução do aluno a realizar a prova do Enem está nos programas desencadeados pelo Enem, desde 2009[157]. Tal informação é percebida pelo número de inscritos ano a ano, desde a sua criação, evidenciando o seu crescimento (com exceção de 2006 para 2007 e 2014 para 2015, em que inúmeras situações, como aumento da cobrança da taxa de inscrição, punição para quem se inscrever e não ir fazer o exame, problemas de operacionalidade de alguns planos atrelados ao Enem).

Quadro 01 – A procura pelo Enem

[156] Trata-se do conjunto de direcionamentos legais e formais de um Estado. Ele reúne constituição, leis, emendas, decretos, resoluções, medidas provisórias; que visam a operar de maneira eficaz e ordenada a gestão do Estado e do meio social brasileiro. Lembrando que há três poderes constituídos e formalizados no país (executivo, legislativo e judiciário), que são independentes e harmônicos entre e por si.

[157] Destaca-se que a partir de 2009 originou-se o que foi denominado, popularmente, de "Novo Enem". "Novo" porque o referido exame passou a ser ponto de partida para várias ações governamentais educacionais, assim, realizar tal avaliação e obter uma nota mínima passou a ser pré-requisito para ter acesso a vários iniciativas da União, como: obtenção do diploma de conclusão do Ensino Médio, critério de seleção para o ingresso aos cursos técnicos e ao Ensino Superior, mecanismo de escolha para isenção de mensalidades e de financiamento dos estudos em instituições privadas, participação em intercâmbios internacionais.



Fonte: MEC/Inep (2015). Org. O autor (2015). O número mostra os candidatos que fizeram a pré-inscrição no site do Enem, e não corresponde ao total final de inscrições confirmadas mediante pagamento da taxa.

Tais números ratificam a vasta dimensão tomada pelo Enem no sistema educacional brasileiro. Travitzki (2013, p.14) afirma que é "provavelmente, o maior exame do mundo", conseguindo o feito de suplantar em mobilização e estrutura o Gaokao, tradicional e vultosa prova de admissão ao Ensino Superior na China.

Percebe-se que o Enem está extremamente presente como critério selecionador para o Ensino Superior. Isso é cristalizado por meio do quadro seguinte, no qual se observa que o número de vagas e de instituições públicas partidárias ao Enem subiu consideravelmente nos últimos seis anos.

Quadro 02 - Evolução no número de vagas e de instituições de ensino que têm o Enem como parâmetro para seleção de alunos (2010-2016).

Ano	Vagas 1° semestre	Vagas 2° semestre	Instituições
2010	47.913	16.573	51
2011	83.125	26.336	83
2012	108.552	30.548	95
2013	129.279	39.724	101
2014	171.401	51.412	115
2015	205.514	55.571	128
2016	228.000		131

Fonte: MEC/Inep (2016). Org. O autor (2016).

Evidenciando o seu caráter de "agigantamento", em 2015, além das instituições brasileiras, duas portuguesas adotaram o Enem como critério para selecionar estudantes brasileiros para seus cursos, no caso a Universidades de Coimbra (UC) e a Beira Interior (UBI). Isso evidencia a proposta de "universalização" do Enem, bem como a sua "internacionalização" em termos de elo entre o Ensino Médio e Superior.

Ainda evidencia-se a grande abrangência e dimensão do Enem, assim, por meio dos valores injetados e dos espaços usados no exame, nota-se que o investimento total do governo federal para concretização do Enem, em 2014, foi superior a R$453.500,000. No

montante geral, foram aplicadas provas em 1.752 cidades, em exatas 242.948 salas distribuídas nos 17.367 locais de provas em todo o Brasil.

Enfim, em termos de dimensão – aplicação, envolvimento, investimento – os dados consolidam o Enem como uma avaliação verdadeiramente de aspecto nacional – a priori – com foco no Ensino Médio. Contudo, como se caracteriza na atualidade a expressão "Ensino Médio"?

1.3. Ensino Médio ou gargalo para o Superior

Posteriormente a consolidação da LDB, exposto no artigo 21, o Ensino Médio tornou-se um dos níveis de ensino que compõe a Educação Básica, cuja responsabilidade de oferta, como veicula o MEC (2009), foi atribuída aos estados, que, além disso, deveriam garantir a sua progressiva universalização. Salienta-se que o EM se consolida como elo entre o Ensino Fundamental e o nível superior, logo tem um papel preponderante na vida acadêmica dos jovens – momento de decisões acadêmicas e profissionais –, para isso sinaliza dois caminhos para o aluno: continuação dos estudos ou entrada no mercado de trabalho. Assim, explana Casagrande, (2014, p. 5):

> Com a reforma efetuada no Ensino Médio estabeleceu-se um impasse, pois os alunos deste nível de ensino encontram-se, ao mesmo tempo, limitados pela necessidade de entrar no mercado de trabalho e pressionados pela cobrança para o ingresso no ensino superior. Ou seja, o Ensino Médio defronta com duas expectativas: completar a Educação Básica, preparando os jovens para a continuidade dos estudos em nível superior ou preparar esses jovens para o ingresso no mundo do trabalho.

A partir da consolidação do Enem, uma outra concepção de prova floresceu, ou seja, respaldada pela LDB e pelo PCNEM, os exames passaram a cobrar bastante interpretação, raciocínio e experiência. Características marcantes que deveriam ter chegado ou que chegaram ao processo de ensino aprendizagem no EM. Oliveira (2013) salienta que esses documentos propõem um sistema de avaliação nacional com uma proposta pedagógica diferenciada na qual são considerados conceitos de vivência social, autonomia e de justiça. Oliveira (2013, p.120) ainda contempla que esse

> (...) exame exige que o aluno demonstre o domínio de competências e habilidades (...) fazendo uso dos conhecimentos adquiridos na escola e na sua experiência de vida. (...) Assim, prioriza-se muito mais o raciocínio do que, simplesmente, decorar conteúdo.

Diante da matriz motora do Enem e do PCNEM, percebe-se que o Enem – pautado em uma matriz de habilidades e competências – rompe com o estilo de cobrança dos antigos vestibulares e com o Ensino Médio tradicional, já que ambos se baseavam em um modelo pronto, definitivo e maquinal de ensino, aprendizagem e avaliação. Essas mudanças são propositais para a inserção de um novo modelo de avaliação, conforme Weinberg e Borsato (2009, p. 78):

> Desde 1911, quando surgiu o primeiro vestibular no Brasil, não se via uma transformação tão radical – e ela é um avanço em pelo menos dois aspectos. O primeiro diz respeito ao conteúdo da prova. Enquanto o velho vestibular exige do aluno a memorização de uma quantidade colossal de fórmulas, datas e nomes, o novo exame procura aferir, basicamente, a capacidade de raciocínio em questões que combinam as várias áreas do conhecimento e traduzem a vida real [...]. Mais complexa e abrangente do que o extinto Enem, criado pelo MEC em 1998.

Enfim, destaca-se que o Enem – já consolidado, "nacionalizado" e agente de múltiplos benefícios aos alunos do Ensino Médio e Superior – apresenta uma proposta e uma metodologia inovadora, que, por meio da realização do seu exame, visa modernizar o processo de ensino aprendizagem da educação básica brasileira.

2. Conclusão

Em suma, o Enem nasceu e, principalmente, cresceu como um projeto de vários enfoques e de ambição extremamente dilatada. E esse amplo significado pode incorrer em alguns desarranjos na condução dos conceitos "exame", "nacional" e "ensino médio".

2.1. No que tange a avaliação

É preciso, como afirma Fischer (2010, p. 49), lembrar sempre que, em se tratando de avaliação da aprendizagem, a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. Portanto, acrescenta a autora, priorizar vivências de avaliação enquanto processo formativo pode ser um modo adequado de resistir a supervalorização da pedagogia de resultados.

O Enem parte de um resultado final obtido de modo individual, ou seja, cada aluno representa isoladamente uma nota, que unidas podem representar o ensino da escola, do município, do estado, do país. Assim, pode-se infelizmente criar estereótipos de "bom" ou de "péssimo" ensino, pois, desconsidera-se as condições de conjunto. Em outras palavras,

salienta-se que um critério de análise – descartando questões sociais, de formação de professor, regionais, de materiais didáticos – não pode servir de parâmetro para um resultado que simbolize o todo ou a nacionalidade de ensino. Dessa forma, ratificam-se os dizeres de Sousa (2003, p. 182):

> De modo explícito, fica demonstrada a visão individualizada com que é tratado o processo educacional, sendo atribuída, ao aluno, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências evidenciadas pelo exame.
> (...)
> Trata-se, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de "competências" ou "incompetências" nos alunos.

2.2. Os dilemas de se ter a palavra "nacional" no nome...

Todos os entes federados devem ser – mais – participativos. Por meio do Enem, vê-se uma clara relação de imposição e de regulação por parte da União, pois o Estado formula, condiciona a aplicação e gerencia os dados obtidos. Tudo isso sem "dialogar" a formulação, os resultados e as ações interventoras com os estados e municípios. O que existe é uma cobrança e culpabilização por eventuais resultados insatisfatórios. Tem-se que destacar e explicar que na federação brasileira, a estrutura político-administrativa expõe que a União, municípios e estados são considerados pares, o que lhes concede, pela Constituição, a mesma posição de autonomia para a tomada de decisões e responsabilidade, ainda que em determinadas tarefas isso implique num regime de colaboração ou, com exceções, pequenas diferenciações. Goergen (2013, p.8) pontua que "o Estado, como instância responsável pela convivência digna e justa entre os indivíduos, tem como dever e responsabilidade garantir o acesso de todos à educação", prescreve que, além de valorizar os outros entes federados na busca de promover o acesso, ele deve implantar um coeso processo de educacional.

Ainda dentro do aspecto nacional, ao trabalhar o resultado do Enem, tende-se ao risco de, ao invés de diminuir as discrepâncias econômicas e sociais dentro da educação, de consagrá-las e transformarem-nas em algo banal. Diante desse perigo, Travitzki (2013, p. 204) propõe "uma alternativa", que seria "a realização de Enems regionais." A ideia é oportuna, porém, uma ação mais fácil, que valoriza e promove a participação dos entes federados está na criação de um espaço destinado a formulação e aplicação de questões em

parâmetro estadual e ou municipal. Com isso, sacramenta o artigo 26 da LDB, que dispõe que o ensino de base precisa "ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". Em outras palavras, os aspectos "regionais e locais" – equivalentes até a 25% da carga horária do EM – também devem ser valorizados no Enem. Logo, ao renegá-los está sobrepujando a inferências locais e os princípios da LDB e do PCNEM.

2.3. A expressão "Ensino Médio", prescrita no nome, deve ser mais valorizada

Outra crítica ao Enem está em um objetivo – nos incisos II e III expõem-se que ele veio a "estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica" –, que prediz que ele traça uma análise de todo o Ensino Médio brasileiro. Algo audacioso, pois ele foca "apenas" em uma única série – de três existentes – dessa modalidade de ensino. Assim, gabar ou desejar que o Enem seja um retrato fidedigno de todo Ensino Médio brasileiro soa como egocentrismo avaliativo. Para reforçar essa premissa, Sousa (2011) retrata que o Enem, apesar do que preceituava, não pode ser considerado como o exame que avalia o EM. A autora mostra que, por meio dos objetivos expressos nas portarias 438/98 e 109/2009, que o exame busca avaliar individualmente e somente os alunos egressos dessa etapa do ensino quanto às habilidades e competências. Além disso, com seu caráter voluntário, seus examinados não podem ser tomados como o universo de todos os concluintes do Ensino Médio no ano da aplicação do exame, nem valer para as séries anteriores.

Uma das pretensões do Enem, artigo 1º, inciso I, é propiciar ao aluno uma "auto-avaliação", e somente a ele, já que os resultados são particulares e confidenciais, uma noção de suas qualidades e deficiências em face das competências para adentrar em um convívio harmônico em sociedade. Contudo, verifica-se que a partir do momento que o resultado do Enem se torna peça fundamental para o acesso ao ES, a nota do aluno – aprovado ou reprovado – deixa de ser sigilosa e individual. Reafirma-se que a partir da preconização do Enem como critério seletivo ao Ensino Superior, consegue-se criar premissas acerca da nota do candidato de acordo com o (não) ingresso dele. E ademais, entende-se que o valor da "auto-avaliação" preconizado na base legal do Enem tem um valor efetivo ínfimo, pois esse objetivo não é valorizado ou efetivamente trabalhado no dia a dia do estudante, ou seja, ele não é educado a saber refletir sobre si, pois não há uma explicação para fazer isso.

E, ainda mais, creditar uma "auto-avaliação" apenas a uma única avaliação é supervalorizar o processo e renegar outros apetrechos de ensino.

Outra ponderação se baseia nos dizeres de Travitzki (2013, p. 181) de que "(...) o exame serviria incialmente como referência para o egresso da educação básica planejar os próximos passos de sua vida, e também poderia ser utilizado como processo seletivo para empresas ou Instituições de Ensino Superior. Desses objetivos iniciais, o terceiro foi o que mais encontrou ressonância no sistema educacional e na sociedade." Logo, verifica-se, claramente, que o Enem atual tem mais ligação com uma ponte entre os Ensinos Médio e Superior do que um momento de análise do EM e, consequentemente, condicionador de políticas públicas. Travitzki (2013, p. 201) conclui que "(...) segundo questionário socioeconômico de 2009. (...) podemos considerar que o principal objetivo (...) é promover o ingresso no Ensino Superior e o exame vem sendo gradualmente adaptado a essa finalidade." Em termos de lei e de preparação para o aluno cursar uma graduação, Casagrande (2014, p. 9) afirma que o Enem não possui essa legitimidade, nem atinge tal intuito:

> O que se pode notar é que o ENEM sendo parte integrante de um sistema de avaliação em larga escala não foi pensado, como indicador da preparação do indivíduo para cursar o ensino superior, pois não há nenhum indício a esse respeito em todas as Portarias e documentos oficiais relacionados ao exame.

3. Considerações finais

Como já dito, o Enem tem um vasto leque de funções. Boa parte dessas dilatadas ações estão expostas e ou adequadas em sua portaria e em outras bases legais. Aproveitando o momento de conclusão, frisa-se que não há nenhuma objeção em o Enem – como desencadeador de políticas públicas educacionais – fazer esse amplo papel. Todavia, isso deve ser melhor referendado nas bases legais e melhor trabalhado na elaboração da avalição, na aplicação do teste, na discussão dos resultados – envolvendo todos os ente federados e, em consequência, a comunidade acadêmica e social – e, principalmente, no dia a dia em sala de aula. E essa postura de melhorar tem um imenso valor, pois é cristalino que o Enem se tornou a grande representação do modelo de "avaliação" sistêmica preconizada pelo governo, assim representando um "Novo Ensino Médio". Salienta-se também que ele já está "universalizado", ou seja, tem uma forte base "nacional" e que mesmo tendo mais valor

prático para o Ensino Superior, ele tem sua raiz – ao menos em seus princípios – ligado a formulação de um EM mais crítico, auto-avaliativo e de vivência do grande protagonista da educação, o aluno.

Por fim, Dourado (2007, p. 922) alerta que a construção de um coeso processo educativo ocorre essencialmente "(...) pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, consequentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam (...) organização e gestão da educação básica."

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial. 1988.

_____. **Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** CNE/CEB Brasília: 2011.

_____. **Enem: seu futuro passa por aqui.** Brasília: Inep, 1999.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Fundamentação Teórico-Metodológica.** Brasília: INEP. 2005.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Fundamentação Teórico-Metodológica.** Brasília: INEP. 2008.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Fundamentação Teórico-Metodológica.** Brasília: INEP. 2009.

_____. **Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Edição extra. Brasília, DF, 25 nov. 1995.

_____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília, 1999. 394p.

_____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 2002. 144 p

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem: documento básico.** Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

CASAGRANDE, Ana Clara. **Avaliação: a redefinição do papel do Enem.** 2014

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

FISCHER, B. T. D. **A avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo.** IN: WERLE, Flávia O. Corrêa. (org.) Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livro, 2010.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 123, p. 663-689, set. - dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf. Acesso em: 22 out. 2011.

GOERGEN, Pedro. **A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020130003&lng=pt&nrm=iso

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas** / Fernando Haddad. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LOCCO, Leila de Almeida. Políticas Públicas de Avaliação: O Enem e a escola de Ensino Médio. 2005. 141 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos. **Novo Enem: experiências de participação, sentido e singificados atribuídos pelos estudantes à política.** São Leopoldo: UNSINOS, 2013.

OLIVEIRA, Jonas de Paula. **Objetivos do Enem e os desdobramentos a partir do seu usocomo exame de acesso à educação superior.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

PALUMBO, D. J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América Latina.** In: Política de Capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989, p. 35 – 61.

SOUSA, Sandra M. Zákia. **Ensino Médio: Perspectivas de Avaliação. Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce).** Brasília: CNTE, v. 5, n. 8. jan./jun. – 2011. P. 99 – 110.

SOUSA, Sandra M. Zákia. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2003, n.119, pp. 175-190. ISSN 1980-5314.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar** / Rodrigo Travitzki; orientação Carlota Boto. São Paulo: s.n., 2013.

WEINBERG, Mônica; BORSATO, Cíntia. **A chave para a Faculdade.** Veja, edição 2131, ano 42, nº 38, p. 78-80, 23 set. 2009.

EIXO IV - FORMAÇÃO, CARREIRA E PISO SALARIAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS E PRÁTICAS

RESUMOS EXPANDIDOS

A EXPERIÊNCIA DE TUTORIA NO COLÉGIO ANGLO UBERLÂNDIA

Vitor Sérgio de Almeida
vitor_sergio@hotmail.com
Rogério Justino
rogerio.justino@gmail.com
Tamyris Cristina de Alcântara Dantas
tamyris.carrara@gmail.com

Em 2014 foi criada a escola “Anglo Uberlândia" – na Avenida Fernando Vilela, 839, no bairro Martins, em Uberlândia – cuja missão e o compromisso, descritos nas comunicações formais da instituição, são permeados pelos ideais humanístico, social e ético. Trabalhando com o Ensino Fundamental II, Médio e Preparatório para Vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e com curso de matérias específicas, o intuito da instituição é oferecer um coeso processo de ensino e aprendizagem para a sociedade uberlandense. Assim, visando prestar um bom e eficaz serviço, todo atendimento (contato família-aluno-escola) é conduzido por um coeso e pessoal processo de abordagem; sempre com o intento de prestar o melhor atendimento possível aos alunos e sobre os alunos às famílias. A equipe educacional possui oito profissionais com formação pedagógica participando ativamente da formação escolar dos 302 alunos matriculados nos cursos regulares e 115 nos cursos livres.

O grande ideal é criar uma relação íntima, transparente e homogênea entre a tríade família-aluno-escola (sendo que essa última tem como protagonista os professores, que são espelhados pelo corpo pedagógico). Diante disso, acredita-se que o envolvimento dos pais não só contribui com todo o processo escolar como também ajuda na evolução do seio familiar, pois induz a uma maior compreensão do processo evolutivo e de ensino e aprendizagem dos alunos. Muitas pesquisas (Smith, 1980; Epstein; 1986; Wolfendale, 1992, e outros) têm evidenciado que, com a abertura das escolas para os pais, percebe-se uma mudança positiva na atitude para com a escola não só da parte dos estudantes como também deles – como os mais afetados e interessados nessa questão. Dessa mudança tem nascido grandes iniciativas para o envolvimento mais sistemático e organizado dos pais em vários aspectos escolares, mesmo com enormes dificuldades encontradas nessa empreitada. Bastiani (1993) afirma que "o envolvimento de pais com a escola passou a ser considerado nos últimos anos como uma preocupação necessária e legítima e não pode ser mais uma opção extra" oferecida pelos educandários públicos ou particulares. Várias pesquisas tem mostrado a importância do contato com os pais em outras situações alheias aos problemas corriqueiros ao meio escolar (Pinheiro, apud Ferraz, 1986; Falcão Filho, 1989; Smolka, 1989; Pinto, 1985).

Criada em 2015, a tutoria é o envolvimento (acompanhamento por meio de reuniões) direto da escola com os alunos e com os responsáveis por eles. Durante o ano letivo, o serviço de tutoria começa na segunda semana de aula (período pós-ambientação) e se estende até a semana que antecede as provas bimestrais do quarto bimestre.

Como parte integrante da Tutoria, durante todos os dias letivos, a equipe pedagógica envia – via e-mail – a relação de horários, professores, conteúdo ministrado, uso do material didático e tarefa para casa. Diante disso, visa-se situar melhor a família acerca do dia a dia escolar do aluno, sem que os familiares tenham que ir (procurar) à escola, assim, podendo acompanhá-lo melhor nas atividades em casa.

O ponto forte da Tutoria é a reunião com os familiares (preferencialmente com a participação dos alunos). Esse encontro ocorre obrigatoriamente no final do primeiro bimestre (analisando os primeiros resultados e a ambientação) e do terceiro bimestre (esboçando o fechamento do ano letivo) e o objetivo é uma análise das notas, do acompanhamento das aulas, do comportamento na escola, dos hábitos de estudos, dos afazeres diários e do convívio social e familiar. Com isso, visa-se traçar um perfil pessoal, pedagógico e disciplinar do estudante, logo buscando melhorar o seu rendimento escolar e o seu envolvimento no Colégio Anglo, em família e em sociedade.

Como contato (para convidar os familiares a comparecerem à escola e, por conseguinte, agendar a reunião), a escola adota três ações (necessariamente nesta ordem): comunicado verbal em sala (durante o horário de aula) feito por um coordenador; envio de e-mail com a informação; repasse de um comunicado impresso (com numeração) das mensagens.

Durante o ano de 2015, no Colégio Anglo, foram realizadas 115 reuniões individuais de tutoria. Nesses encontros, por meio dos professores-tutores ocorreu contato com os pais e ou responsáveis dos alunos. A finalidade foi discutir o desempenho escolar, o dia a dia na escola, os planos e propostas para os próximos bimestres. Cada encontro – realizado exclusivamente na Sala da Tutoria – durou aproximadamente 40 minutos e teve suas conclusões enviadas, automaticamente, à coordenação. Essa, juntamente com as ocorrências diárias relatadas pelos professores, fez um balanço final e, em alguns casos, elaborou respostas para determinadas dúvidas, contribuindo com a proposta pedagógica da escola.

Referências Bibliográficas

BASTIANI, J. **Working with parents**: a whole-school approach. Routledge, 1993.

EPSTEIN J. Parents' reactions to teacher practices of parental involvement. **The Elementary School Journal**, v. 86, p.277-94, 1986.

FALCÃO FILHO. Participação dos pais no processo educacional: desafio ou impossibilidade?. **Revista Pedagógica**, Belo Horizonte, v.7, n.42, p.8, 1989.

FERRAZ, C. **Esses pais de alunos**. Nova Escola, n.2, p.48-51, 1986.

PINTO, C. Reunião de pais: uma experiência no Colégio Imaculada Conceição. **Revista Pedagógica**, Belo Horizonte, v.3, n.14, p.32-3, 1985.

SMITH, T. **Parents and pre-school**. London: Grant MacIntyre, 1980.

SMOLKA, A. Família e escola: o que as crianças percebem e nos dizem. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v.8, n.13, p.33-6, 1989.

WOLFENDALE, S. **Empowering parents and teachers**: working for children. Londres: Cassell, 1992.

ANÁLISE DE PLANOS DE CARREIRA EM MUNICÍPOS DA MICRORREGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO: EM BUSCA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Julia Neves Teixeira de Castro

Introdução

Por meio de inúmeros movimentos sociais, com importante participação dos movimentos feministas, em busca da democratização da educação e em favor da creche e da pré-escola, a Constituição Federal de 1988, CF/88, (BRASIL, 1988) reconheceu a EI como direito de toda criança e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reafirma o que é tratado pela CF/88 em relação a educação infantil e declara a gestão democrática como um princípio que deve ser seguido pelas unidades de educação públicas para que possamos alcançar a qualidade nestas instituições.

Além disso, a valorização docente é também um importante fator para a qualidade na educação, em relação a remuneração e também condições de trabalho adequadas. Bianca Correa e Jose Marcelino de Rezende Pinto (2010) analisaram os mecanismos de gestão e financiamento de cinco municípios paulistas e, sobre este assunto, afirmam que:

> (…) a qualidade está diretamente relacionada aos procedimentos para ingresso na carreira, às condições de trabalho ou "permanência" oferecidas, ou seja, a jornada e as possibilidades de formação continuada, e aos mecanismos adotados para a progressão na carreira, neste último quesito considerando-se uma combinação entre a jornada e a formação, bem como os processos de avaliação existentes. (CORREA; PINTO, 2010, p. 3)

Desta forma, este trabalho é fruto de um estudo de iniciação científica (IC) intitulado "Gestão na educação infantil: análise dos Estatutos do Magistério e/ou Planos de Carreira em doze municípios da microrregião de Ribeirão Preto" e realizado entre 2013 e 2015, o estudo de IC compõe um projeto mais amplo, coordenado por Bianca Correa, que trata sobre a gestão da educação infantil na microrregião de Ribeirão Preto. Fazem parte desta microrregião 16 municípios, destes, 12 aceitaram participar de nossa pesquisa, e assim, responder aos questionários e enviar os documentos necessários. Para atender as necessidades de todas as pesquisadoras que integram o projeto há um banco de dados com todos os documentos coletados e questionários realizados.

Objetivo

Estruturar e analisar como se organiza a gestão da educação infantil em municípios da microrregião de Ribeirão Preto por meio de seus Planos de Carreira e/ou Estatutos do Magistério.

Metodologia

No início de nossos trabalhos, em 2013, entramos em contato por telefone e e-mail com os 16 municípios que compõem a microrregião de Ribeirão Preto. Destes, 12 aceitaram participar e enviaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido com as assinaturas dos responsáveis pela educação infantil do município, dois não responderam e dois alegaram não ter pessoal para responder aos questionários. Parte dos aceitantes

solicitou anonimato, por isso os municípios estão identificados com letras, em ordem alfabética, sem nenhuma relação entre eles e seu nome real.

Após o aceite dos municípios, entramos em contato novamente para marcar visitas para realizar o questionário e coletar os documentos necessários, como os Planos de Carreira e Estatutos do Magistério. Com os questionários buscamos entender a organização dos órgãos responsáveis pela educação infantil dos municípios, por meio de questões relativas, por exemplo, aos cargos existentes relacionados a EI, seus salários e jornadas semanais, o atendimento de crianças nesta etapa da educação e o número de escolas existentes no município.

Principais Análises

Analisamos os 12 municípios participantes no que se refere ao IDHM, população, porcentagem dos que possuem Plano de Carreira, Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Sistema Próprio, idade de ingresso das crianças na educação infantil e a população com idade para estar na EI e a porcentagem de atendimento. Em relação a população, os municípios de nosso estudo possuem entre menos de 10.000 e mais de 100.000 habitantes. Desta forma, é possível notar que há uma diversidade populacional, o que nos permite analisar a gestão da educação em municípios de diferentes tamanhos.

Apesar do projeto ter sido aceito por 12 municípios, apenas nove liberaram seus Planos de Carreira e/ou Estatutos do Magistério para análise. Em relação ao ano de aprovação dos Planos, apesar de alguns municípios afirmarem que estavam em processo de atualização de seus documentos, somente três possuíam seus Planos de Carreira datados anteriormente a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), mais conhecida como Lei do Piso, que determina que o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica "é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais." (BRASIL, 2008, artigo 2º).

Além disso, analisamos também quais cargos são vinculados à gestão da educação infantil, as exigências de formação para assunção dos cargos, as jornadas, formas de provimento e os salários dos cargos. Em relação a este último item, analisamos a relação do salário e a jornada de trabalho semanal dos professores de EI e dos diretores, o que mostramos no quadro 1 abaixo. Não estão listados todos os municípios, pois alguns não possuíam o valor do salário informado nos documentos ou nos questionários.

Quadro 1: relação entre jornada de trabalho semanal e salário dos diretores e professores da educação infantil de alguns municípios analisados.

Município	Jornada professor	Jornada diretor	Salário professor	Salário diretor
A	40H	40H	Entre mil e dois mil reais	Entre mil e dois mil reais
C	30H	40H	Entre mil e dois mil reais	Mais que três mil reais
G	30H	40H	Entre mil e dois mil reais	Entre dois mil e três mil reais
J	30H	40H	Entre dois mil e três mil reais	Mais que três mil reais

K	30H	40H	Entre dois mil e três mil reais	Mais que três mil reais
L	30H	40H	Entre dois e três mil reais	Mais que três mil reais

Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa "Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo".

Apesar de, na maioria dos municípios, os diretores possuírem uma carga horária semanal maior que a dos professores, os salários são, também, consideravelmente maiores. Enquanto o salário dos professores não ultrapassa a faixa dos três mil reais, em quatro municípios os diretores possuem um salário de mais de três mil reais. A faixa de salário entre os cargos é a mesma somente no município A, porém é preciso ressaltar que a apresentação em faixas, apesar de oferecer um menor constrangimento ao respondente de nossos questionários, não nos permite uma análise profunda em relação a diferenciação salarial. Pois, mesmo que a faixa salarial seja a mesma, há uma diferença de mil reais, o que dá a possibilidade de uma grande discrepância entre os salários.

Conclusões

Acreditamos que as principais análises apresentadas são fatores necessários para uma gestão democrática da educação infantil. Para atingirmos esta democratização e uma educação de qualidade, a valorização docente é necessária. Porém, como mostramos, há uma diferença salarial entre os cargos de docência e direção que, além de causar uma desvalorização daqueles, traz também uma hierarquização nas relações escolares.

Além disso, a forma de provimento dos cargos de direção, na maioria das vezes, indicados por membros do Poder Executivo, vai na contra mão da democratização da EI e reafirma uma centralização na figura do diretor. Desta forma, concordamos com Bianca Correa (2008) quando afirma que:

> Sem perder de vista a importância de processos eletivos, é preciso alterar a lógica da função e, por conseguinte, o perfil de quem se pode eleger; isto passa por questões salariais, por mecanismos de incentivo à função docente e, finalmente, por alterações na lógica de relacionamento no interior da escola: quem coordenará o trabalho pedagógico não pode ser alguém com poderes para perseguir inimigos ou beneficiar amigos, tampouco um 'fiel' servidor de governantes do momento, mas, sim, um servidor público. (CORREA, 2008, p. 138)

Referências Bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília,1996.

BRASIL. **Lei nº 11. 738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

CORREA, Bianca. Eleição de diretores: ainda um tema para debate?. In: CORREA, B.; GARCIA,T.O. (org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. 129-159pp.

CORREA, B. C. ; PINTO, J. M. R. . Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização escolar. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-17, 2010.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

A VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS DIMENSÕES SUBJETIVAS E OBJETIVAS

Mariane Gomes Pereira
Lucia de Fátima Valente

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados preliminares de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo investigar e compreender a valorização docente a partir do plano de carreira do município de Uberlândia e da perspectiva dos professores. Esse recorte originou-se a partir do levantamento bibliográfico e consiste em apresentar as análises a partir das pesquisas produzidas a respeito da valorização do trabalho docente.

No levantamento bibliográfico foram encontradas 18 teses e/ou dissertações no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). As palavras chave que constam nessas teses e dissertações são: valorização docente, políticas de valorização do magistério, valorização do magistério, valorização do trabalho do professor ou valorização salarial docente. Das18 encontradas 14 são dissertações de mestrado e 4 são teses de doutorado produzidas do período de 2004 à 2015.

Ao fazer a leitura dessas dissertações e teses foi possível organizá-las em dois grupos a partir da temática de cada uma, e estas se organizam em um grupo que trata de dimensões *objetivas* e outro grupo de dimensões *subjetivas*, apontadas por Leher (2010), que define a valorização docente da seguinte forma:

> Expressão com larga circulação nos discursos das escolas, dos sindicatos, dos governos, da imprensa e dos partidos políticos, abrange dimensões (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional.(LEHER, 2010, p.1)

Tal disposição colabora para melhor compreensão do que tem sido produzido acerca da valorização docente. Nesse sentido, no grupo de temas *subjetivos* há 5 pesquisas (4 dissertações e 1 tese) que tratam da valorização docente do ponto de vista da profissionalização, prestígio e representação social e, no grupo de temas *objetivos* há 13 pesquisas (10 dissertações e 3 teses) que tratam do piso salarial, a remuneração a partir do Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb) políticas de valorização do magistério, a implementação dos planos de carreira docente e a saúde do professor/professora.

Portanto, este estudo contribui para compreensão do que se refere à valorização do trabalho docente, assim como apresenta as discussões presentes na produção acadêmica acerca desta temática.

METODOLOGIA E ANÁLISES

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa com realização do levantamento bibliográfico. As análises se basearam nos pressupostos do materialismo histórico dialético, por acreditarmos conforme aponta Triviños (1987) que esta é uma base filosófica do marxismo que busca explicar de forma coerente, lógica e racional os fenômenos, além de observar o objeto a partir de influências sociais, políticas, econômicas, e também suas contradições.

Quanto às análises, nos centramos nas dimensões subjetivas e objetivas. Desse modo, organizamos as teses e dissertações encontradas nessas dimensões buscando compreender o que tem sido produzido no meio acadêmico.

Quanto à dimensão subjetiva foram analisadas quatro dissertações e uma tese, e Maioli (2004) percebeu que as representações são construídas por inúmeros fatores além do que se pensa, se sabe e se espera do professor, assim como também Duarte (2013) aponta que há poucos avanços nas reformas, ações e políticas e que muitas delas não correspondem com a agenda levantada pelos sindicatos, professores e não contribuem para gerar valorização docente.

Foi possível perceber conforme Mello (2010) que ainda há políticas de governos e que essas geram descontinuidade de programas, e consequentemente a baixa atratividade. Além desses elementos, na investigação com relação a representação social na visão dos licenciandos Santos (2013) destaca que a compreensão quanto a representação e valorização é que a docência não é valorizada devidos os baixos salários e também a falta de prestígio da figura do professor.

Quanto às dissertações e teses de temas objetivos, havia 10 dissertações e 3 teses, e foi possível compreender que estas pesquisas demonstraram que há muito tempo se trata da qualidade da carreira docente, mas não há efetivas ações. Assim como uma pesquisa de Mendes (2007) que tratou da saúde docente e chegou–se à mesma conclusão, pois percebeu aumento do adoecimento docente devido à precarização e a falta de condições de trabalho.

Identificou-se também que as políticas de valorização docente não promovem resultados almejados, dadas às inúmeras políticas de governo e a cada mudança a agenda política se modifica e gera uma descontinuidade de ações, e isto afeta diretamente as políticas educacionais, a profissionalização docente e as políticas de valorização docente, uma vez os estudos consideram que faltam políticas de Estado.

Desse modo, é preciso que os docentes lutem por planos de carreira, remuneração e por boas condições de trabalho. Exemplo disso foi uma pesquisa, Cirilo (2012) que apontou que em Minas Gerais a carreira é fragmentada, com baixos salários e com presença de políticas compensatórias e que no Paraná também carece de efetivas políticas que gerem a valorização docente.

Uma outra investigação demonstrou que a valorização docente precisa ser compreendida além da remuneração analisando o que significa trabalho, trabalho docente e consequentemente buscar os mecanismos para compreender a valorização docente, além também de perceber que o trabalho docente é composto em sua maioria por mulheres e isto é fator a ser pontuado quando se trata da desvalorização.

Ademais, as três pesquisas sobre o Piso Salarial demonstraram que esta configura-se com uma lei constitucional, por mais que alguns governantes julgaram não ser e que valorizam o docente.

Quanto às pesquisas que se referem à remuneração a partir do Fundeb, Araújo (2012) constatou a desvalorização devido a falta de investimento, e que para um Estado a

instituição deste fundo não significou avanço e nem gerou melhorias, por isso é preciso aumentar os investimentos.

Portanto, estas análises se constituem como uma fase do processo do mestrado e da escrita da dissertação. A partir destas análises foi possível compreender as produções acadêmicas que tratam da valorização docente para avançar na investigação.

CONCLUSÕES

Tal pesquisa tem contribuído muito para compreender a valorização docente, sendo o próximo passo desse estudo, analisar as políticas de valorização docente de 2003 à 2015 visando compreender como as políticas são definidas. Até aqui é possível destacar a importância desse estudo que dará continuidade, mas também os limites encontrados no que se refere ao número de pesquisas que tratam da valorização docente, ou seja, apenas 18 pesquisas dentre teses e dissertações no período de 2004 a 2015. Portanto, tal investigação visa contribuir para discussão da temática a partir das problematizações, análises e reflexões.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de. **Fundef (1996-2006):** a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN.98f. Dissertação (mestrado). Centro de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012

CIRILO, Pauliane Romano. **As políticas de valorização docente no Estado de Minas Gerais.** 154f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DUARTE, Alexandre Willian Barbosa. **Por que ser professor?** Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. 169f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In.: Oliveira, D. A., DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. CDROM

MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcanti. **O (des) prestígio social na profissão docente:** o ser professor/a nas séries iniciais.133f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade da Bahia, Salvador, 2004

MELLO, Elena Maria Billig. **A política de valorização e de profissionalização dos professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006):** convergências e divergências. 241 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010

MENDES, Maria Luiza Maciel. **A saúde docente no contexto da política de valorização do magistério:** o caso do município do Recife. 103 f. Dissertação (mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SANTOS, Pollyana Fátima Gama. **Valorização docente:** um estudo sobre as representações sociais de licenciandos. 172 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2013

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Fernanda Aparecida Oliveira Silva
Lúcia de Fatima Valente

O Brasil já ingressou no século XXI e até hoje vem tentando solucionar os problemas da educação básica, ou seja, até a segunda década, deste novo século, o país não conseguiu por meio de suas políticas educacionais: erradicar analfabetismo, universalizar o ensino fundamental e propor políticas de excelência para formação de professores.
Compreende-se que as políticas para formação de professores aliadas a boas condições de trabalho, salário e carreira, podem contribuir para a construção de uma educação básica de qualidade. Assim, o objetivo desse estudo consiste em conhecer e discutir a relevância das políticas de formação docente para a qualidade da educação básica.
A pesquisa de natureza qualitativa é fruto de pesquisa bibliográfica e documental, na qual é feita um percurso das políticas de formação docente durante os anos de 1990 e 2000. Para tanto são utilizados autores quediscutem sobre educação e políticas de formação docente como: Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); Pereira et all (2014); Xavier (2009); Freitas (2007); Mendes (2009); Saviane (2014). Mas, o cerne deste trabalho está na análise das pretensões sobre formação docente, presentes na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), no Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto nº 6.094/2007), no atual Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014) e no Plano Municipal de Educação da cidade de Ituiutaba-MG.

Os vários discursos que circulavam na década de 90, de certa forma, culpabilizavam os docentes da/pela crise da educação; “Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de estripá-las.” (SHIROMA; MORAES; EVAGELISTA, 2007, p.82). Dentro desse quadro das exigências pela profissionalização, a LDB salienta no seu artigo 62 que a formação mínima dos professores devesse ocorrer em nível superior.

A partir disso, o Decreto Presidencial nº 2.306/97, definiu a organização acadêmica das instituições de ensino superior e esses foram tidos como lugares privilegiados para a formação docente. Em 2001, teve-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Mendes (2009, p. 92.), faz uma crítica a essas diretrizes e afirma que: “Elas restringem-se à dimensão técnico-instrumental, tornando-se uma estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico.”

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, também fazia menção sobre a formação de professores e valorização do magistério.

Em 2007 já no segundo mandato do presidente Lula foi apresentado, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi lançado oficialmente por meio do Decreto nº 6.094/2007, que orienta a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, no qual verifica-se um guia de programas referente à formação de professores e profissionais da educação.

Hoje as atuais políticas sobre a formação de professores se encontram no novo Plano Nacional de Educação de 2014-2024, proposto pelo MEC, que possui 20 metas, no

qual as metas 15 e 16 tratam especificamente sobre a formação de profissionais da educação básica.

Assim, a meta 15 desse PNE assegura que a formação específica de todos professores sejam a de nível superior. Oseu foco na meta 16 é na pós-graduação e a na formação continuada.

No entanto, como esclarece Saviani (2014), tais metas apesar de alguns avanços se demostram insuficientes, pois não garante uma formação centrada em instituições públicas e também não garante condições necessárias à carreira docente e ao exercício do magistério.

Nessa perspectiva, um dos grandes desafios atualmente é o de garantir que a formação docente seja realizada em instituições públicas do país, para que essa não se torne refém das instituições privadas. Pois, acredita-se que professores bem formados podem contribuir para a melhoria da educação básica e por isso a importância dessas políticas garantirem uma formação inicial sólida, assim como uma boa formação continuada.

Com relação ao Plano Municipal de Educação da cidade de Ituiutaba-Mg, verifica-se que ele visa ampliar o número de professores com nível superior e com pós-graduação, assim como garantir a formação continuada. Percebe-se que ele está em consonância com o PNE, mas também possui algumas políticas para a formação docente que pode ser difíceis de serem alcançadas em um prazo de dez anos. Contudo, tem-se metas e estratégias de estrema importância para que se possa garantir uma educação básica de qualidade na cidade, basta que essas sejam realmente concretizadas.

Portanto, por meio desse estudo pode-se afirmar que as políticasde formação docente impactam diretamente na qualidade da educação básica, pois se essas políticas não forem “boas” o ensino na educação básica fica comprometido. Assim verifica-se o entrelaçamento entre formação docente e qualidade da educação básica. Por isso, defende-se que para atingir tal qualidade é preciso que o que está previsto no PNE seja cumprindoe os municípios devem elaborar o PDME com metas e estratégias que vise atingir a qualidade da educação para a própria cidade. Mas, um ponto crucial para isso acontecer reside na questão de investir na educação básica, pois o financiamento é uma condição indispensável para que além das políticas de formação docente mencionadas, as demais também possam se efetivar.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de agosto de 1997**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Decreto%202306.pdf>Acesso em: 25 set. 2015.

_____. **Decreto nº 6.094/2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 17 nov.2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 20 dez. 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 21 set. 2014.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 20 out.2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015

_____. **Plano Nacional de Educação.** 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf> Acesso em: 15 out. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 out 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. In: Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dosTrabalhadoresm Educação (Esforce).**PNE 2014-2024:** desafios para a Educação Brasileira. Brasília: CNTE, 2014.

ITUIUTABA. **Plano Decenal Municipal de Educação**. 2015. Disponível em:<http://pne.mec.gov.br/alinhando-os-planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 18 nov. 2015.

MENDES, Olenir Maria. As Políticas de Formação de Professores e de Avaliação: caminhos que se cruzam. **V Simpósio Internacional**: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente" (Anais). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2009. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC12.pdf> Acessado em: 28 out. 2015

PEREIRA, Fabiola Andrade.; PINHO, Maria José de.; PINHO, Edna Maria da Cruz. A Década da Educação e as Políticas de Formação de Professores: Um convite a reflexão. **Revista Temas em Educação,** João Pessoa,v.23, p.104-115, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18786>. Acesso em: 21 set. 2015.

SAVIANE, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controversas e perspectivas. Campinas: Autores Associados. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Ed Lamparina, 2007.

XAVIER, Caroline. **As políticas de formação de professor nos anos 90**: o curso de Pedagogia Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas,

SP,2009.Disponívelem:<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000469789> Acesso em: 25 d set. 2015.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: COMO ANDAS?

Adrinelly Lemes Nogueira[158]
adrinelly@hotmail.com.
Lucia Helena Moreira de Medeiros Oliveira[159]
luciahelena@pontal.ufu.br.

O presente artigo é um recorte das discussões arroladas em uma pesquisa de Mestrado em Educação, que busca compreender como se configura a formação continuada dos professores das escolas de um município do Triângulo Mineiro e sua relação com a política de formação continuada perfilada pelo Ministério da Educação (MEC) dos anos de 1990 até o momento. Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo de cunho qualitativa e aplicada uma entrevista semiestruturada para 30 professores (as) da rede municipal/estadual, atuantes no Ensino Fundamental I. Os dados coletados foram ponderados à luz de fundamentação teórica e com base em categorias (Minayo, 2012) elencadas no conteúdo encontrado permitindo o aprofundamento da temática.

Sabe-se que a partir dos anos 90 o sistema educacional brasileiro passou por uma intensa transformação, principalmente após as reformas desencadeadas com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). No Brasil tais transformações resultaram em diversas ações, como o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 09/01/2001), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), com objetivos e metas quanto à educação em todos seus níveis, para serem cumpridas nos próximos dez anos. A meta 16 do PNE atual tem como objetivo formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, garantindo a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, até seu último ano de vigor (2014-2024).

Com base no exposto, o presente artigo tem como objetivo entender a concepção que têm oito professoras que não possuem pós-graduação, quanto à formação continuada oferecida a elas, como anseiam que tais sejam e a opinião delas quanto às ações do governo no oferecimento da formação em serviço. Para tanto, buscou-se embasamento teórico em autores como Dourado (2010), Freitas (2007), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) entre outros.

Pelos apontamentos iniciais percebe-se, que há muito ainda que se melhorar no âmbito educacional, pois 26,6% de professores investigados na pesquisa como um todo não possuem ainda uma pós-graduação e apontam dificuldades quanto realizar uma formação continuada de qualidade, sendo que uma não possui nem a formação específica para atuar nesse nível de ensino, e outras duas possuem formação superior diferente da área de atuação, sendo o avesso do prescrito na LDB (9.394/96), esse foi o critério de análise do presente texto.

---

[158] Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores oferecido pela Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí. Bolsista Capes.

[159] Professora da Universidade Federal de Uberlândia, colaboradora do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí.

Para cinco professoras a meta 16 do PNE não será concretizada, devido a fatores como: *o país está em crise*; *há tempos metas têm sido colocadas, mas não são efetivadas*; *existem ainda professores atuando sem formação inicial específica; e também depende dos professores, do seu amor pela profissão e querer se informar*.

Na visão de seis professoras, a legislação existente não tem contribuído com a promoção e efetivação da formação continuada em geral, já que a Educação está um caos, defasada, por vezes o Brasil impõe formações continuadas, mas, os municípios não concretizam tais metas, contratam professores sem formação, acaba sendo "entre aspas", *muita falação e pouca ação*, falta de continuidade. Para maioria das professoras entrevistadas o Brasil ainda não tem tratado a formação/ formação continuada de professores com a devida importância que ela merece, declaram que as políticas públicas voltadas ao professor deixam a desejar, pois não tem oferecido muitos cursos e deveria ajudar mais.

Para que o direito à formação continuada de qualidade seja efetivado, elas pensam que os professores devem correr atrás, exigir seus direitos, pois as mudanças dependem deles. Para elas o os órgãos públicos tem que colaborar mais e conhecer a realidade das escolas, devem oferecer encontros mais à miúde; os professores devem ser reconhecidos; ter tempo remunerado específico para a formação continuada o que não é realidade, além da carga horária que as impedem, muitas vezes, irem para outros centros de estudos, porém, na contrapartida, têm metas a serem cumpridas. Dizem também que precisam continuar lutando, reivindicando. Por isso, a formação continuada para se tornar uma prática formativa significativa deve ser ressignificada, baseada nas dificuldades/deficiências que os professores possuem; deve ocorrer no próprio município; existir várias opções de curso, com professores capacitados, com troca de experiências, muita prática e apoio, e ter certificação; e não aumentar demais a sobrecarga do professor.

Com base nas percepções dos sujeitos investigados surgem muitas indagações, e percebe-se a pertinência de pesquisas como essas, pois são pontos de partidas para mudanças significativas na realidade dos professores. Será que o MEC não tem oferecido formação continuada de qualidade disponível a todos? Ou os professores não as buscam? Ou são duas faces da mesma moeda: o MEC culpa os professores e vice-versa? A meta 16 do novo PNE é capaz de suprir a demanda de professores existentes? As formações continuadas oferecidas tem tido como princípio qualidade, ou são apenas um quantitativo para elevação dos resultados? Ou daqui alguns anos serão encontrados professores atuando nas escolas sem formação inicial e continuada? Muitos são os desafios, muito ainda a que se discutir.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 Abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 11 Abr. 2016.

_____*Lei n° 010172, de 9 de Janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação PNE (2001-2010)**.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 17 Abr. 2016.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 Abr. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em:< http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 Fev. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (NOVA) POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*:* a prioridade postergada. *Educ. Soc.* , Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 01 Fev. 2016.

MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de.; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4. Ed, I reimp. 5000 exemplares. 128p.

UNESCO, Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/>. Acesso em: 17 Abr. 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA A PEDAGOGIA DE PROJETOS: AUTONOMIA REGULADA

Marina Ferreira de Souza Antunes

RESUMO

A preocupação com a política de formação continuada em serviço no cenário contemporâneo tem ganhado certa centralidade, apesar de não ser um tema novo no âmbito das políticas educacionais. (ANDRÉ et al. 1999; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; GARCÍA, 2009; ANDRÉ, 2010; CUNHA, 2013). O crescente número de produções acadêmicas a respeito dessa temática, nos últimos anos, é prova dessa centralidade. A ampliação da pesquisa com esse enfoque está articulada com a contrarreforma do Estado e, por conseguinte, a contrarreforma (BEHRING, 2003) educacional brasileira, trazendo indícios de que esta é considerada como parte fundamental no processo de reestruturação produtiva, uma vez que é responsável pela mudança que se esperava promover nos professores, por meio de processos de profissionalização. O presente texto é parte da tese de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG- PPGE/UFJF. Como objetivo geral buscou analisar as políticas públicas educacionais em Minas Gerais, no escopo do Projeto Escolas Referência - PROJER. Em específico, esse recorte apresenta a política de formação continuada em serviço, implementada como parte das políticas educacionais que foram desencadeadas pelo governo mineiro no escopo do "Choque de Gestão" e do "Estado para Resultado", nomes dados à política governamental no período que abrange essa pesquisa. A partir de 2003, o Programa de Formação Continuada em Serviço no âmbito desse projeto, recebeu a denominação de Projeto de Desenvolvimento Profissional - PDP. Dentro desse projeto, analisamos os Grupos de Desenvolvimento Profissional - GDPs, que atuaram no período de 2004 a 2012, nas Escolas Referência –ER- do Município de Uberlândia. Foi utilizada a combinação de instrumentos para a coleta de dados: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, o questionário misto e a entrevista focalizada ou semiestruturada. Foram gravadas entrevistas com 43 coordenadores/as de GDPs, com nove gestores das Escolas Referência e com duas analistas educacionais da 40ª Superintendência de Ensino. Os conceitos advindos da teoria educacional, que embasam a análise específica do objeto, ou seja, o PROJER, na sua manifestação particular que são os GDPs foram: autonomia pedagógica, trabalho educativo e profissionalização docente. Neste texto apresentamos parte das análises feitas com base na categoria autonomia pedagógica. Considerando os documentos emitidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG, 2004; 2005), em confronto com as entrevistas realizadas com os/as coordenadores/as de GDPs e também os/as gestores/as escolares. Os resultados da pesquisa indicam que os desafios da valorização profissional dos/as docentes ainda é tema que precisa ser investigado, analisado e debatido. O discurso da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais aponta para aquilo que Contreras (2002) chama de "autonomia relativa" em detrimento da autonomia pedagógica que deveria preconizar na elaboração e realização dos projetos elaborados pelos GDPs, no interior das escolas estaduais investigadas; e seria condição essencial para o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as. De acordo com os documentos analisados a trabalho com projetos é apontado como fator que iria

contribuir para que os/as educadores/as trabalhassem melhor, pois aprenderiam mais, o que possibilitaria um autocontrole do processo de aprendizagem. Entretanto, talvez pudéssemos falar em "autonomia restrita" (AUGUSTO, 2005) pela própria organização do processo de trabalho e pelo modo como ainda se organiza a escola, marcada por relações hierárquicas e centralizadas. O gerencialismo (BALL, 2005) acabou por sufocar a potencialidade dos GDPs em utilizarem essa metodologia de trabalho. O PNE (2014 – 2024) em vigor aponta novamente a centralidade da formação continuada, dando indícios que temos muito trabalho pela frente.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A.et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade,** ano XX, n. 68, p. 301 – 309, dez. 1999.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174 – 181, set./dez. 2010.

AUGUSTO, M. H. As reformas educacionais e o "choque de gestão": a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28**.,** 2005, Caxambu. **Anais**... [S.l.]:ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28ra/arquivos/trabalhos/GT09-Int.pdf>. Acesso em 16 jun. 2014.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BEHRING, E. **Brasil em contra reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação,** n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, Ahead of print, p. 1 – 17, 2013.

FREIRE, P. **Autonomia pedagógica**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo,** n. 8, p. 7 – 23, jan./abr. 2009.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores:** artes e técnicas, Ciências e políticas. São Paulo: UNESP, 2006, p. 617 - 629.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Orientação do PDP,** Belo Horizonte, MG, 2004.

_____. **Manual de Orientação para Elaboração de Projetos de Ensino.** Planejamento da implantação das Novas Propostas curriculares, Belo Horizonte, 2005.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

FORMAÇÃO E CARREIRA DOS TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE POLÍTICA E PRÁTICA

Cleide Francisca de Souza Tano
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

RESUMO:

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal foca a transição do modelo de gestão de pessoas para o modelo de gestão por competências. Em 2006 o governo federal implantou o Decreto 5.707, visando apontar política e diretrizes para o desenvolvimento da administração pública federal. Instituiu então o Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação, que veio proporcionar ao servidor a progressão salarial tanto por capacitação quanto por qualificação/titulação. Este artigo apresenta e discute relato de experiência sobre os reflexos da política pública de estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em educação (PCCTAE) no ambiente de trabalho dos servidores lotados na Central de Experimentação, Pesquisa e Extensão do Triângulo Mineiro/UFV em Capinópolis-MG. Alinha-se ao Eixo temático: Formação, carreira e piso salarial dos profissionais da educação: políticas e práticas. Parte-se das premissas que com a implantação desta política o Estado estaria proporcionando a qualificação do servidor e que o servidor com maior formação estaria mais motivado em adquirir novas competências e melhor desenvolver seus serviços. Considera-se que há a presença da ideologia que o trabalhador é o principal beneficiário com a implantação desta política. Percebe-se também que pelo fato dos cargos públicos serem engessados, não permitem mudanças, salvo por concurso, que a prática desta política tende a levar a uma polarização, em um mesmo ambiente de trabalho exercendo a mesma atividade há presença de profissionais superqualificados e subqualificação. Neste relato também apresenta-se considerações sobre efetivação deste plano na escolarização e renda dos servidores da Unidade em Estudo. Dentre os autores que serviram de base para a fundamentação teórica estão: Marx (2013); Marx e Engels (2007); Hirata (2013); Amaral (2006); Araújo (2008); Coelho (2012); Chiavenato (2008); Rua (2012); Souza (2007), além da legislação que trata sobre este tema. Considera-se emblemático a discussão sobre esta política de formação, na atualidade, pois as transformações no papel do Estado a partir dos anos de 1990, tende a uma redução no papel do Estado, porém ele não deixa de existir e permanece reproduzindo o que a produção determina. Marx (2012, p. 156-157) afirma que "*o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral*". Desta afirmação podemos inferir que as recentes políticas adotadas pelo Estado brasileiro no campo da formação e plano de carreiras são também determinadas pelo setor produtivo, que cada vez mais se apropria das Universidades e demais Instituições de ensino pra produzir e aprimorar seus processos produtivos, bem como para formação de mão de obra. Espera-se que este relato possa contribuir com o campo acadêmico ou não com interesses nesta temática.

Palavras chave: Política e prática de formação; Plano de Carreira; Papel do Estado.

Referências Bibliográficas

AMARAL, K. A. **Desenvolvimentode competências de servidores na administração pública brasileira**. (2006) Disponível em: http://www.searh.rn.gov.br/icongesprn/artigos/artigo%20-%20RSP%20-%20compet_352ncia%20dos%20servidores_Helena.pdf. Acesso em 05 mai. 2016.

ARAÚJO, L. C. G. **Gestão de pessoas**. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRANDÃO, H. P., ET AL. **Gestão de Desempenho por Competências:** integrando a avaliação de 360 graus, o Balanced Scorecard e a gestão por competências. RAP — RIO DE JANEIRO. SET/OUT. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987**. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5707, de 23 de fevereiro de 2006**.
Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5825, de 29 de junho de 2006**. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

BRASIL. **Guia de Procedimentos para Enquadramento** – Ministério da Educação - 1ª fase. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/guia1.pdf. Acesso em: 03 mai. 2016.

BRASIL. **Guia de Procedimentos para Enquadramento** – Ministério da Educação - 2ª fase. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/guia2.pdf. Acesso em: 03 mai. 2016.

BRASIL. **Lei 11784, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 7.596, de 10 de abril de 1987**. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

BRASIL. **Resolução nº 11, de 05 de setembro de 2005**. Institui a Política de Desenvolvimento dos Servidores Técnico-Administrativos da UFV. Viçosa: UFV, 2006.

COELHO, Ricardo C. **Estado, governo e mercado**. 2. Ed. Florianópolis: UFSC, 2012.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

FREITAS, I. A.; et. al.. **Gestão por competências em organizações de governo. Brasília**: ENAP, 2007.

LUCENA, M. D. S. **Planejamento de Recursos Humanos.** São Paulo: Atlas, 2007.

HIRATA, Helena. **Da polarização das qualificações ao modelo da competência**. In: FERRETTI, Celso J. et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 16. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. 2ª Ed. Florianópolis: UFSC, 2012.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FRANÇA, M. N. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses.** 5ª. Ed. Uberlândia: UFU, 2006.

SOUZA, V. L.; et al.. **Gestão de desempenho**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO: DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO DOCENTE

Vilma Aparecida de Souza

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado e teve como objetivo geral analisar os desdobramentos do conceito de "*accountability*/responsabilização" presente Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), dispositivo legal da política Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), no trabalho docente.

Em relação aos procedimentos metodológicos, foi utilizada a entrevista dialógica com diretores e professores de um município mineiro. Como participantes da pesquisa e considerando o universo das escolas da rede municipal de ensino do município mineiro selecionado, foram selecionadas quatro escolas, duas localizadas na área central da cidade e duas em bairros periféricos. Em cada escola, foram entrevistados o diretor e cinco professores.

Em 24 de abril de 2007, independente do PNE ainda se encontrar em vigor, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado oficialmente, como uma das ações do Programa de Aceleração Econômica (PAC) do Governo Luís Inácio Lula da Silva. Após o lançamento do PDE, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094 que dispõe sobre a implementação do PMCTE. O Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o PMCTE, constitui-se em uma estratégia para "regulamentar" o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal. O Decreto n. 6094 criou um novo indicador de avaliação de rendimento, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB). O IDEB passou a ser o elo entre as ações do governo em cada estado e/ou município (BRASIL, 2007a).

Além do IDEB, o Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007, instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR). Tal Plano passa a ser uma incumbência dos Estados e Municípios que aderirem ao PMCTE e consiste num planejamento multidimensional da política de educação local e, por meio do qual, os entes recebem apoio técnico e financeiro da União. Dessa forma, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) subordina o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação aos municípios, mediante a assinatura do termo do PMCTE (BRASIL, 2007b).

Nessas regulações do PMCTE, a unidade escolar passa a ser o eixo norteador com a Portaria Normativa N. 27, de 21 de junho de 2007. Tal Portaria estabelece que as escolas vinculadas aos Municípios e aos Estados que aderirem ao PMCTE devem elaborar seu Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). O PDE-Escola deve indicar as metas a serem atingidas para aumentar os indicadores educacionais, o prazo para o cumprimento dessas metas e os recursos necessários, com vistas a garantir a melhoria da educação básica. Evidencia-se, desse modo, o enfoque sistêmico e articulado do PMCTE, o qual vincula as políticas do governo federal às circunscrições locais dos municípios brasileiros e, também, a cada estabelecimento de ensino.

As reflexões realizadas demonstraram que o PDE-Escola, apesar de seu discurso eivado de boas intenções, prometendo maior autonomia para a escola e seus profissionais

e preocupação com a melhoria da qualidade do ensino público, traz em seu cerne pressupostos econômico-políticos hegemônicos. A discussão trouxe como contribuições o reconhecimento da necessidade de compreender e desvelar o arcabouço teórico e ideológico que sustenta os programas que aterrissam no "chão da escola pública", que, muitas vezes, no contexto da prática, podem ser considerados como "cavalos de Tróia".

Foi possível observar que o PDE-Escola, na realidade pesquisada, materializa-se no contexto da prática acompanhando a tradição das políticas no cenário brasileiro, ou seja, como uma política realizada "de cima para baixo", que deturpa o real sentido da gestão democrática, remetendo a escola e seus atores ao papel de meros executores, mas, contraditoriamente (ou não), indicados como os principais responsáveis pelo êxito ou fracasso da melhoria da qualidade da educação, medida a partir de índices como o IDEB.

Não se pode negar que os recursos advindos com PDE-Escola contribuem com a infraestrutura das instituições escolares. No entanto essa proposta de financiamento que se apresenta de forma fragmentada, focalizada e atrelada à questão da avaliação, encontra-se distante de cumprir as promessas anunciadas.

Analisando os efeitos dos dispositivos do PDE/PMCTE, a partir da lógica da responsabilização/*accountability*, foi possível mostrar a perda da autonomia do professor sobre seu trabalho, colaborando para um movimento de alienação e estranhamento do trabalho docente, marcado pela anulação do potencial positivo do trabalho, assumindo, assim, um significado de negatividade, que introjeta no ser humano o processo de *estranhar-se* de si mesmo. Nesse ínterim, o processo de alienação e estranhamento provoca um movimento de desumanização, no qual o próprio homem assemelha-se a um objeto, a uma coisa, tornando-se mais uma mercadoria que faz parte da engrenagem do capital (MARX, 2010).

No que se refere ao trabalho realizado pelos professores no processo de construção do PDE-Escola, verificou-se que o professor deixa de reconhecer-se como um ser concreto e histórico, sendo expropriada dele a autonomia para decidir e agir politicamente. Foi visto que o trabalho docente, em decorrência das etapas de construção do PDE-Escola, longe de ser a forma humana de realização, limitou-se ao cumprimento de metas e planos de ação, trazendo como prejuízo um processo de alienação e o estranhamento do trabalho docente. Esse cenário se apresenta como terreno fértil para a precarização e a intensificação do trabalho docente no contexto da organização do trabalho escolar, marcada por um processo de ampliação das responsabilidades dos professores. Tal cenário de precarização, intensificação e cobrança, combinado com a desvalorização social, política e econômica da profissão, que vem concorrendo para acirrar um processo de sofrimento que acometeu o professor das escolas públicas pesquisadas (BALL, 2005; OLIVEIRA, 2004; SHIROMA; EVANGELISTA, 2008; 2001).

No entanto, faz-se necessário destacar que a dialética alienação-emancipação apresenta-se como o caminho da superação. A natureza do trabalho docente precisa ser compreendida por meio do reconhecimento da tensão dialética presente entre os aspectos estruturais da sociedade e sua especificidade, podendo produzir tanto a alienação/estranhamento como espaços de autonomia relativa (KUENZER; CALDAS, 2009).

Com este estudo, acredita-se que os resultados expressos e as análises desenvolvidas no presente trabalho evidenciam que as promessas anunciadas pela política do PDE/PMCTE e do dispositivo legal PDE-Escola materializaram no "chão das escolas" uma "qualidade às avessas", trazendo efeitos perversos ao trabalho docente, em

decorrência da lógica da responsabilização/*accountability*, que acabou instaurando consensos adequados à ordem econômica globalizada para atender aos diferentes interesses em jogo. Uma "qualidade" que, ao mesmo tempo em que se centravam na performatividade da escola e de seus profissionais, manteve inalteradas as condições materiais e objetivas de trabalho do "chão da escola".

Referências bibliográficas

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007a.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007b.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009, p. 19-48.

MARX, K. **O capital** – crítica da economia política. 27. ed. L. 1, v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./ dez. 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, O. Redes para conversão docente. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Orgs.) **Política, educação e cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 33-53.

_____. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES DE ÁREA ACERCA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Fernanda Borges de Andrade
Rogéria Moreira Rezende Isobe

Resumo Expandido

Este trabalho apresenta resultados de investigação que analisa os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) tendo como foco as percepções dos coordenadores de área da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) sobre as ações desenvolvidas no Programa. O Pibid foi criado em 2007 e iniciou sua implementação em 2008. Por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), o Programa foi ampliado, estendendo-se às instituições de ensino superior (IES) de todo o território nacional. Gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação, o Pibid configura-se, atualmente, em uma das principais ações de formação inicial e continuada de professores.

Dentre as principais contribuições do Pibid, destaca-se a possibilidade de inserção dos estudantes de diversas licenciaturas na escola básica, de modo a observar, refletir e atuar naquele espaço junto aos demais educadores. A proposta é que o processo formativo não fique restrito ao espaço universitário, mas possa incluir a escola pública como um espaço formador, um campo fecundo para que os licenciandos consolidem a práxis educativa.

Por outro lado, o Programa objetiva contribuir para que o professor supervisor – docente participante do Pibid que atua na escola básica – volte-se para sua própria prática e a confronte com as discussões teóricas realizadas em grupo, perscrutando subsídios para sua atuação, ampliando, desta forma, a construção de saberes e experiências no cotidiano escolar. Desta forma, o Pibid tem como foco a formação docente, tanto inicial (licenciando) como continuada (supervisores).

Esse Programa impulsionou uma mobilização nacional em prol das licenciaturas engendrando, por sua vez, inúmeros debates e pesquisas sobre os impactos do Pibid no desenvolvimento da profissionalização docente. Para Freitas (2014) os debates sobre o Pibid são referenciados pelos princípios construídos historicamente pelos educadores na luta pela construção de políticas de formação e valorização do magistério e consequente melhoria da qualidade da educação pública no Brasil. A autora observa que as condições perversas que degradam a educação e a profissão docente se mantêm em níveis bastante elevados em nosso país. Tal realidade resulta na baixa procura por cursos universitários de licenciaturas e na alta taxa de evasão nos mesmos.

Nessa conjuntura, o Pibid se consolidou como política de estado com a promulgação da Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo, no artigo 62, que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios deverão incentivar "a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa

institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior" (BRASIL, 2013). Além disso, a meta 15 do Plano Nacional de Educação, promulgado pela Lei 13.005 de 24 de junho de 2014 estabelece como uma das estratégias, a ampliação de "programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica" (BRASIL, 2014).

Diante do exposto, faz-se necessário investigar os impactos do Pibid no processo de formação docente buscando evidenciar seus limites e possibilidades. Com esse objetivo, este estudo buscou analisar as percepções dos coordenadores de área – professores universitários que assumem a coordenação de um subprojeto do Programa – acerca do Pibid buscando apreender como o concebem e avaliam enquanto política pública de formação de professores. A investigação, de natureza qualitativa, foi realizada em dezembro de 2014 com 27 docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, coordenadores de área de 10 subprojetos em atividade no citado ano. Os dados foram obtidos por meio da análise do Relatório Institucional - elaborado com base nos relatórios de cada subprojeto -, especialmente em seus itens 6 e 9 que tratam da **"**Descrição de impactos das ações/atividades do projeto na: formação de professores; licenciaturas envolvidas; educação básica; pós-graduação e escolas participantes" e das "Dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas". Os resultados demonstram que os coordenadores de área consideram o Pibid como ação de alto impacto no âmbito da política educacional, uma vez que se inscreve na perspectiva e valorização dos profissionais da educação e como estratégia para o fortalecimento de uma educação de qualidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

_____Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 91- 107, jan.-abr. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

FREITAS, H. C. L. de. O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: AYOUB, E. e PRADO, G. V. T. (orgs.) **Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública** . Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. pp 17-33.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA?

Geovana Ferreira Melo[160]
geovana.melo@ufu.br
Vera Lúcia Lacerda Resende[161]
verallresende@gmail.com

Introdução: O presente artigo apresenta reflexões a respeito das políticas públicas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB. Parte do seguinte questionamento: Em quais aspectos as políticas para formação inicial de professores reverberam na melhoria da qualidade socialmente referenciada da Educação Básica?

A escola está submetida há uma forte crítica pública, que se revela numa insatisfação e descontentamento generalizados quanto aos resultados e à qualidade do ensino ofertado. A partir da década de 1990, período em que ocorreram mudanças provocadas pelo capitalismo mundial e o ideário neoliberal, tem-se assistido a produção de diversas políticas educacionais que se materializam em resoluções, normas, projetos e discussões para elevar o nível atual de conhecimento oferecido no Ensino Básico na rede pública.

Junto às reformas educacionais, várias pesquisas passaram a enfocar a profissionalização docente como fatores importantes para melhorar a qualidade de ensino, por exemplo: Dourado (2002), Brzezinski (2008), Gatti (2008), Hipolyto (2010), dentre outras. Para a formação de professores da educação básica há mais de um projeto que sustenta as políticas para a escola básica pública. Segundo Brzezinski:

> De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade da formação do professor, entretanto, colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o projeto da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, pesquisadores e militantes, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141).

Os princípios da qualidade total podem ser delineados da seguinte forma: melhorando a economia, melhoram as condições de vida e pode-se ser mais feliz. A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo (GATTI, 2008). Com efeito, esse discurso sobre o profissional direcionado para uma específica qualidade escolar, sobre o professor eficiente e competente, tende a não reforçar o planejamento político-pedagógico global das escolas e o empoderamento do corpo docente, em termos de incremento do poder discricionário, e a sobrecarregar o trabalho docente (HYPOLITO, 2010). Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências

[160] Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia.
[161] Mestranda em Educação pelo PPGED/FACED/UFU. Professora na Educação Básica. Secretaria do Governo do Distrito Federal.

a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico (GATTI, 2008). As ações políticas em educação continuada instauraram-se com essa perspectiva apesar de alguns documentos oficiais expressarem outras dimensões, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988.
Objetivo: Analisar as políticas de formação inicial de professores no que se refere às contribuições para a melhoria da qualidade socialmente referenciada da educação básica.
Metodologia: Pesquisa teórico-documental, de abordagem qualitativa. O estudo teve como ponto de partida referências teóricas a respeito da temática, além do estudo exploratório nos seguintes documentos: LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação, Resolução CNE/CP 02/2015.
Principais Análises: Ao pensar historicamente os problemas da Educação Básica no Brasil nos deparamos com os aspectos das políticas para formação inicial de professores e as consequências que incidem diretamente no cotidiano escolar. A partir das referências nas obras de Gatti (2009), Imbernóm (2009) e de Sacristán (1999), apontaremos algumas reflexões sobre os desafios do sistema educacional brasileiro no que se refere à Formação de Professores. Destaca-se que diversas políticas educacionais, resoluções, normas e projetos têm se constituído para elevar o nível atual de conhecimento oferecido na Educação Básica. Os problemas da educação brasileira são amplamente conhecidos e o que se requer das políticas é que tenham como fundamento a premissa de que o que importa na atual fase não é mais a denúncia de seus maus resultados, mas o delineamento de proposições cabíveis e necessárias. De acordo com Gatti (2009):

> Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes, porque não contribuem efetivamente para consolidar um projeto nacional de profissionalização docente, tornando a carreira mais atrativa (GATTI, 2009, p. 253).

A formação inicial nos cursos de licenciatura tem sido precária e denuncia a falta a clareza de perfil profissional de professor. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores apontem a necessária construção da identidade dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2015), na prática esses cursos ainda se constituem como arremedos dos bacharelados. Além disso, os conhecimentos pedagógicos não são priorizados, assim como os fundamentos metodológicos, as questões da diversidade cultural, a interdisciplinaridade, a contextualização, dentre outros aspectos. Já na formação continuada nota-se o que Imbernón (2009) chama de formação padrão baseada num modelo de treinamento, ou seja, de racionalidade técnica que reduzem os professores a reprodutores de modelos. Contrapondo-se a esse modelo Giroux (1997) reafirma a ideia de que a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico o que significa conferir ao exercício da docência a dimensão política. Para Sacristán (1999), é no embate entre cultura e sujeito que ganha relevância o currículo. E aí o projeto educacional precisa era preenchido com um saber prático, que contemple a real presença do sujeito nas práticas para ele, fazer da educação, das práticas de ensino, do currículo e da instituição escolar um programa favorável à subjetivação, no qual cada um possa ser ele mesmo, nutrindo-se da cultura e comprometido com causas sociais emancipadoras de todos os demais sujeitos, constitui a parte do programa da modernidade que precisa ser esclarecido e praticado. Um currículo único para um país extenso como o Brasil, sem considerar as regionalidades, a

diversidade cultural, os costumes e a voz das classes populares que são maioria em detrimento de uma minoria privilegiada não promove a qualidade no ensino e, principalmente, fomenta a evasão, a deterioração cultural, o fracasso e o analfabetismo funcional.

Conclusões: A análise das políticas para formação inicial de professores pós LDB apresenta aspectos que reafirmam um cenário educacional notadamente contraditório. Se, de um lado, tanto o Plano Nacional de Educação, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores apontam para o aprimoramento da formação inicial e continuada, para a necessidade de interlocução direta entre as instituições formadoras e a escola básica, de outro, as condições precárias de trabalho do professor não contribuem para que tais políticas sejam cumpridas. Some-se a essa realidade os inúmeros problemas, que historicamente têm sido enfrentados pelos cursos de licenciatura: dicotomia entre teoria-prática, conteúdo-forma, superficialidade dos percursos formativos, fragilidades na construção de saberes da docência e na identidade profissional, dentre outros. Nessa perspectiva, de realidade técnica, a formação tem sido desenvolvida de modo fragmentado, em que o conhecimento é fatiado em diversos "temas" avulsos e indiferentes às práticas exercidas no dia-a-dia de sala de aula, ministrada por *experts* acadêmicos em cursos e seminários, meteoricamente distanciados das realidades escolares. Esses modelos de formação inicial e continuada atendem o discurso único que advoga a lógica de mercado tendo repercussões no cotidiano das escolas, onde o ser humano não é concebido como sujeito histórico singular e simultaneamente coletivo, ou seja, não é concebido como um ser de cultura. A relação professor e aluno se desenvolvem hierarquicamente, a figura do professor é daquele que detêm o conhecimento e o aluno é um "cliente" que aprende ou não. Tanto a subjetividade docente quanto a discente não são percebidas, como se educar não fosse um ato intencional e como se a experiência educativa fosse neutra. A formação que pretende provocar mudanças e inovações nas práticas educativas, necessariamente há de esclarecer as concepções dos professores para que sejam capazes de conduzirem os alunos ao protagonismo de suas aprendizagens e às transformações por uma sociedade mais igualitária, mais justa. Há também de se distanciar da uniformidade de ações descontextualizadas e válidas para todos, em que as relações sejam balizadas pela ética, sendo os alunos tratados como seres históricos que se relacionam no coletivo sem, entretanto, perder sua singularidade. Nesse cenário, reafirma-se o compromisso com o acesso realmente universal e igual aos bens prometidos pela escolarização, que não são esgotados com o ingresso na escola. Frente ao exposto, destacamos que a materialização das políticas para formação inicial de professores prescinde de discursos pré-fabricados, pautados na lógica do capital, mas sim, necessita de ações concretas que convirjam para a organização e aprimoramento da formação de professores considerando seus condicionantes políticos, sociais, culturais e econômicos. O fortalecimento dos processos formativos de professores, aliados à melhoria das condições de trabalho, de profissionalização do magistério e de valorização profissional, certamente contribuirão para a melhoria da qualidade socialmente referenciada da educação brasileira.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). ***LDB interpretada:*** **diversos olhares se entrecruzam.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 246-266.

DOURADO, Luiz F. e OLIVEIRA, João F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** In: *Educação & Sociedade*. Vol. 23, nº 80, São Paulo: Cortez, set. 2002, pp.235-254.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Rogéria Moreira Rezende Isobe
Valéria Moreira Rezende

Resumo Expandido

Este artigo aborda uma temática que tem sido objeto de interesse nos estudos e pesquisas desenvolvidas pelas autoras – tanto na perspectiva histórica como na abordagem contemporânea – nucleadas em torno de um campo de questões relativas ao impacto das politicas educacionais sobre o trabalho docente. Tais investigações não intentam realizar procedimentos comparativos na condução das análises históricas e contemporâneas, dada às especificidades de distintas temporalidades históricas. Buscar-se-á analisar diferentes momentos em que a ação reguladora e centralizadora do Estado engendrou dispositivos de modelização do trabalho docente em Minas Gerais, seja por mecanismos de avaliação, dispositivos de inspeção ou implantação de programas de formação do magistério da educação básica. Considera-se aqui a constatação do historiador inglês Keith Thomas (*apud* SCHWARCZ, 2005, p. 134): "aqueles que estudam o passado se deparam com duas conclusões contraditórias. A primeira é que o passado era muito diferente do presente. A segunda é que ele era muito parecido".

O objetivo deste trabalho é contribuir para compreensão da constituição histórica da educação brasileira examinando aspectos da política educacional de Minas Gerais no âmbito da Reforma João Pinheiro em 1906. O foco analítico são as representações construídas sobre os professores pelos inspetores técnicos e as estratégias de modelização da prática docente mobilizadas pelo governo do estado. Busca-se colocar em cena as tensões entre os agentes estatais estrategicamente posicionados e especialmente destacados para modelar as práticas de ensino e os professores, cujas práticas eram alvo das tentativas de controle no âmbito de uma política educacional caracterizada pela ação reguladora e centralizadora do governo estadual (ISOBE, 2013).

O *corpus* empírico consiste em um conjunto de documentos que compõe o acervo do Arquivo Público Mineiro: relatórios de inspeção, relatórios do secretário do Interior e correspondências. O procedimento de crítica documental se nutre dos pressupostos da história cultural tendo como principal referência de análise o conceito de representação formulado por Chartier (1990, p. 16), uma vez que permite o exame dos documentos, entendendo-os como "prática" discursiva que dá a ver as "representações" perspectivadas pelas posições ocupadas por seus autores, pois estas práticas "são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza". Ao discorrer sobre o conceito de representação o autor destaca a importância de compreender que as percepções do social não se configuram como discursos neutros, mas "produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras" de forma a "legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas" (*idem*, p. 17).

Nessa perspectiva, foi possível estabelecer um critério de leitura e tratamento das fontes, atento ao lugar de produção do documento, buscando-se historicizar sua linguagem, problematizando-se seus limites e as circunstâncias de sua produção. Considerou-se que aqueles documentos veiculam uma determinada representação que tenta se impor a outras representações, pois são fortemente marcados pelas estratégias de implementação de determinadas práticas escolares preconizadas pelos reformadores da educação.

O trabalho apresenta, primeiramente, aspectos conjunturais da Reforma João Pinheiro no âmbito do projeto civilizador republicano. Amparados no pressuposto de que o papel do Estado era central na formulação e aplicação de uma política pública (CARVALHO, 2003), os reformadores mineiros visavam aliar o progresso material e econômico da sociedade ao "progresso das mentes", buscando "incorporar culturalmente os sujeitos sociais em suas diferentes manifestações, na perspectiva da formação de homens e mulheres civilizados e educados" (VEIGA e FARIA FILHO). Nessa ambiência, a escola adquire centralidade no projeto político do novo regime, pois é vinculada à ideia de progresso e passa a ser encarada como recurso civilizatório para promover a "reforma dos costumes" com intuito de romper com o atraso e construir um Estado próspero e moderno (FARIA FILHO, 1996). Ressalta-se a centralidade da escola na legitimação do novo regime e a relevância do serviço de inspeção na implementação da Reforma.

Em seguida, procede-se à análise da avaliação docente nos relatos de inspeção buscando aprender os critérios que distinguiam o "bom" e o "mau" professor. O sistema de recompensas e punições é operacionalizado pela Secretaria do Interior a partir das informações constantes dos relatórios de inspetoria técnica do ensino sobre os professores que atuavam nas escolas primarias de Minas Gerais.

Os resultados demonstram que, no âmbito de uma política educacional caracterizada pela ação reguladora e centralizadora do governo, as imagens do professor e da escola são construídas a partir da ótica dos inspetores técnicos. Tais agentes são destacados para transformar o olhar vigilante do Estado em palavra expressa nos relatórios que iriam, por sua vez, balizar as estratégias de modelização da prática docente por meio de um sistema de recompensas ou punições. Observaram-se práticas de resistência de alguns professores que questionavam as informações contidas nos relatórios, evidenciando tensões e conflitos nos processos de apropriação dos modelos pedagógicos em Minas Gerais.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, M. M. C. de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: Edusf: 2003.

CHARTIER, R. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Lisboa: Difel.1990.

FARIA FILHO, L. M. de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)*, Tese de Doutorado em Educação — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

ISOBE, R. M. R. Inspeção técnica como dispositivo de formação de professores: estratégias de produção de um modelo escolar em Minas Gerais. *Hist. Educ.* (online). Porto Alegre, v. 17 nº 39, jan/abr.2013, p. 9-21.

SCHWARCZ, L. K. M. Questões de fronteira: sobre uma antropologia da história. *Novos estud. - CEBRAP* [online]. 2005, n.72, pp.119-135. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002005000200007.

VEIGA, C. G. e FARIA FILHO, L. M. de. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. In: *Vária História.* Belo Horizonte, nº18, 1997

POLÍTICAS E CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Wender Faleiro[162]
wender.faleiro@gmail.com
Sebastiana de Lourdes Lopes Flaviano[163]
Magno Nunes Farias

INTRODUCAO

Desde os primeiros anos de escolaridade, se tornou necessário a discussão de questões, relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico principalmente em decorrência dos avanços propiciados pelas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação que estão cada vez mais presentes nos espaçosescolares.Nessa perspectiva, a formação e a atuação docente assumem certa complexidade, pois o professor necessita dominar diferentes conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular(MIZUKAMI, 2004). Ademais, quando pensamos na formação docente para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a complexidade aumenta, pois, de acordo com o artigo seis das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), os professores dos anos iniciais não são formados apenas para ensinar conteúdos de uma área específica, mas são responsáveis por trabalhar com conteúdos de Matemática, Português, História, Geografia e Ciências.

Diante desse apontamento, mesmo que apresentem alguns limites, nos remete à seguinte pergunta: O que a formação inicial oferece aos pedagogos para o ensino de Ciências?

OBJETIVOS

Analisar as Políticas e currículos de formação de professores para o Ensino de Ciências.

METODOLOGIA

Optou-se por realizar uma revisão bibliográfica por ser uma abordagem que torna possível a análise de diversos textos publicados, possibilitar avaliar uma rica fonte de dados, e até mesmo analisar conteúdos que ainda não foram analisados. Esse processo pode potencializar as chances de abrir novas questões sobre a temática estudada, ampliando assim suas possibilidades de investigação (SILVEIRA &CÓRDOVA, 2009). Nos subsidiamos de referenciais da área de ensino de Ciências, formação de professores, na Lei

[162] Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

[163] Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Mestrandos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

de Diretrizes e Bases da educação nacional (BRASIL, 1996), nas propostas curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e nas orientações curriculares para o ensino de Ciênciasnos anos iniciais (BRASIL, 1997).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao pensar em currículo e diretrizes para a formação do pedagogo, nos deparamos inicialmente com uma questão que merece ser esclarecida. Afinal, o que vem a ser esse currículo? Como este está sendo proposto nas Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia? Analisamos esse tema com suas implicações que servem de referencial à prática docente e neste sentido, faz-se necessário compreender o que seja de fato o currículo e qual a sua importância no curso e como este contribui para a formação dos futuros profissionais da educação.É impossívelnão pensar na importância que o currículo assume quando se trata de compreender o papel da educação escolarizada no mundo contemporâneo. Ao se fazer conexões entre a escola e o mundo social e cultural em que ela se insere, aparece imediatamente a necessidade da ampliação do conceito de currículo para fora do espaço escolar. No caso do currículo, limitar esse conceito simplesmente relacionado ao que acontece e se ensina nas salas de aula, tem efeito reducionista e leva a tecnização e conteudização do ato educativo.

Assim, parte-se do princípio de que para formar profissionais significa fazer com que compreendam e sejam capazes de resolver situações complexa e interdependentes num contexto sócio-político-econômico no qual essas diretrizes norteiam as ações acadêmicas fornecendo as bases sobre as quais tais ações do curso de Pedagogia deverão pautar-se, uma vez que são fruto das determinações legais em vigor bem como de longos processos de discussões. Mas é necessário reafirmar que o grande desafio do professor é despertar a curiosidade e essa capacidade do aluno para aprender ciências. É necessário que essa sua formação lhe forneça condições para que o mesmo tenha sucesso em sua atuação docente. De acordo com as mudanças que o ensino de ciências vem sofrendo e de acordo com as mudanças por qual passou a formação de professores, atualmente o ensino tradicional deve ser cada vez menos adotado, e nos cursos de formação docente a necessidade de sanar a curiosidade do aluno deve ser colocada em primeiro plano.

Como não há confirmação de conteúdos mínimos na legislação, as variações são previsíveis. Nas análises nos PPC dos cursos de Pedagogia de duas instituições públicas do sudeste goiano, bem como nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, observa-se que as variações se referem particularmente à denominação da disciplina, e à organização da ementa. Quanto à carga horária, em ambos os cursos analisados, a disciplina é desenvolvida em 64 horas. É necessário também ressaltar que a análise das ementas indica predomínio de conteúdos relacionados com os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de ciências naturais (finalidades do ensino de ciências, concepção de ciência, tendências no ensino de ciências, metodologia do ensino de ciências, experimentação relacionadas ao fazer científico bem como a elaboração de projetos de ensino nesta área), além do ensino de conteúdos trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso implica numa maior possibilidade de capacitação desse profissional para ensinar Ciências aos alunos da educação infantil (mesmo que com menor ênfase à essa modalidade) e aos da educação básica na intenção de articular essa disciplina científica de forma a adaptá-la metodologicamente para fins pedagógicos. Sabemos que seria de grande valia que essa disciplina fosse apresentada aos alunos do curso de Pedagogia de forma interdisciplinar, não como uma unidade separada do todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a questão curricular passou a ser considerada um aspecto muito importante relacionado às políticas educacionais e vem galgando crescentes espaços nas pesquisas relacionadas ao assunto no Brasil. Várias são as reflexões sobre currículo que acabam por aprofundar as relações do currículo com as questões de poder, ideologia e cultura na sociedade. Em meio a uma sociedade que passa por sucessivas mudanças a escola acaba passando também por grandes transformações e não seria diferente com o curso de pedagogia que deve se posicionar para corresponder a tais mudanças, atrair e colaborar com seus alunos, futuros docentes, para o aprendizado.

De acordo com as análises é possível afirmar que existe preocupação em formar pedagogos bem preparados para atuar no ensino de Ciências, masobservar-se que essa formação acaba por não garantir uma efetiva preparação para a atuação no ensino de Ciências desses profissionais, devido a pouca carga horária, o ensino ser realizado com poucos processos interdisciplinares, e ao grande conjunto de eixos que cercam as várias áreas de habilitações desse pedagogo (sua polivalência), deixando de atender às necessidades mais particulares e especificas do ensino de Ciências no Ensino Fundamental.

Referencias Bibliográficas

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumascontribuiçõesdeL.S. Schulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. n 02, 2004.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.(Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB** 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia**. *Resolução CNE/ CP Nº 1*, de 15 de maio de 2006.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RANÇOS E AVANÇOS

Fernanda Duarte Araújo Silva
Vanuza Aparecida de Souza
Vilma Aparecida de Souza

O presente trabalho objetiva analisar o percurso das políticas educacionais de formação de professores no Brasil, considerando o contexto macro de profundas transformações econômicas e sociais, geradas na fase da produção capitalista monopolista, que se constituía ao término do século XIX e início do século XX. Em relação aos procedimentos metodológicos, utilizou-se da pesquisa documental com o objetivo de analisar os documentos legais que nortearam as políticas educacionais de formação de professores no Brasil.

Segundo Corsetti e Ramos (2002), a década de 1990 é marcada pela forte influência do neoliberalismo, globalização, novas tecnologias e pela ação massiva dos Organismos Financeiros Internacionais (Banco Mundial - BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID), que geram uma inflexão de rumos nos setores produtivo e societário, assim "[...] as recomendações do Banco Mundial e do FMI, sinalizam implementação de um novo senso comum tecnocrático, que passou a orientar as políticas dos administradores do sistema escolar" (CORSETTI; RAMOS, 2002, p.343).

O Art 62 da LDB, a formação de docentes para a Educação Básica – que, segundo a referida Lei, se configura em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – acontecia "em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação" (LDB, 1996, s.p.), admitiu-se também, como formação mínima para a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio na modalidade normal.

Sob a manutenção dos Institutos Superiores de Educação, encontrava-se o curso normal superior, criado pela LDB/96, com intuito de formar docentes para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os Institutos Superiores de Educação eram exigidos nas instituições não universitárias para que a formação do professor se desse em nível superior, porém, mais uma vez, houve a distinção de dois níveis de formação, o universitário e o não-universitário (BRZEZINSKI, 1996).

Nesse contexto, a formação realizada pelas universidades tinha um compromisso em desenvolver ensino, pesquisa e extensão, considerando, também, que, para essas práticas realmente se concretizarem, não havia muitas limitações em relação à estrutura. Porém, já no contexto não universitário, que abriga o curso Normal Superior para formação docente do professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não existe a infraestrutura propícia para se desenvolver a formação do professor da mesma maneira, sendo que as diferenças qualitativas entre as duas instituições formadoras se tornaram gritantes.

Em 1990, as reformulações curriculares foram reafirmadas e surgiu a proposta de criar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que substitui a Conarcfe até hoje. A Anfope preza, como princípio norteador para a formação de professores, a tão mencionada em textos acadêmicos, práxis educativa, ou seja, a relação da teoria com a prática para a formação de professores.

Nesse contexto, em 2002, a Resolução do CNE/CP n° 01/02 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Por sua vez, a segunda resolução CNE/CP n° 02/02 institui a duração e a carga horária dos cursos destinados à formação de professore da Educação Básica.

Com a intencionalidade em desfazer a dicotomia entre teoria e prática presentes nos cursos de formação de professores, essas diretrizes vêm reforçar a importância da integração da práxis educativa nesses cursos. A carga horária dos cursos de formação de professores, identificados na LDB/96, foi ampliada para 2.800 horas, a fim de se desenvolver a articulação da teoria com a prática, pela qual 400 horas se destinam à prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; outras 400 horas aos estágios supervisionados; 1800 horas são destinadas às aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; e 200 horas destinadas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Art. 1°, Resolução CNE/CP 02/02).

O conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, como a carga horária, passando pela questão da avaliação – de curso e dos professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

Assim, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (BRASIL, 2002), na esteira desse movimento de reforma educacional, coloca a tona várias questões que merecem ser consideradas.

Entre as questões polemizadas, Scheibe (2002) apontada a noção de competências como conceito norteador para a formação profissional dos educadores. Essa posição evidencia um estreitamento das questões educacionais às regras da mercantilização.

Como consequência desse estreitamento, as atuais políticas educacionais impõem uma nova concepção de formação de professor, definindo os conhecimentos necessários para o trabalho docente e para a reforma da educação. De acordo com essas políticas, verifica-se que os conhecimentos necessários para o trabalho docente reduzem-se a um caráter pragmático, que toma a competência profissional como diretriz central (SCHEIBE, 2002).

De acordo com Veiga (2002), as políticas de formação de professores, como parte do pacote de reformas implementado a partir da década de 1990, apresentam uma nova concepção de professor aproximando-o a uma espécie de tecnólogo do ensino. Esse tecnólogo apresenta-se como o novo perfil a ser assumido pelo docente, conforme as orientações da reforma educacional brasileira, materializadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Portanto, com esse novo perfil da carga horária dos cursos formadores de professores, em que se idealiza a vivência permanente e simultânea da teoria com a prática, o esquema 3+1, com caráter extremamente técnico, sem preocupação com a construção do conhecimento, se extingue, propiciando, assim, novas perspectivas de uma possível e verdadeira formação de professores integradora de teoria-prática.

Nesse sentido, explicita-se uma regulação dos conteúdos e propostas de formação docente em consonância com as mudanças ocorridas na sociedade capitalista, como parte de um conjunto de iniciativas no sentido de regulação da profissão docente.

A aprovação da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, revela a expressão concreta de um "novo" perfil, que se desenha para a formação de professores para a educação básica, coerente ao atendimento das demandas do mercado.

Em linhas gerais, pode-se inferir que a formação docente no Brasil ocorreu mediante profundas transformações econômicas e sociais, geradas na fase da produção capitalista monopolista, que se constituía ao término do século XIX e início do século XX. Detectamos inúmeras dificuldades e possibilidades no decorrer desse processo, e, nesse sentido, ao constatar que a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos.

Referências Biliográficas

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da EducaçãoNacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 10 jul. 2013.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

_____.CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.* Campinas, SP: Papirus, 1996.

COIMBRA, Camila Lima. *A Pesquisa e a Prática Pedagógica Como um Componente Curricular do Curso de Pedagogia:* Uma Possibilidade de Articulação entre a Teoria e a Prática. 250 f. 2007 Tese (Doutorado em educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. *Ciências e Letras*, Porto alegre: n. 31, p. 339-350, jan. /jun., 2002.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 47-63.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 65-93.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Jane Maria dos Santos Reis
Samantha Lau Ferreira Almeida Faiola
Cinval Filho dos Reis

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa o processo de desenvolvimento profissional de docentes da Educação Infantil, tendo como referência a perspectiva dos protagonistas desse processo: a criança, a família e a escola e, além disso, a influência dos mesmos na formação em questão.

A delimitação deste estudo e a escolha do tema se justificam pelo fato da Educação Infantil ser a base da educação e alicerce para os demais níveis de ensino, além de ser um marco significativo no processo de desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva de análise, a educação infantil foi problematizada a partir das principais legislações educacionais circunscritas a este nível de ensino (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Plano de Desenvolvimento da Educação) enfatizando o processo de desenvolvimento profissional do professor: a criança, a família e a escola.

Para isso, a princípio, foi elaborado um breve histórico da creche desde o seu surgimento até a contemporaneidade que contextualiza as escolas de educação infantil. Em seguida, foi elaborada uma reflexão objetivando entender as principais categorias da pesquisa: o docente de educação básica, sua formação, a criança e a infância.

Posteriormente, foi possível analisar as principais legislações educacionais que abordam a educação infantil e o processo formativo do professor.

E, por fim, o trabalho vem problematizar a educação infantil no âmbito pedagógico e político, no intuito de demonstrar a importância deste nível de ensino para a formação humana de ambos sujeitos: alunos e professores.

OBJETIVOS

O presente trabalho consiste no prosseguimento de pesquisas anteriores, que objetiva analisar a educação infantil no Brasil tendo como referência as principais legislações educacionais e os principais sujeitos/instituições diretamente a ela articulados: a criança, a família e a creche.

São seus objetivos específicos:

- Elaborar um breve histórico da creche, desde seu surgimento até a contemporaneidade;
- Analisar e compreender a importância da educação infantil para o desenvolvimento do ser humano e os respectivos conceitos que lhe permeiam (criança, creche e infância);
- Detectar e analisar as principais legislações educacionais centradas na educação infantil;

- Comprovar a importância da educação infantil de qualidade para todas as crianças, sem distinção.

METODOLOGIA

Fez-se necessário, a partir de pesquisa bibliográfica e de caráter qualitativo, elaborar uma breve retrospectiva histórica da Educação Infantil a partir da década de 1990, enfatizando a importância do avanço das políticas públicas voltadas a Educação Infantil e seus desdobramentos na legislação educacional pertinente (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Plano de Desenvolvimento da Educação). O marco desse debate é o fato de delegar, aos municípios, a responsabilidade de conduzir a Educação Infantil.

Posteriormente, fundamentados no referencial clássico da educação infantil, especificamente da creche e suas respectivas legislações, foi mister compreender sua historicidade e os principais avanços na concepção de creche e suas respectivas funções e de criança no que se refere à sua socialização.

Logo, o trabalho vem problematizar a educação infantil no âmbito pedagógico e político, no intuito de demonstrar a importância deste nível de ensino para a formação humana e consequentemente a urgente e contínua necessidade que se ofereça para todos aprendizado de qualidade.

PRINCIPAIS ANÁLISES

Nesse sentido, os estudos aqui desenvolvidos se embasam tanto nas principais legislações pertinentes, quanto no referencial clássico da pedagogia que nos oferecem a compreensão dos avanços e retrocessos da educação infantil.

Com isso foi possível constatar que a relação entre a creche e a família é indispensável para a promoção da Educação Infantil e para o próprio desenvolvimento profissional do professor, haja vista a importância de ambas as instituições para a formação pedagógica da criança – eis portanto o destaque que eles possuem nas legislações educacionais pertinentes à Educação Infantil, de maneira a integrar o “cuidar” e o “educar”.

CONCLUSÕES

Tendo como referência a discussão aqui desenvolvida, é possível observarmos que a relação creche e família, indispensável para promoção da educação infantil, ainda nos dias de hoje, pode tornar-se impossibilitada: “O relacionamento dos adultos (pais e educadores) com a criança e o das crianças em si, resulta que o efeito da creche sobre o desenvolvimento da criança é proporcional ao relacionamento que nela se criam e se vivem.” (CHAVES, 2001, p. 141).

Isto é, se o desenvolvimento da criança é proporcional a essa relação, impossibilitada por inúmeros fatores no contexto de uma creche, situada à margem da sociedade, simplesmente esse desenvolvimento, num tipo de instituição assim, não acontece e aquela se torna apenas um “depósito de crianças” destituídas de um de seus principais direitos, o da educação, contando apenas com cuidados daqueles que trabalham naquelas instituições. Dessa maneira, a creche, enquanto espaço e ambiente social de desenvolvimento da criança, tão necessária e enfatizada por especialistas e pelas políticas

públicas para a infância, torna-se cada vez mais distante dos lugares e dos indivíduos que mais necessitam dela.

Apesar de toda a evolução que a creche, enquanto instituição, sofre ao longo da história, ela se torna cada vez mais precária na vida dos excluídos. Infelizmente, apesar dos significativos avanços que a educação infantil vem sofrendo até então, principalmente no que tange aos aspectos legais, ainda há muitas instituições e muitas práticas educativas nesse âmbito de ensino, que não integraram em suas ações o "cuidar" e o "educar".

Referências Bibliográficas

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

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20-12-1996. In: BRZEZINSKY, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se intercruzam**. 7ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2002a, p. 246-266. Anexo I.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13-07-1990: Constituição e Legislação relacionada. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

CHAVES, J. M. P. "Relacionamentos são Coisas Vivas: o papel da creche". In: **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 18, nº73, p. 140-142, jul. 2001.

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO GOVERNO LULA

Roberta Miranda Silva - UFU
Maria Célia Borges - UFU

Introdução

As pesquisas e análises referentes ao processo de formação continuada dos professores têm se ampliado e demonstrando um grande avanço nas últimas décadas. Esta investigação visa identificar quais as propostas elaboradas e aplicadas pelo governo federal a partir do ano 2003 no que se refere às políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica, ampliando a uma análise crítica dessas propostas referente à preparação desses profissionais em sua prática docente.

As políticas educacionais de formação continuada têm como meta inicial a necessidade de aperfeiçoar a formação dos professores, transformá-los enquanto sujeitos ativos construtores de uma sociedade do conhecimento, porém passam a ser vistos como uma categoria de preocupações. No entanto, é necessário reconhecer que as práticas e políticas de formação têm apresentado mudanças no decorrer dos últimos anos, e reconhecê-las resulta em um processo de análise que implica em considerar tanto as dificuldades, limitações, equívocos e restrições quanto as possibilidades de avanço e transições.

Objetivos

O objetivo principal é compreender o processo de elaboração e efetivação das políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica propostas a partir do governo Lula, visando analisar se os mesmos estão coerentes com as exigências atuais de desenvolvimento dos profissionais em sua prática docente.

Os objetivos específicos consistem em: a) construir uma revisão do processo histórico da formação continuada dos professores de Educação Básica no Brasil; b) discutir e analisar a produção dos teóricos sobre qual seria o perfil ou as características dos profissionais docentes de modo que atenda as exigências do contexto atual; c) analisar as políticas de formação continuada da Educação Básica após o governo Lula; d) identificar os projetos de formação continuada propostas e realizadas na Educação Básica a partir do governo Lula; c) analisar criticamente se as propostas de formação continuada dos professores da educação Básica atendem as exigências de formação atual visando o desenvolvimento educacional do país.

Metodologia

Serão utilizadas as pesquisas tipo bibliográfica para fundamentação teórica e a documental, na busca de levantar a legislação pertinente à formação continuada dos professores após o governo Lula (2003). Para Lakatos e Marconi (1995), a pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia tornada pública sobre o tema que se estuda, seja na forma de boletins, jornais, teses, livros, pesquisas ou outros meios. Gil (1991) observa

que esta forma de pesquisa permite ao investigador maior abrangência de fenômenos em relação aos quais poderia pesquisar diretamente, obtendo-se uma análise ampla com diversas visões sobre o mesmo assunto.

Após a pesquisa bibliográfica, apresentando sustentação e embasamento teórico ao presente estudo, será realizada a análise documental. Gil (1991, p. 51) diferencia a pesquisa documental da bibliográfica pela natureza das fontes:

> Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 1991, p. 51).

Dessa forma, trabalhado utilizará de pesquisas realizadas nos textos das Constituições e Leis que trataram d o tema discutindo e confrontando com a bibliografia existente dos estudos já realizados por autores sobre este assunto. Além de textos referentes a esse processo histórico.

Principais Análises

A partir da LDB (1996), onde determina em seu art. 67 que os sistemas de ensino deveriam promover a valorização dos profissionais da educação, mediante o aperfeiçoamento profissional continuado e, além disso, que num prazo de dez anos ao contar da data da publicação da lei, todos os professores das Séries Iniciais de ensino Fundamental deveriam ser formados em nível superior, é que os órgãos responsáveis pelo sistema de ensino começaram a investir nas políticas educacionais e assim, de fato, iniciou-se o crescente estudo da temática.

A formação continuada de professores possibilita sua atualização e desenvolvimento, eleva sua reflexão, auto avaliação e práxis criando melhorias na qualidade de ensino. Porém a questão a ser descrita por esse trabalho e a que instiga a pesquisa esta relacionada a ações e propostas que foram tomadas pelo governo para dar concretização ao que a lei determina não se tratando apenas da exigência de formação inicial (curso superior), mas também a continuada, pois o trabalho de aprimoramento do professor não pára.

Diante do exposto, é evidente que os Currículos da formação inicial de professores, bem como da formação continuada, devem ser repensados. Para nos orientar nesse propósito o Ministério da Educação publicou a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual "define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada". Esta resolução explicita a preocupação com a formação, pois, no Art. 1º foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação.

A necessidade de busca de inovação e aperfeiçoamento do Currículo de formação docente é uma realidade e agora tornou-se uma exigência para atender a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, apresentada acima e, ainda mais, para cumprir as metas do PNE/2014.

Mediante tal contexto, destacamos que o novo Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 - (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014) traz entre suas diretrizes no Art.2º, no item IV - a garantia da "melhoria da qualidade da educação" e no item IX, a garantia de "valorização dos (das) profissionais da educação".

Ademais, destacamos a Meta 15, nas estratégias 15.4 e 15.11 garantem:

> 15.4 consolidar e ampliar a plataforma eletrônica para organização da oferta e as matrículas da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos.
> 15.11 implantar no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

Daí temos o destaque da oferta de cursos a distância por meio de plataforma eletrônica para a formação inicial e continuada. Todavia, quanto meta 15.11 que garante a implantação da política nacional de formação continuada em um ano, entendemos que o prazo foi muito pequeno e, encontra-se comprometida em razão da crise social e econômica que atravessa o país. Contudo, não podemos deixar de lutar para a viabilização das propostas existentes.

Conclusões

Formar professores bem formados é uma exigência para se alcançar uma educação pública de qualidade e acessível a toda população brasileira. E, como disse Saviani (2014, p.104) o foco da melhoria da educação pública está na defesa de que "[...] a qualidade será assegurada pela instituição de um sólido Sistema Nacional de Educação operado segundo metas claras definidas no Plano Nacional de Educação, que também deverá garantir os meios pelos quais as referidas metas serão atingidas."

Por fim, subsidiados pelas ideias de Saviani (2014) defendemos a premissa de que não bastam as políticas e legislações, - que também são imprescindíveis - mas, além disso, é preciso oferecer meios como recursos, apoios e condições para que elas se concretizem, de fato.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 01-4-2016.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015. Disponível em: <http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/RES-2-2015%20CP-CNE,%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20em%20n%C3%ADvel%20superior.pdf> Acesso : 20 out.2015.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, M.; MARCONI, M. de D. Fundamentos da metodologia científica. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

SAVIANI, D. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.* Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26.06.2014. Campinas, SP: Autores Associados. 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

TRABALHOS COMPLETOS

ANÁLISE DE PLANOS DE CARREIRA EM MUNICÍPOS DA MICRORREGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO: EM BUSCA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Julia Neves Teixeira de Castro
Universidade de São Paulo
julia.neves.castro@usp.br

Introdução

Por meio de inúmeros movimentos sociais, com participação fundamental dos movimentos feministas, a Constituição Federal de 1988, CF/88, (BRASIL, 1988) reconheceu a educação infantil (EI) como dever do Estado e direito de todas as crianças. Fabiana Silva Fernandes e Maria Malta Campos (2015, p. 140) afirmam que isto "implica no reconhecimento legal do direito da criança pequena à educação e na obrigação do Estado em atender à demanda." A CF/88 (BRASIL, 1988) determina também alguns princípios em que o ensino será apoiado, entre eles estão:

> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade.
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, artigo 206)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, (BRASIL, 1996) também reafirma a educação como direito das crianças e institui a EI como a primeira etapa da educação básica, composta, portanto, da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. Além disso, a LDB reafirma alguns princípios apontados na Constituição de 88 (BRASIL, 1988) e determina, em seu artigo 3º:

> VII - valorização do profissional da educação escolar;
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> IX - garantia de padrão de qualidade; (BRASIL, 1996, artigo 3º)

Em relação a garantia de um padrão de qualidade, acreditamos que este é um aspecto relativo e concordamos com Sylvie Rayna (2013) quando afirma que não há como definir a qualidade, pois para a construção de seu significado deve haver um processo

coletivo, considerando diferentes visões. Bianca Correa (2003) também questiona o uso deste termo, que pode ter diferentes significados dependendo de quem o caracteriza, pois,

> (...) especialmente os documentos legais que colocam a busca de melhoria da qualidade como meta, não especificam o que ela seria, como se expressaria ou em quais critérios poderia se pautar e, mais sério, quais seriam as ações concretas que viabilizariam o alcance de uma "nova" qualidade. (CORREA, 2003, p. 58)

Considerando isto, acreditamos que a valorização dos profissionais da educação escolar e a gestão democrática são critérios que devemos nos apoiar para alcançarmos uma educação de qualidade. Sobre a valorização docente, a LDB (BRASIL, 1996) determina:

> I- ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos;
> II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III- piso salarial profissional;
> IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, artigo 67)

Desta forma, buscamos neste trabalho analisar os Planos de Carreira e/ou Estatutos do Magistério de nove municípios da microrregião de Ribeirão Preto no que se refere aos cargos relacionados a educação infantil, os salários e jornadas de trabalho para entender como se organiza a gestão da EI nestes municípios.

Metodologia

Este trabalho é fruto de um estudo de Iniciação Científica realizado entre 2013 e 2015 e parte integrante de um projeto maior intitulado "Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião do estado de São Paulo" coordenado por Bianca Correa. Ainda fazem parte do projeto quatro alunas de iniciação científica[164], uma delas a autora deste artigo, e seis alunas de mestrado[165]. Para atender a demanda das pesquisas de todas as integrantes criamos um banco de dados com todos os documentos coletados e os questionários realizados.

[164] Danila Rodrigues, Izabela Silva Bettinassi, Julia Neves Teixeira de Castro e Raquel Purificação
[165] Caroline Brunelli Barbosa, Julia Miranda Mano, Karen Ferreira, Lorenzza Bucci, Marcella Paluan e Natália Francine Costa Cansado

No início de nossas atividades, em 2013, entramos em contato com 16 municípios da microrregião de Ribeirão Preto por telefonemas e e-mail para explicar os objetivos de nossa pesquisa e os documentos necessários. Depois, enviamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que, em havendo concordância, os responsáveis pela educação infantil assinassem e nos enviassem de volta.

Dos 16 municípios contatados, 12 aceitaram participar de nossa pesquisa, dois não responderam e dois alegaram não ter pessoal para responder aos questionários. Parte dos aceitantes solicitou anonimato, por isso todos os municípios são identificados com letras, em ordem alfabética, não havendo relação entre elas e seu nome real.

Após os aceites dos municípios entramos em contato novamente para agendar visitas a fim de coletar os documentos necessários, como os Planos de Carreira, Estatutos do Magistério e documentos referentes aos Conselhos Municipais de Educação, e para realizar os questionários. Com estes, buscamos entender a organização da educação infantil dos municípios, então formulamos questões como, por exemplo, a quantidade de crianças atendidas e as escolas de EI do município, a existência ou não e quantidade de cargos relacionados a esta etapa da educação básica, assim como seus salários e jornadas.

Qualidade na educação infantil e valorização docente

Segundo Miguel Zabalza (1998), uma educação infantil de qualidade deve ser composta por diferentes critérios e princípios básicos. Dessa forma, o autor define como alguns dos dez critérios básicos: a organização dos espaços da escola, atenção aos aspectos emocionais das crianças, rotinas estáveis e relação com os pais e com a comunidade escolar. Além disso, o autor aponta alguns princípios que podem influenciar de forma positiva a construção de uma qualidade nas escolas de EI, definidos da seguinte forma:

> a) A possibilidade de participar individualmente no aperfeiçoamento das Escolas, apresentando iniciativas e propostas a serem levadas em consideração.
> b) O trabalho em grupos.
> c) A existência de um propósito estável.
> d) A coleta sistemática de dados e a pesquisa dos processos.
> e) O investimento em formação.
> f) A combinação entre prazer e trabalho.
> g) As boas relações com o entorno.

> h) As possibilidades de resolver se é necessário dedicar espaço e tempo ao desenvolvimento em "experiências fortes" no âmbito das aprendizagens. (ZABALZA, 1998, p. 56)

Alguns desses princípios apontados por Zabalza (1998) se relacionam diretamente a valorização docente, como, por exemplo, a necessidade no investimento em formação e a combinação entre prazer e trabalho, aspectos para uma condição adequada de trabalho docente. Para Maria da Consolação Rocha (2009), a valorização dos profissionais da educação é um dos elementos para que tenhamos uma escola pública de qualidade, isto é reafirmado por Maria Malta Campos, Jodete Fulgraff e Verena Wiggers (2006) quando afirmam que a formação prévia e contínua dos docentes que atuam nas escolas é a base para medir a qualidade dessas instituições.

Bianca Correa e Jose Marcelino de Rezende Pinto (2010) analisaram os mecanismos de gestão e financiamento de cinco municípios paulistas e afirmam que a desvalorização dos docentes se deve, principalmente, à indefinição da estrutura de carreira e de remuneração. Desta forma, concordamos com os autores quando afirmam que "a valorização do magistério passa necessariamente por uma remuneração e condições de trabalho adequadas." (2010, p. 2)

Desta forma, a valorização dos professores é considerada um elemento fundamental para a construção de uma educação de qualidade, devendo ser estruturada na gestão democrática e no adequado financiamento da educação. Nesse sentido, concordamos com os autores (2010) quando afirmam que:

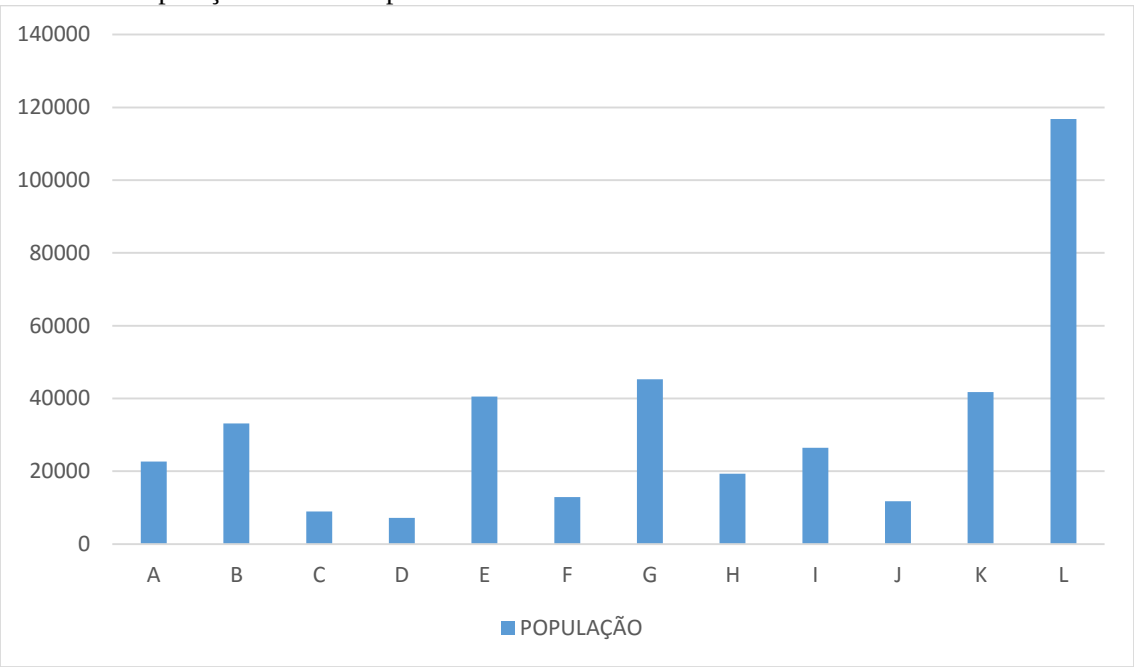
> (...) a qualidade está diretamente relacionada aos procedimentos para ingresso na carreira, às condições de trabalho ou "permanência" oferecidas, ou seja, a jornada e as possibilidades de formação continuada, e aos mecanismos adotados para a progressão na carreira, neste último quesito considerando-se uma combinação entre a jornada e a formação, bem como os processos de avaliação existentes. (CORREA; PINTO, 2010, p. 3)

Considerando isto, no próximo tópico apresentaremos a análise dos Planos de Carreira de nove municípios estudados, pensando, também, nestes aspectos necessários a uma valorização docente e uma educação de qualidade.

Os Planos de Carreira dos municípios analisados: em busca de uma gestão democrática

Para iniciar a análise dos Planos de Carreira acreditamos ser importante realizar uma contextualização geral destes. No gráfico 1 abaixo mostramos a população dos municípios analisados, dessa forma, é possível notar que em nossa pesquisa, há municípios de diferentes tamanhos, o que nos permite uma amostra com maior diversidade para analisar.

Gráfico 1: População dos municípios analisados.



Fonte: A autora com base nos dados Seade, 2015.

Como podemos ver no gráfico 1, temos uma diversidade de municípios em relação ao tamanho de suas populações. Os municípios C e D possuem até 10.000 habitantes, o F, J e H de 10.000 a 20.000, o A e o I de 20.000 a 30.000, o B e o K de 30.000 a 40.000, o E, G e K de 40.000 a 50.000 e o L com mais de 100.000 habitantes. Desta forma, temos uma amostra com amplitude de mais de 100.000 habitantes, em que os municípios analisados apresentam diferenças populacionais, principalmente o L em relação aos outros 11.

Apesar de termos o aceite de 12 municípios para participar de nossa pesquisa, apenas nove enviaram seus Planos de Carreira para análise. A seguir, apresentamos a relação entre os municípios e a data de aprovação de seus Planos, porém consideramos importante ressaltar que alguns afirmaram que estavam em processo de atualização de seus documentos. Além disso, assinalamos que a ausência de alguns Planos não exclui os municípios de nossa análise, já que utilizamos também dados dos questionários realizados.

Tabela 1: Municípios e datas dos respectivos Planos de Carreira.

Município	Ano do documento
A	2005
B	2012
C	Não liberado
D	2010
E	2014
F	2011
G	2003
H	Não liberado
I	2010
J	2009
K	Não liberado
L	1992

Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa "Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo".

Como podemos ver, apenas três municípios têm seus documentos datados anteriormente a Lei 11.738 (BRASIL, 2008), mais conhecida como Lei do Piso. Esta lei institui o piso salarial profissional nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, e em seu artigo 2º inciso I determina que o piso salarial "(...) é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais." No ano de 2016 estabeleceu-se que o piso salarial nacional é de R$2.135,00. Além disso, no inciso IV do mesmo artigo é estabelecido que "Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos." (BRASIL, 2008, artigo 2º)

No quadro 1 abaixo apresentamos a relação entre os salários dos pajens (nomeamos este cargo desta forma, pois na maioria dos documentos assim eram nomeados os auxiliares), professores e diretores de educação infantil. É importante ressaltar que não aparecem todos os municípios, pois não tínhamos os dados necessários de alguns para a composição deste quadro. Além disso, estas informações são dos questionários realizados nos doze municípios no ano de 2014, desta forma os salários podem estar desatualizados em relação ao seu valor atual, ademais os salários apresentam-se em faixas, uma vez que acreditamos ser menos invasivo aos respondentes.

Quadro 1: Salário dos cargos de pajem, professor e diretor de municípios analisados.

Município	Faixa de salário pajens	Faixa de salário professor	Faixa de salário diretor
C	Menos que um salário mínimo*	Entre mil e dois mil reais	Entre dois e três mil reais
F	Mais que um salário mínimo*, mas menos de mil reais	Não informado	Entre dois e três mil reais
G	Não possui	Entre mil e dois mil reais	Entre dois e três mil reais
H	Entre mil e dois mil reais	Entre dois e três mil reais	Mais que três mil reais
J	Salário mínimo*	Entre mil e dois mil reais	Entre dois e três mil reais
K	Entre mil e dois mil reais	Entre dois e três mil reais	Mais que três mil reais
L	Mais que um salário mínimo*, mas menos de mil reais	Entre dois e três mil reais	Mais que três mil reais

* Em 2014, o valor do salário mínimo era R$724,00.
Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa "Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo".

A partir do quadro 1, podemos ver que há uma diferença salarial entre os três cargos apresentados, o aumento do valor associa-se ao aumento do poder nas instituições escolares, que resulta na centralização na figura do diretor. Primeiramente trataremos sobre a diferença entre o salário dos cargos de pajem e professor, apesar de terem uma jornada maior do que a dos professores, em todos os municípios o salário destes é maior do que o de pajens e quando olhamos para os valores absolutos conseguimos notar mais claramente esta diferença, no caso do município H, por exemplo, os pajens recebem R$1.300,00 com uma jornada semanal de 40 horas, enquanto os professores possuem um salário de R$2.130,00 com uma jornada semanal de 30 horas.

Além disso, o cargo de auxiliar costuma ter uma exigência menor de formação do que a de professores, no caso dos municípios analisados para os docentes é exigido como formação mínima a Licenciatura plena em Pedagogia, enquanto para os pajens é exigido o ensino médio. Desta forma, assim como afirma Sonia Kramer (2006, p. 805), "Na prática, observa-se a tentativa de conciliar, numa mesma situação, profissionais com níveis de escolaridade distintos." Ademais, Eliza Ferreira e Valdete Côco (2011) afirmam também que:

> Temos, desse modo, a proposição de categorias distintas que partilham o mesmo espaço de trabalho, em muitos casos atendem ao mesmo grupo de crianças e, nas condições hierarquizantes estabelecidas, geralmente, imprimem uma dinâmica de trabalho não unificadora dos eixos de cuidado/educação. (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 362)

Em relação aos diretores, além de possuírem os maiores salários, estes são os únicos dos cargos apresentados que têm como forma de provimento, na maioria dos municípios participantes, a nomeação pelo Poder Executivo, o que reafirma essa hierarquização entre os cargos escolares e nos distancia de uma democratização nas instituições escolares.

Apesar de, neste caso, os diretores possuírem uma carga horária maior do que a dos professores (a jornada daqueles é de 40 horas semanais, enquanto a destes é de 30 horas semanais), o salário dos professores não se equiparia ao dos diretores mesmo se tivessem uma jornada semanal igual. Nos municípios em que os diretores recebem entre R$2.000,00 e R$3000,00, o salário dos professores não ultrapassa os R$2.000,00, e nos municípios em que os diretores recebem mais que R$3.000,00, o salário dos professores não ultrapassa os R$3.000,00, indicando uma diferença salarial de, no mínimo, R$1.000,00 entre estes dois cargos. Essa diferença se evidencia quando olhamos para os valores absolutos, no município K, por exemplo, os professores recebem R$2.217,00, enquanto os diretores possuem um salário de R$3.600,00.

Desta forma, podemos notar que, assim como afirmam Correa e Pinto (2010), quanto mais longe da sala de aula está o profissional, mais ele é valorizado em termos salariais. Além disso, Correa (2008) afirma que esta diferença salarial pode causar um interesse pela remuneração e não propriamente pela função assumida. Em entrevista com um dos secretários da educação do município em que realizou sua pesquisa, este afirma que a questão salarial é fundamental e que expressa a realidade hierarquizada e centralizada

das escolas, em que um manda e os demais devem obedecer. Assim, podemos concluir, por meio das palavras do secretário entrevistado, que:

> Antes, a diferença salarial existe para garantir a diferença de poder, para objetivar a hierarquia e, nessa mesma lógica, para manter o controle que começa no Poder Executivo central e segue até os diferentes segmentos da escola. Assim é que a estrutura em vigor, na qual o diretor é "homem de confiança" do prefeito, só se pode sustentar se houver vantagens para o primeiro, daí sua remuneração mais elevada. (CORREA, 2008, p. 152)

Desse modo, acreditamos que as diferenças salariais entre os cargos e funções da EI causam uma hierarquização dentro dessas instituições, concentrando o poder nas mãos de poucos, os mesmos que recebem os maiores salários e estão mais longe das salas de aula. Além disso, a nomeação da função do diretor pelo Poder Executivo traz contradições para a construção de uma gestão democrática nas escolas, pois, muitas vezes, os interesses dos representantes do Executivo não são os mesmos dos alunos e da comunidade escolar. Segundo Vitor Paro (2001), para atingirmos uma gestão e ensino democráticos é necessário que a escola seja um ambiente propício para a prática da democracia, nesse sentido, o autor afirma que "na realização da educação escolar, a coerência entre meios e fins exige que tanto a estrutura didática quanto a organização no interior da escola estejam dispostos de modo a favorecer relações democráticas." (PARO, 2001, p. 52)

Assim, quando buscamos a democratização nas instituições de educação infantil acreditamos que a forma de provimento dos cargos e a valorização docente, tratados ao longo deste trabalho, são fatores essenciais. Portanto, concordamos quando Correa (2008) afirma que:

> É preciso, pois, que a organização da carreira do magistério e a política de cargos e salários valorizem o trabalho docente, associando-se tal medida à eleição como mecanismo de prover a função não de um diretor, mas de um coordenador que, sendo um professor da própria equipe, saiba, desde logo, ser aquela função temporária e parte inerente de sua função maior como docente. Tal mecanismo de definição da função coordenadora da escola só pode ocorrer retirando-lhe o caráter de "cargo de confiança" do Executivo, do contrário perpetua-se a hierarquia, legitimada, sobretudo, pela diferenciação no que se refere à remuneração. (CORREA, 2008, p. 153)

Acreditamos que ainda temos muito o que avançar, tanto em quantidade de trabalhos sobre o tema, quanto em políticas educacionais. Assim, neste trabalho buscamos tratar sobre a diferença salarial, a jornada e as formas de provimento entre os cargos e

funções relacionados a educação infantil, assim como analisar de que forma estes aspectos podem influenciar a qualidade na educação infantil e a gestão democrática nessas instituições, considerando estes fatores como necessários para uma educação infantil de qualidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília,1996.

BRASIL. **Lei nº 11. 738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 127, 2006.

CORREA, B.C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, julho/2003.

CORREA, Bianca. Eleição de diretores: ainda um tema para debate?. In: CORREA, B.; GARCIA, T.O. (org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. 129-159pp.

CORREA, B. C. ; PINTO, J. M. R. . Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização escolar. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-17, 2010.

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta. Gestão da educação infantil: um balanço da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01. p. 139-167, janeiro-março, 2015.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CÔCO, Valdete. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n.9, p. 357-370, jul./dez. 2011. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

PARO, V.H. **Escritos sobre Educação**. Xamã: São Paulo, 2001.

RAYNA, Syvie. Participação e qualidade do cuidado e da educação na creche. Proposições, v. 24, n. 3, set./dez. pp. 65-80, 2013.

ROCHA, M. C. Carreira, remuneração e a politica de valorização do trabalho docente no Brasil. In: _____. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho** – uma análise da experiência de Belo Horizonte. Tese de doutorado, FE-USP. São Paulo, 2009. pp. 1-84.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. In:_____. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, p. 49-61, 1998.

A VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS DIMENSÕES SUBJETIVAS E OBJETIVAS

Mariane Gomes Pereira
PPGED/FACED/UFU. maryh_pereira@hotmail.com
Lucia de Fátima Valente
FACIP/UFU. valentelucia@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados preliminares de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo investigar e compreender a valorização docente a partir do plano de carreira do município de Uberlândia e da perspectiva dos professores. Esse recorte originou-se a partir do levantamento bibliográfico e consiste em apresentar as análises a partir das pesquisas produzidas a respeito da valorização do trabalho docente.

No levantamento bibliográfico foram encontradas 18 teses e/ou dissertações no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Das 18 encontradas 14 são dissertações de mestrado e 4 são teses de doutorado produzidas do período de 2004 à 2015.

A pesquisa se deu pela procura de palavras-chaves presente nas teses e dissertações, e foi possível encontrar verbetes como: valorização docente, políticas de valorização do magistério, valorização do magistério, valorização do trabalho do professor ou valorização salarial docente

Ao fazer a leitura dessas dissertações e teses foi possível organizá-las em dois grupos a partir da temática de cada uma, e estas se organizam em um grupo que trata de dimensões *objetivas* e outro grupo de dimensões *subjetivas*, apontadas por Leher (2010), que define a valorização docente da seguinte forma:

> Expressão com larga circulação nos discursos das escolas, dos sindicatos, dos governos, da imprensa e dos partidos políticos, abrange dimensões (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de

> trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional.(LEHER, 2010, p.1)

Tal disposição colabora para melhor compreensão do que tem sido produzido acerca da valorização docente. Nesse sentido, no grupo de temas *subjetivos* há 5 pesquisas (4 dissertações e 1 tese) que tratam da valorização docente do ponto de vista da profissionalização, prestígio e representação social e, no grupo de temas *objetivos* há 13 pesquisas (10 dissertações e 3 teses) que tratam do piso salarial, a remuneração a partir do Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb) políticas de valorização do magistério, a implementação dos planos de carreira docente e a saúde do professor/professora.

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa com realização do levantamento bibliográfico. As análises se basearam nos pressupostos do materialismo histórico dialético, por acreditarmos conforme aponta Triviños (1987) que esta é uma base filosófica do marxismo que busca explicar de forma coerente, lógica e racional os fenômenos, além de observar o objeto a partir de influências sociais, políticas, econômicas, e também suas contradições.

Quanto às análises, nos centramos nas dimensões subjetivas e objetivas. Desse modo, organizamos as teses e dissertações encontradas nessas dimensões buscando compreender o que tem sido produzido no meio acadêmico.

Portanto, este estudo contribui para compreensão do que se refere à valorização do trabalho docente, assim como apresenta as discussões presentes na produção acadêmica acerca desta temática.

Discussão sobre a valorização docente a partir das dimensões subjetivas e objetivas

Esta parte do artigo consiste em apresentar a discussão da temática valorização docente por meio das análises das teses e dissertações que se referem à dimensão subjetiva e posteriormente a dimensão objetiva.

Quanto a dimensão subjetiva foram analisadas quatro dissertações e uma tese. Iniciando pela temática da representação social Maioli (2004) aborda em sua dissertação os resultados de uma etnopesquisa realizada com objetivo de compreender como se

constituem as representações sociais do desprestígio social na docência das séries iniciais e os desdobramentos na profissionalidade docente.

A autora pontua nas considerações que as representações são construídas por inúmeros fatores além do que se pensa, se sabe e se espera do professor as representações docentes.

Outra pesquisa é a de Santos (2013) que teve como objetivo analisar as representações sociais dos licenciados sobre valorização docente com foco na escassez de professores no Brasil, assim como também diferentes realidades quanto à implementação de políticas públicas educacionais que promovam uma melhoria da qualidade de ensino.

A pesquisadora conclui que as representações sociais do grupo de licenciados ingressantes relacionam a valorização docente com a remuneração e a necessidade de melhoria desta, e para os concluintes a representação social dos docentes na sociedade. Santos (2013) aponta que outros aspectos ligados a valorização docente, tais como: formação, planos de carreira e elementos primordiais que constituem a profissionalização docente não foram mencionados.

Nessa mesma lógica, mas com foco na atratividade do magistério devido a representação social da docência, Duarte (2013) em sua pesquisa buscou compreender por meio das políticas públicas dos Estados de Minas Gerais e Pernambuco o problema da baixa atratividade da profissão docente no cenário educacional brasileiro.

Por meio desta compreendeu-se que há problema da baixa atratividade, e que as instituições, organismos e organizações propõem e fomentam políticas com objetivo de valorizar a profissão docente e elevar atratividade do magistério e manter os que nela e se encontram.

Entretanto, no final desta pesquisa constatou-se que as reformas nos estados de Minas Gerais e Pernambuco nos últimos anos não contribuem para valorização docente, vão na “contramão” do que é solicitado pelos diferentes atores sociais, assim como os professores não se sentem valorizados e nem são atraídos pela docência.

Em outra dissertação analisada, Almeida (2010) teve como objetivo estudar a profissionalização do magistério público da Educação Básica da rede estadual de ensino da Bahia, e pode perceber que as políticas não estavam em consonância com a legislação educacional vigente no país no período da pesquisa, assim como determinados acordos internacionais foram cumpridos de forma parcelada.

Diante disso, faz-se necessário compreender o conceito de identidade docente, assim como profissionalização, no qual conforme Veiga (2008) a identidade docente é um lugar de lutas e conflitos e condição para profissionalização docente, e esta última definida por Shiroma e Evangelista (2010) são os processos de formação inicial e continuada dos docentes, assim como o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional.

Entretanto, Almeida (2010) conclui sua pesquisa mostrando que o processo de profissionalização avançou pouco e que isso contribui para precarização do trabalho docente e gera negatividade com relação ao processo identidário do professor

Outra pesquisa que aborda a profissionalização docente é a de Mello (2010) que investigou o sentido e as "forças" políticas da política de valorização e profissionalização dos professores públicos estaduais do Rio Grande do Sul. Esta investigação centrou em políticas educacionais de três governos estaduais, e percebeu-se que foram períodos influenciados pela lógica neoliberal, com regulação e princípios como eficiência e eficácia, assim como políticas educacionais com descontinuidade administrativa.

Por conseguinte, a autora confirma que "considero que a política educacional voltada ao processo de valorização e profissionalização do professor estadual do RS, aqui pesquisada, apresentou uma descontinuidade administrativa" (MELLO, 2010, p.226)

É notório no Brasil há inúmeras políticas de governo e que a cada mudança de governantes a agenda política se modifica e gera uma descontinuidade de ações, e isto afeta diretamente as políticas educacionais, a profissionalização docente e as políticas de valorização docente.

Oliveira (2011) aponta que as políticas de governo "são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna" (p.329), ou seja, são demandas traçadas em um período que o governo permanece, e quanto as políticas de Estado "são aquelas que envolvem mais de uma agencia do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade." (OLIVEIRA, 2001, p. 329)

Quanto à dimensão objetiva há estudos com temas como: saúde e condições de trabalho docente, as políticas de valorização docente, planos de carreira, discussões sobre o piso salarial e da remuneração dos docentes.

Iniciando pela discussão da saúde docente, Mendes (2007) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar as ações da Secretaria de Educação do Recife relativas aos cuidados com a saúde dos professores a partir do contexto da política de valorização do magistério, assim como identificar e analisar características do trabalho docente nessa rede de ensino. Esta autora teve como foco central o Programa em Atenção ao Servidor da Secretaria de Educação da cidade do Recife.

Tal pesquisa permitiu identificar que o adoecimento docente é uma situação fortemente presente na rede municipal, assim como em outras localidades, e que a precarização do trabalho tem contribuído para com este cenário principalmente a partir de 1990. Mendes (2007) também sinaliza que foi possível constatar a descontinuidade das ações, assim como a insuficiência dessas ações quanto ao que se refere evitar o adoecimento, e que neste sentido é preciso medidas efetivas das políticas de valorização docente.

Quanto aos planos de carreira estes se constituem em um mecanismo importantíssimo para os docentes e para sua valorização, e devidos as reivindicações dos profissionais da educação, estabeleceu-se a meta 18 no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, sendo esta:

> assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p.82)

Observando a valorização docente por meio das legislações educacionais brasileira, Abreu (2008) realizou uma pesquisa que se centrou em analisar a carreira docente e como esta é tratada nos documentos legais. Para tanto fez se um levantamento das principais legislações que organizaram a carreira docente produzida a partir de 1958, data do primeiro estatuto do servidor municipal de Curitiba, e Abreu (2008) destacou o Estatuto do Magistério, lei 6.761/85, que foi aprovada no contexto de redemocratização nacional, uma

vez que esta gerou mudanças quanto ao pagamento por habilitação, mas foi retirado no governo de 1991. Estudou-se também a lei 10.190/01, que é o plano de carreira em vigor.

Ainda na pesquisa realizou-se um estudo de caso com perfil dos profissionais do magistério público de Curitiba e o estabelecimento dos locais que atuavam e funções desenvolvidas, e posteriormente trabalhou-se com indicadores que possam contribuir para a qualidade da carreira docente. Abreu (2008) percebeu por meio do levantamento e estudos das legislações que desde o Brasil império já havia o debate da valorização docente e que muito pouco foi feito para que houvesse regulamentação da qualidade da carreira do magistério.

Um outro estudo que também trata dos planos de carreira é a de Wink (2008) que investigou a política de valorização do magistério público visando interpretar o processo de constituição do Plano de Carreira do magistério público do município de Teutônia – RS e compreender o significado desse plano na visão dos professores. A indagação principal que deu origem a pesquisa foi "Como os docentes compreendem a política de valorização profissional no município de Teutônia e como se mobilizam para assegurá-la?" (p.108)

Por meio desta investigação Wink (2008) compreendeu que "os professores entendem que o caminho lógico para lutar pelos direitos é a Associação de Professores de Teutônia, entidade que representa a categoria" (p.110) além também da necessidade de uma política efetiva de valorização que englobe os planos de carreira, remuneração e cargos de acordo com a legislação atual.

Rocha (2009) investigou as políticas de valorização do magistério realizadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte durante os governos de 1992 a 2007, considerando os elementos: condições de trabalho, jornada de trabalho e plano de carreira.

A pesquisa adotou a metodologia do estudo de caso usando de entrevistas e análise documental e se organizou em três partes, a primeira consistiu na análise dos documentos de organismos internacionais, documento do ministério da educação, documentos de movimentos sociais, legislações e estudos teóricos, na segunda parte analisou a política de valorização da Rede Municipal de Belo Horizonte a partir do histórico de reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e as propostas de 1993 a 2007. Logo, na terceira parte Rocha (2009) centrou-se no trabalho das mulheres no sentido de compreender a luta das professoras primárias e das educadoras infantis da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) pela valorização.

Rocha (2009) demonstra com este estudo que percebeu que as políticas de valorização do magistério, no que se refere a remuneração, carreira e condições de trabalho, estão historicamente relacionadas com a problemática da qualidade do ensino, além também do jogo que há, e que é próprio do processo educacional, e sinaliza a manutenção da desvalorização de um trabalho feminino e que se materializa em baixos salários, incentivos e condições de trabalho.

Abreu (2008), Wink (2008) e Rocha (2009) trazem elementos importantes em suas pesquisas, que nos fazem refletir sobre as condições de trabalho, instituição de planos de carreiras e das políticas de valorização, e que conforme defende André (2015) há a necessidade de efetivas ações, uma vez que é "essencial, ainda no delineamento das políticas docentes, é a melhoria das condições de trabalho." (p. 216)

Cirilo (2012) realizou uma pesquisa que trata das políticas de valorização docente e investigou a valorização docente e suas consequências para os professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais – REE/MG, uma vez que seu estudo buscou identificar as políticas de valorização docente no Brasil e analisar sua configuração e consequências para os professores da REE/MG.

Deste modo, essa investigação aponta que o termo valorização é presente nas políticas das três últimas décadas no que se refere à formação, à carreira e ao salário, assim como as outras pesquisas apontaram, e também por meio dos dados dessa investigação, a carreira é fragmentada, com baixos salários e em Minas Gerais. Há também a presença de políticas compensatórias que elevou o vencimento inicial, contudo retira-se até direitos conquistados anteriormente.

Nessa mesma lógica Berlatto (2011) investigou a valorização docente para além da remuneração, e o seu objetivo consistiu em identificar na produção acadêmica as diferentes perspectivas, de análise, reivindicações e argumentos em torno dessa temática visando estabelecer as relações do trabalho docente no âmbito da sociedade capitalista. Para isto em um primeiro momento foi realizado um estudo com base no materialismo histórico observando as especificidades da valorização do trabalho docente a partir da análise ontológica do trabalho na sociedade capitalista, e posteriormente abordou a valorização do trabalho docente nas políticas educacionais com foco na remuneração, planos de carreira e formação.

Em outro momento realizou análise com delimitação de textos da literatura de 1991 à 2009 sobre pesquisas que tratavam desta temática com a finalidade de apreender como a valorização docente estava sendo tratada nas produções acadêmicas. Já no último momento da pesquisa Berlatto (2011) discutiu as práticas capitalistas de realização do valor econômico que determinam os valores culturais.

Nessa investigação Berlatto (2011) traz elementos muito interessantes para se pensar a valorização docente além da remuneração, e na necessidade de analisar o trabalho docente na sociedade capitalista para compreender as amarras que são presentes.

A valorização do trabalho docente se constitui em um discurso muito pontuado pelas políticas, mas falta essa compreensão do que significa trabalho docente, conforme demonstra Tardif e Lessard (2007) que o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado centrando no perigo da abstração e se afastam do fenômeno trabalho.

Godoy (2014) realizou uma pesquisa em que analisou a carreira, o vencimento e a remuneração docente no Estado do Paraná de 2005 à 2012. Fez se necessário analisar as políticas de valorização docente no âmbito nacional e estadual no período pós constituição federal de 1988, assim como trabalhar com conceito de Estado para pontuar sobre as políticas educacionais.

A autora buscou compreender as formas de contratação, por concurso e pelo processo seletivo simplificado, efetivo e temporário respectivamente, além também de analisar o vencimento e a remuneração média destes profissionais e o impacto financeiro do pagamento dos funcionários do magistério nas finanças do Estado do Paraná.

Godoy (2014) percebeu que no Estado do Paraná houve algumas políticas de valorização docente que contribuíram para o aumento das despesas, mas também em 2011 foi constatado que existia 30% de professores temporários. Portanto, a autora percebeu a necessidade de políticas que garantam a valorização docente de todos os profissionais que atuam na educação do Paraná

Na sequencia, as pesquisas de Machado (2010), Carneiro (2012) e Xavier (2015) tratam do Piso Salarial Nacional e por isso serão pontuadas suas características individuais e uma análise geral por ser a mesma temática.

Machado (2010) teve como objeto de pesquisa a implementação do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (PSPN) na rede pública estadual de Goiás, no qual seu

objetivo foi analisar a implantação dessa política pública de valorização salarial docente destacando os conflitos e limites que permeiam este campo de estudo.

O Piso Salarial foi instituído e sancionado em 16 de Julho de 2008 pela Lei nº 11.738 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mas após sua instituição, iniciou-se os conflitos e um deles é apontado por Machado (2010) que se refere as reivindicações de alguns estados brasileiros por considerarem que foi ferida a autonomia dos entes federados.

Quanto a este conflito outra pesquisa, a de Carneiro (2012) investigou os mecanismos jurídicos usados pelo legislativo e pelo executivo para concretizar o princípio constitucional do piso salarial do professor, posto como princípio proclamado na Constituição como estratégia de valorização docente. E por mas que tiveram reclamações por parte dos Estados foi considerado pelo Supremo Tribunal Federal – STF que a Lei do Piso no seu conjunto era constitucional.

Tal pesquisa é muito importante por ser um estudo dos mecanismos jurídicos e também por que em sua conclusão aponta que é "é possível perceber que o Legislativo e o Executivo legislaram e implantaram medidas para valorizar o professor para buscar a sintonia com os reclamos da sociedade" (CARNEIRO, 2012, p.215), ou seja, ações tais como essa do Executivo e Legislativo são importantes e possibilitaram a valorização docente, porque não permite que seja apenas mais um documento, mas uma ação efetiva.

Ainda quanto a pesquisa de Machado (2010) esta centrou no estado de Goiás e percebeu que o conflito se deu pela falta de implementação que só veio ocorrer em Julho de 2010.

É interessante pontuar que o piso salarial se constitui como um dos elementos para a valorização docente, pois conforme Vieira (2014) a aprovação é concebida como um dos maiores avanços em termos de valorização dos profissionais da educação básica no Brasil

Uma última pesquisa que trata do Piso Salarial é realizada por Xavier (2015), com o objetivo de analisar a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) como ação política implementada pelo Estado, por meio da sanção da Lei 11.738/2008 e a sua configuração como necessário e relevante para a valorização docente.

Os resultados encontrados mostraram segundo Xavier (2015) que a instituição do PSPN é necessário para implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE), o PSPN é imprescindível para melhoria das condições de vida dos professores e de suas famílias, a

instituição do PSPN valoriza o salário dos professores, mas devido sistema capitalista é minimizado a potencialidade do trabalho.

Estas pesquisas de Machado (2010), Carneiro (2012) e Xavier (2015) demonstram a valorização docente através do Piso Salarial, tal como foi possível perceber o estudo de Carneiro (2012) contribui muito, pois traz elementos do campo do direito, assim como Machado (2010) e Xavier (2015), no qual o primeiro demonstra a implantação do PSPN no estado do Goiás e Xavier (2015) a valorização docente por meio do piso salarial.

As últimas pesquisas desse grupo de temas objetivos se centram na remuneração a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e também do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), no qual os pesquisadores que discutem essas temáticas são Ramos (2008), Araújo (2012) e Carvalho (2012).

Nesse sentido, Ramos (2008) realizou uma pesquisa com o objetivo de verificar a relação estabelecida entre a valorização docente e a qualidade do ensino nas bases de criação do Fundef e a sua implementação estadual e municipal paulista, assim como analisar os reflexos dessa com a valorização docente. Para alcançar este objetivo foram realizadas entrevistas, análise bibliográfica, documental e também de discurso com base em Gramsci.

Fernando Henrique Cardoso foi presidente de 1995 a 2002, e com sua posse em 1995 este iniciou processo de concretização da política educacional baseada nas diretrizes dos agentes financeiros multilaterais, tal como o Banco Mundial. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012)

> a reforma educacional brasileira em curso teve início com um elenco amplo de ações, porém sem aumento de recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento do ensino. A centralização dos recursos em nível federal, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), possibilitou melhoria relativa nas áreas mais pobres do país, no entanto provocou perda do padrão educacional em centros maiores (p.186)

A partir desta citação é possível perceber juntamente com Ramos (2008) em sua pesquisa identificou no período do governo Fernando Henrique Cardoso o professor é colocado como agente principal da qualidade do ensino, e que neste governo houve cortes nos gastos com a educação e com reformas que não foram realizadas e que comprometeram a valorização docente e a qualidade da educação.

Outro elemento identificado em sua pesquisa é em relação ao Estado paulista que seguia a política federal e suas iniciativas, mas não foram acompanhadas do aumento de investimento aprofundando o discurso sobre a valorização docente e a qualidade do ensino. Quanto ao município pesquisado, Américo Brasiliense, esta instância ficou limitada a seguir as orientações da união e do Estado de São Paulo com a justificativa de inexperiência administrativa, reproduzindo ações quanto a valorizar professores insuficientes para alcançar qualidade do ensino.

Nessa lógica é possível destacar que o professor é responsabilizado pela qualidade da escola e recai sobre ele os resultados e acentua-se a desvalorização docente.

Já a pesquisa de Araújo (2012) discute sobre a remuneração de professores do ensino fundamental em face da implementação do Fundef na rede municipal de Natal/RN no período de 1996 à 2006, uma vez que seu objetivo foi analisar as implicações desse Fundo na remuneração docente com diferentes níveis de formação em início de carreira, comparando-o com o salário mínimo nacional anual, no período citado.

Araújo (2012) pontua a partir do seu estudo que esta política de valorização do magistério ainda é distante do real, uma vez que no município de Natal a política do Fundef não representou valorização quanto à remuneração, pois os professores com nível médio ganhavam até três salários mínimos em 1997 e com o Fundef passaram a receber menos de dois salários. Além também dos professores com níveis elevados de formação não tiveram melhorias salariais.

Nessa mesma vertente de observância do Fundef e Fundeb Carvalho (2012) em seu estudo teve por objetivo analisar as repercussões do Fundef/Fundeb na valorização dos profissionais do magistério da rede estadual de ensino de educação básica do Pará no período de 1996 à 2009. A metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico acerca da temática financiamento, política de fundos e valorização docente, realizou-se também análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Assim como as outras pesquisas, Carvalho (2012) conclui que

> apresentados por este processo de pesquisa, confirmam a tese de que embora a implementação do Fundef e do Fundeb tenha estimulado alguns avanços legais no Pará, no sentido de garantir aos profissionais do magistério, direito importantes relacionados à formação inicial (incentivo a formação superior) e continuada, a um plano de carreira e a um piso salarial nacional como elementos de valorização docente, ainda está longe de proporcionar a sua real valorização, tornando evidente que não

> foi ainda por meio do Fundef/Fundeb que se faz a revolução da educação básica na rede estadual de ensino do Pará e consequentemente da real valorização de seu quadro docente. É necessário o aporte de novos e mais recursos para a educação e para a valorização dos profissionais do magistério (p.238)

Desse modo, nessa última pesquisa é possível perceber que o Fundef e Fundeb são importantes para valorização docente, porém estão longe de proporcionar a real valorização, sendo necessário mais recursos.

Portanto, esta seção centrou-se em apontar o que as teses e dissertações abordam sobre o temática valorização docente a partir de duas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu perceber como tem sido a compreensão do tema valorização docente nas últimas pesquisas, e até mesmo que há dimensões subjetivas e objetivas.

Se tratando das quatro dissertações e uma tese analisada e que foram agrupadas na dimensão subjetiva percebeu-se que as representações são construídas por inúmeros fatores além do que se pensa, se sabe e se espera do professor, assim como também há poucos avanços nas reformas, ações e políticas e que muitas delas não correspondem com a agenda levantada pelos sindicatos, professores e não contribuem para gerar valorização docente, assim identificou-se que há políticas de governos gerando descontinuidade e por conta disso há baixa atratividade. Além desses elementos os licenciandos não sentem que a docência é valorizada devidos os baixos salários e também a falta de prestígio da figura do professor.

Estas pesquisas demonstraram que há muito tempo que se trata da carreira docente, mas não há efetivas ações. Assim como, uma pesquisa tratou da saúde docente e chegou–se na mesma conclusão, pois percebeu aumento do adoecimento docente devido à precarização e a falta de condições de trabalho.

Também foi possível perceber que as políticas de valorização docente não promovem resultados almejados, pois são políticas de governo e faltam políticas de Estado. Desse modo, é preciso que os docentes lutem por planos de carreira, remuneração e por boas condições de trabalho. Tanto que uma pesquisa apontou que em Minas Gerais a carreira é fragmentada, com baixos salários e com presença de políticas compensatórias e que no Paraná também carece de efetivas políticas que gerem a valorização docente

Outra investigação demonstrou que a valorização docente precisa ser vista além da remuneração analisando o que significa trabalho, trabalho docente e consequentemente buscar os mecanismos para compreender a valorização docente, além também de perceber que o trabalho docente é composto por número maior de mulheres e isto é fator a ser pontuado quando se trata da desvalorização.

Para tanto, as pesquisas sobre o Piso Salarial demonstraram que esse se configura com uma lei constitucional, por mais que alguns governantes julgaram não ser e a questionaram, esta lei é um mecanismo que valorização os professores e professoras, conforme uma pesquisa aqui analisada.

Quanto às pesquisas que se referem à remuneração a partir do Fundef e do Fundeb é possível perceber a desvalorização devido à falta de investimento, e que para um Estado a instituição do Fundef não significou avanço e não gerou melhorias, e que é preciso aumentar os investimentos.

Portanto, até aqui é possível destacar a importância desse estudo que dará continuidade, mas também os limites encontrados no que se refere ao número de pesquisas que tratam da valorização docente, assim como estudos assim reafirmam a importância de repensar a valorização docente considerando as dimensões que a formam.

Referências Bibliográficas

ABREU, Diana Cristina de. **Carreira e perfil do profissional da educação na rede municipal de Curitiba:** história e impacto da política brasileira de valorização do magistério, 201f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008

ALMEIDA, Cristiane da Conceição Gomes de. **Valorização da carreira docente:** um estudo sobre a contribuição das políticas para a profissionalização do magistério público da educação básica na Bahia (1997-2006). 147f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010

ANDRÉ, Marli. **Política de valorização do trabalho docente no Brasil:** algumas questões. Ensaio aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23 n. 86, p.213-230, jan./mar., 2015

ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de. **Fundef (1996-2006):** a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN.98f. Dissertação (mestrado). Centro de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012

BERLATTO, Andréa Cristina. **A valorização do trabalho do professor para além da remuneração.** 164f. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2014

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da Educação: do FUNDEF ao FUNDEB –** repercussões da política de Fundos na Valorização Docente da Rede Estadual de Ensino do Pará – 1996 a 2009. 267 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012..

CARNEIRO, Flávio Henrique Rodrigues. **O Piso Salarial Nacional:** a valorização do professor na constituição de 1988, 228f. Dissertação (mestrado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Programa de Pós Graduação em Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CIRILO, Pauliane Romano. **As políticas de valorização docente no Estado de Minas Gerais.** 154f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DUARTE, Alexandre Willian Barbosa. **Por que ser professor?** Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. 169f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GODOY, Marina. **Vencimento, Remuneração e Carreira Docente no Estado do Paraná (2005-2012)** 139f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In.: Oliveira, D. A., DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. CDROM

MACHADO, Jarbas de Paula. **Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério:** conflitos e limites de sua implementação na rede pública estadual de Goiás. 219f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcanti. **O (des) prestígio social na profissão docente:** o ser professor/a nas séries iniciais.133f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade da Bahia, Salvador, 2004

MELLO, Elena Maria Billig. **A política de valorização e de profissionalização dos professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006):** convergências e divergências. 241 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010

MENDES, Maria Luiza Maciel. **A saúde docente no contexto da política de valorização do magistério:** o caso do município do Recife. 103 f. Dissertação (mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo a política de estado**: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

RAMOS, G. P. **Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino**: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF. 2008. 310 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, SP

ROCHA, Maria da Consolação. Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho- uma análise da experiência de Belo Horizonte. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Pollyana Fátima Gama. **Valorização docente:** um estudo sobre as representações sociais de licenciandos. 172 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2013

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed, Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina. **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008

VIEIRA, Juçara Dutra. **Valorização dos profissionais:** carreira e salários. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, Jul./dez. 2014. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

XAVIER, Raimundo Raineiro. **A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSON) por meio da lei 11.738/2008 valoriza os professores do magistério da educação básica?** 172f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2015

WINK, Susiane Elise Drehmer. **A política de valorização dos docentes da rede pública de Teutônia – RS:** um estudo sobre limites e as possibilidades. 117f. Dissertação

(Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Fernanda Aparecida Oliveira Silva
UFU/FACIP. feehsilva@hotmail.com
Lúcia de Fatima Valente
UFU/FACIP. valentelucia@yahoo.com.br

1. Introdução

O Brasil já ingressou no século XXI e até hoje vem tentando solucionar os problemas da educação básica, ou seja, até a segunda década, deste novo século, o país não conseguiu por meio de suas políticas educacionais: erradicar analfabetismo, universalizar o ensino fundamental e propor políticas de excelência para formação de professores.

Compreende-se que as políticas para formação de professores aliadas a boas condições de trabalho, salário e carreira, podem contribuir para a construção de uma educação básica de qualidade. Assim, o objetivo desse estudo consiste em conhecer e discutir a relevância das políticas de formação docente para a qualidade da educação básica.

A pesquisa de natureza qualitativa é fruto de pesquisa bibliográfica e documental, na qual é feita um percurso das políticas de formação docente durante os anos de 1990 e 2000. Para tanto são utilizados autores que discutem sobre educação e políticas de formação docente como: Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); Freitas (2007); Mendes (2009); Saviani (2014) e Rocha (2015). Mas, o cerne deste trabalho está na análise das pretensões sobre formação docente, presentes na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), no Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto nº 6.094/2007), no atual Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014) e no Plano Municipal de Educação da cidade de Ituiutaba-MG.

2. Caminhos percorridos: a formações docente nos anos de 1990

O discurso sobre a qualidade da educação não é recente e já vem desde o final das últimas décadas do século XX e se intensificou nos anos 1990, o qual teve forte influência das organizações internacionais, como o Banco Mundial, Cepal, Unesco e outros, isso fez

com que o neoliberalismo adentrasse cada vez mais na educação. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007). Dentro desse cenário a profissionalização do professor era fator importante para a melhoria da qualidade do ensino.

A profissionalização do professor, também foi decorrente da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, que foi financiada pela Unesco e tinha como objetivo garantir uma educação básica de qualidade. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), nessa Conferência os países com maior taxa de analfabetismo do mundo e dentre eles o Brasil, foram levados a desencadear ações para consolidar os princípios que foram definidos da Declaração de Jomtien.

Os vários discursos que circulavam nesse período, de certa forma, culpabilizavam os docentes da/pela crise da educação; "Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de estripar-las." (SHIROMA; MORAES; EVAGELISTA, 2007, p.82).

Dentro desse quadro das exigências pela profissionalização, passa a ser exigida que a formação mínima dos professores devesse ocorrer em nível superior, assim o art. 62 da LDB de 20 de dezembro de 1996 salienta que:

> **Art. 62º.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Como se observa, esse mesmo artigo, ainda permitia que a formação mínima para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, fosse à oferecida em nível médio.

Contudo, no art. 87 fica determinado que a partir do fim da "Década da Educação" (1997-2007), a formação mínima para professores seria a de nível superior. "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço." (BRASIL, 1996).

Com a finalidade de dar conta de todo contingente de professores a ser formado, o Decreto Presidencial nº 2.306/97, definiu a organização acadêmica das instituições de ensino superior, assim foi criado por todo Brasil os Institutos Superiores de Educação (ISE) e esses foram tidos como lugares privilegiados para a formação docente.

As criações dos Institutos Superiores de Educação no Brasil se distanciavam de uma formação docente de qualidade, pois esses Institutos propunham uma formação com menos duração e conseguintemente mais aligeirada, desvinculada do tripé: pesquisa, ensino e extensão

O período dos anos 1990 se caracterizou pela intensidade da abrangência do neoliberalismo na educação, principalmente com o grande número de instituições privadas que foram surgindo na época, as quais não tinham compromisso com uma boa formação docente. Dentre as instituições privadas surgem diversos cursos de educação à distância, que foram legalizadas pela LDB no art. 80, o qual salienta que: "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada." (BRASIL, 1996).

3. As Políticas de Formações de Professores nos anos 2000

Foi definido pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 009/2001, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura e graduação plena. Mendes (2009, p. 92.) faz uma crítica a essas diretrizes e afirma que: "Elas restringem-se à dimensão técnico-instrumental, tornando-se uma estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico." Assim verifica-se a valorização no saber prático e técnico em detrimento do saber teórico historicamente produzido, ou seja, a centralidade é no saber fazer é no cotidiano e na prática do professor.

Ainda sobre a vigência do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), teve-se o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, com a vigência de dez anos. Ele apresentava 295 metas a serem cumpridas até o ano de 2010. Uma de suas metas foi sobre a formação de professores e valorização do magistério, no qual o documento salienta que:

> A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica,

> simultaneamente: a formação profissional; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. (BRASIL, 2001, p. 143).

Esse plano não se concretizou totalmente e um dos motivos foi à falta de mecanismos de financiamento adequados para sua concretização. Outro motivo foi que em 2003 entra para o governo o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que não deu a continuidade devida ao plano. Assim, mesmo com um Plano Nacional de Educação, o Brasil continuou com os problemas relativos à busca pela qualidade na educação básica.

Já em 2002, teve-se a Resolução CNE/CP 2/2002, que trata da carga horária dos cursos, sendo efetivada no mínimo 2800 horas para os cursos de formação de professores, que podem ser integralizadas no mínimo em três anos letivos. Como esclarece Mendes (2009, p. 3), "Ao definir uma carga horária mínima para formar o professor, o governo permitiu que as faculdades, principalmente as particulares, e os institutos dessem uma formação aligeirada ao professor em um tempo mínimo de apenas três anos." Por meio dessa resolução compreende-se o descomprometimento do governo FHC em promover políticas que contemplasse a formação de professores de qualidade, capaz de contribuir para a melhoria da educação básica. Assim, mas uma vez se verifica a ênfase dada na formação aligeirada, vinculada aos princípios do neoliberalismo na educação.

O governo Lula durante o seu primeiro mandato (2003-2006) não teve grandes iniciativas para implementar políticas em relação a educação. Nesse primeiro momento a preocupação desse governo foi em torno de políticas assistencialistas e compensatórias.

Em 2007 já no segundo mandato do presidente Lula foi apresentado, ainda sobre a vigência do PNE, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse plano ações que incidem sobre todos os níveis e modalidades da educação. Ele foi lançado oficialmente por meio do Decreto nº 6.094/2007, enquanto Fernando Haddad era ministro da Educação, que dispunha sobre as diretrizes que orientam a implementação do "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação". Esse plano tem um guia de programas e um deles se refere à formação de professores e profissionais da educação, contudo nem todos implicam uma qualidade para tal formação, e tem aqueles que ainda reforçam as especificidades defendidas pela Teoria do Capital Humano.

A educação à distância por meio do PDE ganha forte, por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), subsidiada pelo Decreto nº 5.800. Freitas (2007) declara que a oferta de cursos a distância, com polos de apoio presencial, nos municípios,

representa ruptura com os programas de formação a distância, de curta duração, de caráter mercadológico. Mas "esta iniciativa, no entanto, tem suas contradições, na medida em que privilegia a modalidade de educação à distância para a *formação inicial de professores em exercício*." (FREITAS, 2007, p. 1210).

Com isso, compreende-se que ao mesmo tempo em que a criação da UAB, foi importante para desvincular o caráter mercadológico da formação de professores, sua criação deixa a desejar, quando favorece que a formação inicial de professores pode ser feita a distância, ou seja, como esses cursos podem formar bons professores iniciantes, se sua exigência presencial é de uma vez por semana, e não existe o compromisso com tripé: pesquisa, ensino e extensão, que é fundamental para a formação de qualquer educador. "As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental" (FREITAS, 2007, p.1214).

Verifica-se que esse tipo de curso não privilegia uma formação docente de qualidade, mais sim a questão da certificação. Assim o objetivo de promover a melhoria na educação básica fica a desejar, já que a formação para professores iniciante é comprometida.

Teve-se também em relação à formação docente à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica regulamentada pelo Decreto nº 6.775, de 29/1/2009 e a partir desse decreto foi elaborado o Plano Nacional de Formação de Professores.

Hoje as atuais políticas sobre a formação de professores se encontram no novo Plano Nacional de Educação de 2014-2024, proposto pelo MEC, que possui 20 metas, no qual as metas 15 e 16 tratam especificamente sobre a formação de profissionais da educação básica.

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste

> PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Como esclarece Saviani (2014), tais metas apesar de alguns avanços se demostram insuficientes, pois não garantem uma formação centrada em instituições públicas e também não garante condições necessárias à carreira docente e ao exercício do magistério.

No que se refere a meta 15 percebe-se que ela assegura que a formação específica de todos professores sejam a de nível superior, contudo na busca pela qualidade da educação básica, seria de extrema importância que o PNE garantisse que a formação inicial dos professores fosse feita em instituições públicas, comprometidas com o tripé: pesquisa, ensino e extensão, já que isso se constitui em marco fundamental para uma boa formação docente. Pois quando não se garante essa formação em instituições públicas faz com que "a educação básica pública fica refém do ensino privado mercantilizado, sem possibilidade de resolver seus problemas de qualidade." (SAVIANI, 2014, p. 88).

Em relação à meta 16 percebe-se que seu foco é na pós-graduação e a na formação continuada. Essa meta é de fundamental importância, pois para que realmente se tenha uma educação de qualidade é preciso garantir aos profissionais da educação esses dois princípios básicos. "O entendimento de que a identidade do profissional da educação pressupõe um contínuo processo de aprendizagem e de aprimoramento perpassa o espírito dessa meta." (ROCHA, 2014, p. 117).

Assim a estratégia 16.1 é inovadora, pois visa elevar a oferta de vagas nas Instituições de Ensino Superior públicas para que os profissionais da educação possam ter acesso a formação continuada, assim essa estratégia estabelece que se deve:

> Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014).

Freitas (2014) diz que o desafio da meta 16 é estabelecer diretrizes para a expansão dos cursos de pós-graduação, para os profissionais do magistério da educação básica, fazendo a indicação de cursos, áreas prioritárias e parâmetros para o atendimento,

utilizando como referência o desenvolvimento da escola pública e o aprimoramento da qualidade social da educação básica.

Verifica-se que a questão da formação docente não se refere somente as metas mencionadas, mas que ela perpassa todo o PNE. Contudo sabe-se que tais metas só serão concretizadas se o tratamento prioritário for dado às questões do financiamento, pois esse é uma condição indispensável para que além das políticas de formação docentes mencionadas, as demais também possam se efetivar. Nesta perspectiva é necessário que mais recursos sejam destinados a educação, para sim se ter a qualidade esperada nesse setor.

4. O Plano Decenal Municipal de Ituiutaba e suas implicações para a formação de professores

No que se refere ao Plano Decenal Municipal de Ituiutaba ele apresenta objetivos semelhantes ao do PNE para a formação de professores, visando ampliar o número de professores com nível superior e com pós-graduação, assim como garantir a formação continuada.

Nesta perspectiva, o PDME de Ituiutaba em sua meta 21 frisa o mesmo objetivo que está estabelecido na meta 15 do Plano Nacional de Educação, o qual pretende garantir em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, no prazo de um ano de vigência a política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Assim duas das estratégias desse documento para assegurar o que está previsto na meta 21 é:

> 21.2 Oferecer, em parceria com as instituições de ensino superior, formação específica na área de atuação aos professores que tenham apenas o nível médio, num prazo de 3 anos a partir da aprovação do PDME.
> 21.3 Implementar cursos e programas especiais em parceria com as universidades e institutos, cursos de formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, e aos licenciados em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício. (ITUIUTABA, 2015, p.32).

Verifica-se que não há menção de que os professores sejam formados preferencialmente nas instituições públicas da cidade, e por consequência mais uma vez abre espaço para que os professores possam procurar cursos de menor duração ou instituições privadas, apenas para garantir o diploma de ensino superior e novamente se evidencia o caráter de certificação presente na educação e isso implica a falta de qualidade na formação docente.

Saviani (2014) esclarece que há dois pontos a ser considerados em relação à questão do magistério que precisam ser sanados e um deles se refere "na necessidade de se criar uma rede pública consistente de formação de professores ancorada nas universidades públicas." (SAVIANI, 2014, p. 87). Segundo ele só assim é possível corrigir a distorção do processo de formação docente no Brasil.

Esse documento também assim como o PNE faz menção às políticas de formação continuada, e salienta:

> 22 Formar, em nível de pós-graduação, 70% (setenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PDME, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (ITUIUTABA, 2015, p.32)

Para essa que essa meta seja alcançada é necessário garantir a vinda de mais cursos de pós-graduação para a cidade, ou seja, não basta como está explicitado na meta 22.1 "Firmar convênios com IES que oferecem cursos de pós-graduação *Lato Sensu* nas áreas demandadas pelos professores". (ITUIUTABA, 2015, p. 33). Pois, somente firmar convênios não garante que os docentes procurarão os cursos de pós-graduação.

Atualmente segundo o PDME "constata-se que as IES de Ituiutaba e o Polo UAB oferecem cursos de especialização, sendo a UFU, a única instituição que oferta mestrado: um acadêmico em Geografia e outro profissional em Matemática." (ITUIUTABA, 2015, p. 209).

Nesta lógica a estratégia presente na meta 8 do ensino médio que pretende: "8.3Ampliar o quadro de professores com mestrado e doutorado, atingindo, no mínimo, 10% dos professores efetivos, até 2024." (ITUIUTABA, 2015, p. 12), está um pouco distante da realidade da cidade Ituiutaba, que tem apenas 12 professores com mestrado e 1

com doutorado e atualmente não consta com cursos nessas áreas suficientes nas universidades públicas da cidade.

Portanto, as políticas relacionadas à formação de professores apresentadas no PDME não se limitam somente as metas e estratégias que foram mencionadas, mas elas perpassam por todo o documento.

5. Considerações Finais

Como pode ser observado o contexto dos anos 1990 em vez de preconizar a qualidade à formação docente e assim garantir a melhoria da educação básica, tais políticas foram na direção contraria e privilegiaram os conceitos do neoliberalismo, fazendo dos professores meros executores do ensino.

Já durante os anos 2000 pode-se dizer que nos primeiros anos não houve muitas mudanças relacionadas à formação de professores, pois primeiro mandato do governo Lula foi marcado por permanências dos princípios da educação do governo anterior, do que por rupturas. Somente no segundo mandato do governo Lula que foi surgindo diversas políticas para a formação de professores.

Portanto, por meio desse estudo pode-se afirmar que as políticas de formação docente impactam diretamente na qualidade da educação básica, pois se essas políticas não forem “boas” o ensino na educação básica fica comprometido. Assim verifica-se o entrelaçamento entre formação docente e qualidade da educação básica. Por isso, defende-se que para atingir tal qualidade é preciso que o que está previsto no PNE seja cumprindo e os municípios devem elaborar o PDME com metas e estratégias que vise atingir a qualidade da educação para a própria cidade. Mas, um ponto crucial para isso acontecer reside na questão de investir na educação básica, pois o financiamento é uma condição indispensável para que além das políticas de formação docente mencionadas, as demais também possam se efetivar.

6. Referências Bibliográficas

BRASIL. Republica Federativa do. Decreto 6.094. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** 2007.

_____. **Decreto nº 2.306, de agosto de 1997**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Decreto%202306.pdf> Acesso em: 25 set. 2015.

_____. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 15 out. 2015

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em: 17 de nov. de 2015

_____. Lei 9394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 20 de dez. de 1996.

_____. Lei n° 10171 de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. 2001

_____. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providência**s. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014

_____. **Parecer nº CNE/CP 009/2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 15 nov. 2015

_____. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf > Acesso em 15 nov. 2015

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores**: a prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. In: Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce).**PNE 2014-2024:** desafios para a Educação Brasileira. Brasília: CNTE, 2014.

ITUIUTABA, Município de. Lei 4.368. **Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação – PDME de Ituiutaba-MG e dá outras providências**. 17 de jul. 2015

MENDES, Olenir Maria. As Políticas de Formação de Professores e de Avaliação: caminhos que se cruzam. **V Simpósio Internacional**: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente" (Anais). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2009.

ROCHA, Issana Nascimento. O Plano Nacional de Educação e a Formação dos Professores. In: GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de.(org). **Plano Nacional de Educação:** Construção e Perspectiva. Brasília, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controversas e perspectivas. Campinas. Autores Associados. 2014

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Ed Lamparina, 2007.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ONDE ANDAS?

Adrinelly Lemes Nogueira[166]
adrinelly@hotmail.com
Lucia Helena Moreira de Medeiros Oliveira[167]
luciahelena@pontal.ufu.br

Resumo
Esse artigo é um recorte das discussões arroladas em uma pesquisa de mestrado em Educação, que busca compreender como se configura a formação continuada dos professores das escolas de um município do Triângulo Mineiro e sua relação com a política de formação continuada perfilada pelo Ministério da Educação (MEC) dos anos de 1990 até o momento. O presente artigo tem como objetivo, entender a opinião de oito professoras que não possuem pós-graduação, quanto à formação continuada oferecida a elas, como anseiam que tais sejam e a opinião delas quanto às atitudes do governo no oferecimento de tais práticas. Para tanto se buscou embasamento teórico em autores como: Dourado (2010), Freitas (2007), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) entre outros. Pelos apontamentos iniciais percebe-se que há muito que, se melhorar no âmbito educacional, pois 26,6% das professoras da pesquisa, sujeitos da pesquisa que está sendo realizada não possuem ainda pós-graduação e apontam dificuldades quanto à realizar uma formação continuada de qualidade. Na visão das professoras, a formação continuada deve ser ressignificada e basear-se nas reais dificuldades que possuem, além disso, ela deve ocorrer no próprio município; é necessário ampliar as opções de cursos e temáticas, os professores devem ser qualificados, proporcionar troca de experiências, muita prática e apoio, ter certificação e não sobrecarregar o professor. Tais resultados são apenas apontamentos iniciais, a pesquisa encontra-se em desenvolvimento, porém, diante destes posicionamentos emergem muitas indagações em relação às políticas de formação que estão por vir, nesse sentido, pesquisas dessa natureza são de extrema relevância, podem sinalizar pontos de partidas para outras e para verdadeiras transformações na realidade dos professores.

Palavras-chave: PNE**.** Formação continuada. Pós-graduação.

Introdução

[166] Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores oferecido pela Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí. Bolsista Capes.
[167] Professora da Universidade Federal de Uberlândia, colaboradora do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí.

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de Mestrado em Educação, que busca compreender como se configura a formação continuada dos professores das escolas de um município do Triângulo Mineiro e sua relação com a política de formação continuada perfilada pelo Ministério da Educação (MEC) dos anos de 1990 até o momento. Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo de cunho qualitativo e aplicada uma entrevista semiestruturada para 30 professores (as) da rede municipal/estadual, atuantes no Ensino Fundamental I. Os dados coletados foram ponderados à luz de fundamentação teórica e com base em categorias (Minayo, 2012) elencadas no conteúdo encontrado permitindo o aprofundamento da temática.

Sabe-se que a partir dos anos 90 o sistema educacional brasileiro passou por uma intensa transformação, principalmente após as reformas desencadeadas com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). No Brasil, tais transformações resultaram em diversas ações, como o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 9/1/2001-2010), o Plano de Desenvolvimento da Educação/2007 (PDE), novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que traz objetivos e metas para a educação brasileira em todos os seus níveis, que deverão ser cumpridas nos próximos dez anos. A meta 16 do PNE atual tem como objetivo formar em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, garantindo a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, até seu último ano de vigor (2014-2024).

Com base no exposto, o presente artigo tem como objetivo entender a concepção de oito professoras (elas não possuem pós-graduação) a respeito da formação continuada, o que anseiam e esperam sobre ela, além de expor suas opiniões quanto às ações dos governos (federais, estaduais, municipais) no oferecimento da formação em serviço. Para tanto, buscou-se embasamento teórico em autores como Dourado (2010), Freitas (2007), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) entre outros.

Primeiramente será feita uma pequena apresentação do PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), em seguida serão analisadas algumas falas das professoras quanto ao assunto, e por fim, são delineadas as considerações iniciais.

Plano Nacional de Educação: algumas observações

Após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que ocorreu na Conferência em Jomtien na Tailândia (UNESCO, 1990), todo sistema educativo dos países com os piores índices de analfabetismo, passaram a estabelecer metas para o desempenho dos estudantes, na tentativa de responder às demandas impostas. No Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) surgiu como diretriz política destinada a cumprir os propósitos discutidos em Jomtien. Esse documento foi apresentado na Conferência de Nova Delhi, em 1993, uma reunião entre os nove países mais populosos do mundo e em desenvolvimento, dando continuidade ao debate da Conferência de Jomtien, cujo principal objetivo é:

> Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho (BRASIL, 2003, p.37).

Além de satisfazer essas necessidades básicas, o Plano possui linhas de ação estratégicas, uma delas é a "profissionalização e reconhecimento público do magistério", ou seja, um dos escopos do Plano é "aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira (...)." (BRASIL, 1993, p.43), a valorização é considerada condição para elevação dos padrões de qualidade do ensino, o documento afirma também que é preciso intensificar as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada.

A partir do Plano Decenal de Educação para Todos, ações e programas foram desencadeados no contexto educacional brasileiro. De acordo com Brasil (1993, p.12-13) o objetivo mais amplo era "assegurar até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea". Ainda de acordo com o documento (1993, p.14):

> [...] não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição e que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino. Tampouco se caracteriza como um Plano ao estilo tradicional, em respeito mesmo à organização federativa do País. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que

> determina "eliminar o analfabetismo c universalizar o ensino fundamental" nos próximos dez anos.

Conforme Queiroz et al. (2011), tal plano foi o primeiro passo efetivo para a definição de uma nova política de educação, mas ele contemplava, somente, a educação básica. Logo, segundo Dourado (2010), esse plano, é fruto das ações da sociedade brasileira para garantir as disposições legais contidas no art. 214 da Constituição Federal de 1988 (CF), que cita que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual. E também da LDB (9394/96) art. 87, parágrafo 1º, que preconiza que a União deverá, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional a proposta do PNE, com diretrizes e metas para os 10 anos seguintes (Década da Educação), em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Assim foi instituído o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 9/1/2001-2010), em prol de melhorias. Dourado (2010) discorre que o PNE (2001-2010) teve dois projetos distintos, um da sociedade e o outro do Executivo federal, mas resultou na hegemonia do Congresso Nacional, dando continuidade às políticas governamentais em curso. Afirma ainda que apesar dele ter metas de amplo alcance, foi marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento, sinalizou metas a serem efetivadas pelos entes federados, mas, devido à política adotada e a não regulamentação do regime de colaboração, apresentou limites na sua efetivação. Outro limite apontado foi que deveriam ser aprovados planos estaduais e municipais, mas na maior parte deles, isso não aconteceu como política concreta. Logo, para Dourado (2010), as entidades educacionais revogaram o Plano, por entenderem que ele não traduzia o esforço político da sociedade civil.

Cabe ressaltar aqui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 e que abrange muitos programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) cuja prioridade é a educação básica de qualidade.

Posteriormente, foi sancionado o novo PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) para Dourado (2010) é importante construir um PNE como política de Estado, direcionado a garantir a expansão e democratização do acesso e permanência em todos os níveis e modalidades da educação, que contribua para a superação das desigualdades, por isso, a

importância dos debates da sociedade na CONAE[168] (2010). Nele (BRASIL, 2014) as metas 15, 16, 17 e 18 são ligadas à valorização dos profissionais da educação, e são consideradas estratégicas para que as demais metas sejam atingidas, a meta 16 é a seguinte:

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Ainda no PNE (2014) os dados do Censo Escolar de 2013 mostram que 69,8% do total de dois milhões de professores possuem formação de nível superior, e 30,2%, cursaram alguma pós-graduação, quando se trata dos professores de educação básica. No observatório[169] do PNE consta que: "O indicador mostra a porcentagem de professores da Educação Básica com pós-graduação. Em 2014, 31,1% dos docentes tinham essa formação", conforme Brasil (2016). Traz ainda que é importante que o MEC cumpra seu papel fiscalizador:

> [...] assegurando uma qualidade mínima para os cursos de pós-graduação ofertados. Levantamento realizado pela revista Nova Escola com os dados divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fim de 2010 sobre os 165 programas de mestrado e doutorado nas áreas de Educação e Ensino revelou que 40% deles são considerados de nível bom - o que equivale à nota 4, numa escala de 1 a 7. Outros 38% foram classificados como "regulares". Apenas 20% obtiveram nota acima de 5.

Os dados evidenciam que há um longo caminho ainda professor m nível de pós-graduação lato e stricto sensu; na pesquisa que está sendo realizada, 26,6% de professores não possuem ainda uma pós-graduação e apontam dificuldades quanto realizar uma

[168] A Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010, foi uma mobilização, em âmbito nacional, onde diferentes segmentos da sociedade discutiram, diretrizes e estratégias, visando a construção de um novo Plano Nacional de Educação.

[169] "O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. A ideia é que a ferramenta possa apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores, mas especialmente ser um instrumento à disposição da sociedade para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas". Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>.

formação continuada de qualidade. A seguir, apresenta-se neste texto, as análises sobre a visão dos professores à respeito da temática.

O que dizem os professores: ou não têm que dizer?

Durante a realização da pesquisa, concluiu-se que oito (26,6%) das professoras não possuem nenhuma pós-graduação; tem idade entre 32 a 55 anos, sendo sete casadas e uma solteira. Quanto à formação, cinco formaram-se em instituição da rede privada, três possuem graduação em Pedagogia, uma tem magistério, mas está cursando Pedagogia, e outra possui Normal Superior. As outras 3 formaram-se em instituição pública, uma tem apenas magistério, outra tem magistério e graduação em Matemática, e outra é formada em Letras. Quanto ao tempo de atuação na educação, a que possui o maior tempo é 20 anos, e a menor dois anos, e a que possui maior e menor tempo de atuação no Ensino Fundamental em específico também, são as mesmas. Quanto às séries que atuam três atuam no 1º ano, três no 2º, uma no 3º do Ensino Fundamental, e uma em uma sala multisseriada (Educação Infantil I e II, 1º e 2º anos).

É importante ressaltar que a professora 5 tem apenas magistério, a professora 4 magistério e graduação em Matemática, e a professora 6 tem formação em Letras, ou seja, não possuem formação específica para a área que atuam. Pois de acordo com art. 62 da LDB a formação de docente para atuar na educação básica, deve ser feita em nível superior (em universidades ou institutos superiores), porém, para atuar nas séries iniciais e de educação infantil, admite-se a formação em nível médio, recomendando no art. 87 que ao finalizar a Década da Educação, 2006, o Brasil já teria resolvido a questão e indica os Institutos Superiores de Educação (ISE), Art. 62 e 63, como lugar de formação. Nota-se que, mesmo com a disposição da lei, atualmente, muito ainda deve ser feito, pois na rede de ensino brasileira ainda existem professores sem a formação inicial necessária e sem nenhuma especialização.

E a pergunta que continua latente é, “será que a meta 16 do PNE será concretizada? Na opinião da professora 2 o PNE cumprirá tal meta, mas não justifica o porque dessa credibilidade. Já a professora 6, disse que depende:

> *Depende viu, por exemplo, eu não fiz pós-graduação até hoje, porque depois que a gente tem filho, a gente faz conta de muita coisa, e oportunidade que eu tive até agora todas, eu teria que pagar, aí eu faço a conta, olho o que acrescentaria no meu salário porque é um investimento eu sei só que eu não posso, nunca cabe no meu orçamento então eu acho que depende. O governo pode até conseguir fazer isso, mas vai depender da forma como vai ser aplicado isso, eu acho que se cobrar o valor que tá cobrando atualmente nas instituições particulares, não. E talvez até o presencial não tem como, igual aqui não tem, a gente que tem filhos, você vai deixar, você depende de alguém, você tem que pagar alguém pra ficar com seus filhos até você voltar, mesmo que o deslocamento seja semanal só, uma vez na semana, mas ainda assim, gera um gasto, gera um cansaço, tem um trabalho. Então nessa hora não sei, vai depender de como vai ser aplicado (Professora 6)*

Para ela depende do valor cobrado nos cursos, diz que principalmente porque têm filhos, ela calcula o aumento salarial, para ver o que lhe acrescentaria caso fizesse uma pós e conclui que não tem cabido no seu orçamento. Depende ainda do local onde será oferecido o curso porque quando ocorre em outras cidades, gera mais gastos. Segundo Paula (2008) formação continuada deve ser algo contínuo e de longa duração, ou seja, durante toda a vida profissional das pessoas, um processo de atualização constante. Contudo, percebe-se que nem sempre os professores têm condições financeiras e tempo para buscar tal atualização. Assim, a professora 4 acredita que 50% dos professores (as) não fazem a formação continuada, mas que uns 30% sim:

> *50% não, uns 30% até que eu concordo, mas 50% acho que não, porque tudo que começa não termina, e tudo que é lei não é válida, aí fala que professor não vai poder atuar vamos ver lá se não tiver magistério ou magistério superior, ai quando é lá em 2016 ele prorroga esse tempo aí, joga pra mais dois anos, ai o professor fica lerdando, ai quando chega perto ele vai fazer, por isso eu acho que não vai atingir esse tanto aí.*

A fala da professora 4, justifica que no cenário brasileiro tem se visto programas e políticas fragmentadas e descontinuas. Segundo Freitas (2007), nos últimos 30 anos tem acontecido à luta por uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, salários e carreira. Para a autora, não tem sido fácil tal efetivação, já que a degradação e desvalorização da educação e da profissão docente vêm se efetivando há décadas, no Brasil. Por outro lado, 5 professoras não acreditam que tal meta irá se concretizar, os motivos dados seriam os da *Tabela 1*:

Tabela 1: Motivos pelos quais a meta 16 do PNE não se efetivará

Fala das professoras	Apontamentos
Não, porque não, é muito difícil o país está em crise (...) (Professora 1); Não, porque fala tanto de crise financeira que vai estar gastando mais (...) (Professora 5).	A crise que o país vive não permite
Já tem muito tempo que eles estão pelejando com isso, tem muitos anos, desde quando eu fazia faculdade, desde 2005 (...) (Professora 3).	O discurso é antigo
(...) tem muitas pessoas que ainda trabalham sem a Pedagogia hoje, tem umas que ainda existe aquele magistério antigo aqui em Minas Gerais, agora você imagina nos estados com maior dificuldade, imagina lá fora como está. Aqui o povo corre muito atrás e ainda tá tentando suprir tá com essa dificuldade, eu conheço professor que ainda não fazendo faculdade, que ainda não concluiu e já tá atuando, porque necessita, imagina Nordeste, Norte do nosso Brasil, interiorzão (Professora 7).	Ainda existem professores atuando sem formação inicial adequada a série que atua
(...) o país tá vivendo uma crise terrível, então o pessoal, quem tá procurando as universidades ultimamente é gente que está precisando trabalhar porque o desemprego está grande, (...) professores não são apaixonados por Pedagogia, pode ser apaixonado por Pedagogia, por dar aula não, porque o professor apaixonado por dar aula, ele procura se informar (...) (Professora 8).	Depende do professor, do seu amor pela profissão, de querer se informar

Fonte: A autora (2016).

Para esse conjunto de professoras a meta 16 não se efetivará uma vez que o país está em crise; há tempo metas têm sido colocadas, mas não são efetivadas; existem ainda professores atuando sem formação inicial específica; e também depende dos professores, do seu amor pela profissão e de querer se informar. Conforme Shiroma, Moraes, Evangelista (2011) tem sido transmitida a sociedade a ideia que o país só superará sua posição periférica, se cada cidadão investir na sua escolarização e requalificação, mas:

> Como pretende o Estado melhorar a qualidade da educação cortando verbas, negligenciando a manutenção de infraestrutura adequada, mantendo aviltados salários para os professores, enfim, sendo refratário às condições objetivas das escolas públicas no Brasil? A retórica da busca da qualidade choca-se com a concretude dos dados (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 93).

Pelas falas das professoras, o país está em crise e a meta 16 esvaecerá frente aos cortes de recursos anunciados e que tem sido feitos. A realidade da escola, cotejada entre a fala das professoras e as autoras permitem afirmar que muitas metas têm sido apresentadas, mas não há continuidade, existe ainda a premente necessidade de políticas de governo e não de Estado. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p.94) as

dificuldades "encontra-se no imperativo, subjacente ao projeto governamental, de aceitar e implementar um projeto educacional articulado aos interesses internacionais (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 94)". Indaga-se, será que a legislação existente tem contribuído com a promoção e efetivação da formação continuada em geral? Duas professoras dizem que sim: *"Tem, porque sempre tem alguns convites vindos de fora (Professor 2)"; "Tem muito (Professora 5)".* As outras seis acham que não:

Tabela 2: Legislação tem promovido e efetivado formação continuada

Fala das professoras	Apontamentos
Eu acho que não, tá faltando muita coisa ainda (Professora1); Tá meio assim um caos a educação, faltando recurso, tá meio defasado (Professora 3).	Educação está um caos, defasada
Não, porque nem sempre é, por exemplo, o Brasil quer que isso aconteça, mas os municípios põe uma paninho ali, fica de baixo dos panos. Tem professor que atua sem magistério, sem pós, sem nada, como se diz o município às vezes encoberta muita coisa (Professora 4); *(...) o Pacto veio, e o município aderiu apenas, mas do município não tem partido nada não (Professora 6).*	Falta articulação entre Estado e Município.
Entre aspas, está mais na falação, o concreto lá no finalmente não (Professora 7); *Só no papel (...) o governo claro que ele quer todo mundo alfabetizado, quer todo mundo na universidade, mas ele não tá proporcionando, lá nas series iniciais uma forma desses meninos chegarem sabendo na universidade. Dá pra deduzir isso, pelas notas do ENEM, foram tantos zeros, que teve nas redações, um absurdo (...) (Professora 8).*	Entre aspas, "muito discurso e pouca ação" e falta de continuidade.

Fonte: A autora (2016).

Pelas respostas das professoras, a justificativa para opinarem que não, é que a Educação está um caos, defasada e o Brasil muitas vezes quer que aconteça, mas o município às vezes não contribui o suficiente para a efetivação das metas e ainda contrata professores sem formação. Esse aspecto merece atenção e pesquisadores devem atentar-se á isso, na prática, requerendo uma discussão maior. De quem é a responsabilidade? Onde anda o regime de colaboração art. 8º, 9º da LDB 9.394/96. Por isso, elas dizem "entre aspas", muita falação e pouca ação, falta de continuidade. Mas e o Brasil? Tem tratado a formação/ formação continuada de professores com a devida importância que a mesma possui?

Apenas a professora 5 afirmou que o Brasil tem dado a devida importância para a formação. Para as outras sete professoras não; a professora 2 acha que *"falha, sei lá, podia disponibilizar mais curso, ajudar mais, tem potencial pra isso".* A professora 3 diz que

"na área da educação, tá meio faltando" e a professora 4: *"Não, porque se fosse, se tivesse dado muita importância teria mais cursos, bem mais e com mais ênfase né".* A maioria das professoras declara que o Brasil deixa a desejar, pois não tem oferecido muitos cursos. Não tem oferecido? Ou os professores não têm buscado? Ou não tem tido qualidade? Ou são duas faces da mesma moeda o MEC culpa os professores e eles culpam o MEC? Quem culpa quem? Quem são os culpados? Enquanto culpabilizamos, o tempo passa e a educação continua no limbo.

Já que as professoras acham que o Brasil não tem dado a devida importância, quais estratégias elas acham que deveriam ser tomadas por parte dos professores, para que seu direito a formação continuada de qualidade fosse efetivado?A **Tabela 3,** traz algumas reflexões.

Tabela 3: Estratégias para que a formação continuada de qualidade seja efetivada

Fala das professoras	Apontamentos
*Eu como professora, devo buscar mais os cursos que estão se**ndo oferecidos (Professora 1);*** *Buscar seus direitos, correr atrás, procurar, exigir seus direitos. Quem tem que procurar é quem quer, eles não estão nem aí, eles só ficam quietinhos esperando, se alguém cobrar eles põem em ação, mas se não cobrar (Professora 4);* *É fácil criticar, agora colocar uma sugestão boa é difícil, é difícil mas não tá só nos governantes não, tem que tá na população, a população tem que reivindicar mais, tem que trabalhar nesses no Plano Decenal por exemplo. Nós temos a oportunidade de fazer melhorar, a gente vê que alguns professores chega lá entra mudo e sai calado, então depende de nós (Professora 8).*	Consciência de que o professor deve querer melhora e deve exigir seus direitos em ter acesso à qualificação de qualidade
Eu acho que deve promover encontros todos os meses, uma vez por mês, por exemplo, pra toda rede de ensino municipal estadual, acho que tinha que ter esse vínculo sabe (Professora 3).	Ter encontros mensais entre as redes, falta articulação
Eu acho que eles podiam, assim tinha que colaborar, proporcionar pra gente ter um curso, oferecer, vir pras escolas, porque geralmente às vezes vem, mas é difícil o acesso pra ir, então assim dificulta bastante. Às vezes tem a carga horária, horário de serviço, de trabalhar, acho que podia ser mais perto, mais tempo (Professora 2).	O país tem que colaborar mais e conhecer a realidade das escolas; Não consegue ir para fora, devido à carga horária.
Para os professores querer, tem que ter um reconhecimento, pessoa quando é reconhecida, ela vai buscar mais, estudar mais, melhorar mais no que está fazendo. Se o professor for reconhecido, ele vai correr atrás, vai querer aprimorar cada dia mais o seu aprendizado (Professora 5).	Professores devem ser reconhecidos.
Para o professor conseguir alguma coisa, tudo é briga, eu vou te falar eu acho que tem que reivindica , tem que reclamar mais nem tempo pra isso a gente tem. Você olha, o professor ajuda todo segmento, tem um problema na saúde, uma campanha dengue, vem tudo pra escola, nós que batalhamos aquilo ali, fazemos aquela conscientização todinha, a gente mais ajuda do que é ajudado na verdade. O professor é assim, ele não tem esse valor, agora eu penso que a gente tem que ficar reivindicando para os secretários, pra educação, sempre que reunir com eles pedir, tá falando pra eles pra ver se um dia chega (Professora 6).	Os professores não tem valor e não recebem ajuda, mas eles têm que continuar lutando, reivindicando. Desesperança e luta.
Nós precisávamos de ajuda, o governo dá uma olhada melhor, eu não penso nem em nós professores, mas especialmente em alunos porque o aluno tem que atingir aquela meta, nós professores temos que ajudar os alunos, fazer com que os alunos atinjam aquela meta. Mas ninguém sabe lá dentro da sala de aula, a dificuldade que a gente tem alunos com alguma deficiência, com alguma dificuldade de aprendizagem, e a gente luta muito pra conseguir melhorar isso, e não temos ajuda (Professora 7).	Reconhecimento que os professores precisam de ajuda, pois eles têm metas a serem cumpridas. Ajuda em relação ao que é diferente hoje frente à democratização da escola, enfrentamento com a diversidade e inclusão

Fonte: A autora (2016).

Para que direito à formação continuada de qualidade seja efetivado o professor deve exigi-lo pois as mudanças dependem dos professores. Para elas o MEC tem que colaborar mais e conhecer a realidade das escolas, deve oferecer encontros todos os meses; os professores devem ser reconhecidos; eles não tem tido valor e não recebem ajuda, a sobrecarga de trabalho impede que possam ir para fora, e eles tem metas, a serem

cumpridas; mas têm que continuar lutando, reivindicando. Assim para elas como seria possível tornar a formação continuada uma prática formativa significativa.

Tabela 4: Como tornar a formação continuada significativa

Fala das professoras	Apontamentos
A escola deve ver as dificuldades que a gente está enfrentando e buscar especialistas pra aquela área (Professora 1); *Vê onde tá as deficiências, então assim, por exemplo, aqui na minha escola pode ter uma deficiência então vamos corrigir essa deficiência desde o início. (...) tem que começar lá da educação infantil e corrigir o que é que tá difícil lá, o que não tá dando certo e a gente corrigir, e trocar figurinhas na escola o que foi bom, o que aconteceu em uma, trazer pra outra e vamos trabalhar assim né (Professora 7).*	Que a formação continuada contemple as dificuldades/ deficiências que os professores possuem
(...) a dificuldade de estar indo pra outra cidade pra fazer eu acho difícil, tinha que ser no município, mais perto (Professora 2).	Ocorra no próprio município
Eu acho que é a gente pesquisando, juntando mais as pessoas, conversando sabe, com troca de experiências eu acho que tinha que ter muita, muitas opções de curso diferentes (Professora 3).	Várias opções de curso e troca de experiências
Com muita prática, com muito apoio, é igual eu falei só jogar papel em cima de você e você fazer tudo pra eles, por exemplo, o professor te dá um monte de papel e fala explica aí pra nós, o que é que é isso, não adianta, tem que ter a prática ali. Jogar na prática uma aula de igual, Matemática, uma aula de dinâmica, uma aula diferenciada (...) não é só igual esse trem que eles fazem não, só jogar papel na gente não (Professora 4).	Com muita prática e apoio
Tem que vir o certificado de conclusão, esse certificado deveria dar uma pontuação, a cada vez que o professor está fazendo esses cursos, ele tem uma pontuação maior. No caso de um concurso, alguma coisa ele ser mais reconhecido, mais valorizado, o que eu vejo acontecendo é que tem umas colegas minhas que tem pós graduação, tudo e isso não está sendo valorizado(...) (Professora 5)	Ter certificação, para compensar o esforço
Eu acho que ela não pode estar mexendo muito na rotina do professor na escola, se aumentar demais na carga horária dele ou se ele tiver um deslocamento, uma coisa sem suporte, sem apoio o professor não dá conta. Porque ele fica muito sobrecarregado com tudo, eu acho que tem que ter uma certa abertura, por exemplo, no módulo tá ali aquele módulo, tem uma formação continuada você está fazendo, então vamos ser dispensada desse módulo (...) maioria dos professores tem que correr atrás, tem dois turnos, se não for dois cargos como professor, ele tem um como como professor e outro em outro lugar pra completa salário, pra conseguir sobreviver não tem tempo pra ficar, a verdade que gostar de estudar todo professor gosta, só falta tempo e dinheiro (Professora 6).	Não pode aumentar demais a sobrecarga do professor
Eu acho que teria que ser melhor selecionado, porque o professor bem capacitado ele vai pra sala de aula e ensina melhor (...) vamos colocar professores capacitados, professores com boa vontade, (...) (Professora 8).	Cursos melhores selecionados

Fonte: A autora (2016).

Segundo as professoras, é preciso que a formação continuada seja ressignificada: baseando-se nas dificuldades/deficiências que os professores possuem; ocorra no próprio município; que existam várias opções de curso, que os professores sejam capacitados, que

haja troca de experiências, muita prática e apoio, tenha certificação e não sobrecarregue o professor.

Essas características apontadas têm muito a dizer sobre como realmente deve ser uma formação continuada de qualidade, pois como Melo (1999, p.52) ressalta que às escolas, uma avalanche de medidas sem que elas tenham oportunidade "de se pronunciar se desejam, se precisam, se entendem, se aprovam as determinações recebidas. Muitas vezes a propaganda chega primeiro, com a informação televisiva maquiada com o devido capricho para acompanhar um astro ou uma estrela de televisão. Existe muito ainda a se discutir.

Considerações

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a opinião de oito professoras que não possuem pós-graduação, quanto à formação continuada oferecida a elas, como anseiam que tais sejam e a visão que têm sobre o papel dos governos (federais, estaduais, municipais) no oferecimento de tais práticas.

Pelos apontamentos iniciais percebe-se, que existe muito ainda a se melhorar no âmbito educacional, pois boa parte dos professores investigados não possui ainda uma pós-graduação e apontam dificuldades quanto a realizar uma formação continuada de qualidade. Observou-se também que são apontados muitos problemas ou empecilhos que impedem a melhor qualidade da formação continuada de professores ou por vezes, ela nem acontece de fato, e eles poderão contribuir para não concretização da meta 16, do PNE. E que os professores veem a cobrança, a luta contínua, a exigência aos governos (estaduais, federais, municipais) como meio de garantir seu direito à formação continuada de qualidade, a qual para se tornar uma prática formativa significativa, deve ser ressignificada.

Diante dos olhares das professoras, novas indagações emergem e percebe-se a pertinência de pesquisas como essas, pois são pontos de partidas para verdadeiras transformações na realidade dos professores. Será que o MEC tem oferecido formação continuada de qualidade e disponível a todos? Ou os professores que não têm as buscado? Ou são duas faces da mesma moeda o país culpa os professores e eles culpam o país? A meta 16 do novo PNE é capaz de suprir a demanda de professores existentes? As formações continuadas oferecidas tem tido como princípio qualidade, ou são apenas um quantitativo

para elevação dos resultados? Ou daqui alguns anos ainda vão ser encontrados professores atuando nas escolas sem formação inicial e continuada? Muito ainda se tem a discutir.

Referências Bibliográficas

BRASIL, *Plano decenal de educação para todos.* Brasília : MEC, 1993. - versão atualizada 120p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 17 Abr. 2016.

_____, *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 Abr. 2016.

_____Plano Nacional de Educação PNE (2001-2010). LEI N° 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 17 Abr. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)* e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 Abr. 2016

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 15 Jun 2015.

_____.Ministério da Educação. Observatório do PNE. *Metas do PNE.* Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados>. Acesso em: 15 Abr. 2016

_____. Ministério da Educação. *Observatório do PNE.* Disponível em<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>. Acesso em: 15 Abr. 2016

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em:< http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 Fev. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A (NOVA) POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:* a prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 01 Fev. 2016.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>. Acesso em: 01 Fev. 2016.

PAULA, Maria Gorete Stival. Formação Continuada centrada na escola: O trabalho docente a partir da reflexão teoria e prática. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1726-6.pdf>. Acesso em: 19 Abr. 2016.

QUEIROZ, Arlindo Queiroz, GOMES, Lêda ; BORDIGNON ,Genuíno . *PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL* . 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em: 20 Abr. 2016

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de.; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4. Ed, I reimp. 5000 exemplares. 128p.

UNESCO, Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/>. Acesso em: 17 Abr. 2016.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA A PEDAGOGIA DE PROJETOS: AUTONOMIA REGULADA

Marina Ferreira de Souza Antunes

Universidade Federal de Uberlândia. marina.antunes@ufu.br

RESUMO

O presente texto é parte da tese de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG- PPGE/UFJF. Como objetivo geral buscou analisar as políticas públicas educacionais em Minas Gerais, no escopo do Projeto Escolas Referência. Em específico, esse recorte apresenta a política de formação continuada em serviço, implementada como parte das políticas educacionais que foram desencadeadas pelo governo mineiro no escopo do "Choque de Gestão" e do "Estado para Resultado", nomes dados à política governamental no período que abrange essa pesquisa. Foi utilizada a combinação de instrumentos para a coleta de dados: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, o questionário misto e a entrevista focalizada ou semiestruturada. Os resultados da pesquisa indicam que os desafios da valorização profissional dos/as docentes ainda é tema que precisa ser investigado, analisado e debatido. O PNE em vigor aponta novamente a centralidade da formação continuada, dando indícios que temos muito trabalho pela frente.

Palavras chave: Formação docente; Política de formação continuada de professores/as; PROJER.

Introdução

A busca incessante pela elevação da qualidade na Educação, entendida, em especial, como universalização do ensino e melhoria no ranqueamento dos/as alunos/as nas avaliações externas (tanto em âmbito nacional como no internacional), redimensiona a necessidade da qualificação profissional, materializada na formação inicial de professores/as, e também na necessidade de processos de formação continuada (entendida como formação em serviço). É, inclusive, respaldada por um arcabouço Legislativo, marcado pela aprovação de diversos ordenamentos legais; como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LBD 9394/96; os Planos Nacionais de Educação – (2001 – 2010 e também o de 2014 – 2024; além de vários decretos e normativas que foram editados nos últimos vinte anos.

A preocupação com a formação continuada não é tema novo no âmbito das políticas educativas, no entanto, no cenário contemporâneo ela tem ganhado certa centralidade. Para Cunha (2013, p. 13 e 14), "essa temática coloca-se como um tema inesgotável [...]. Provocou e vem provocando diferentes abordagens de estudo e exigindo desdobramentos na sua análise e compreensão".

De acordo com uma pesquisa realizada por André et al. (1999), a produção acadêmica sobre o tema da formação no Brasil (incluindo a inicial e a continuada), praticamente dobrou entre os anos de 1990 e 1996, passando de 460 em 1990, para 834, em 1996, com nítida concentração no tema da formação inicial. Esse quadro se mantém até 1998, conforme pesquisa de Brzezinski e Garrido (2001). Em outra pesquisa André, (2006), abarcando até o ano de 2002, aponta para o foco que foi dado na identidade e na profissionalização docente, bem como para o crescimento das investigações sobre as políticas de formação de professores, a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000. Garrido e Brzezinski (2006) destacam as pesquisas realizadas na perspectiva do "professor pesquisador" e na consolidação das parcerias entre universidades e sistemas de ensino (estadual e municipal), fomentando programas de formação continuada, principalmente, pós LDB. Esses dados corroboram para que o tema formação de professores/as se constitua em um campo específico de estudo (GARCÍA, 2009), o que foi comprovado pelo estudo desenvolvido por André (2010).

A recente ampliação da pesquisa com enfoque na formação continuada em serviço está articulada com a contrarreforma (BEHRING, 2003) do Estado e, por conseguinte, a contrarreforma educacional brasileira, trazendo indícios de que esta é considerada como parte fundamental no processo de reestruturação produtiva, uma vez que é responsável pela mudança que se esperava promover nos professores, por meio de processos de profissionalização.

Os anos 2000 também revelam uma preocupação com a melhoria da qualidade de ensino, no entanto, centrada na necessidade da redução da pobreza e na busca pela equidade, principalmente, do ponto de vista das orientações das organizações internacionais (OLIVEIRA, 2011; SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Desse modo, os programas de formação continuada são orientados no sentido de obterem resultados que explicitem a minimização da pobreza e, ao mesmo tempo, incorram na melhoria da qualidade da Educação, expressa, em especial, por meio das avaliações de larga escala. As

orientações advindas dos organismos internacionais orientaram os programas de formação continuada no Brasil como um todo e também em alguns estados em particular. Minas Gerais se insere nesse processo desde a década de 1990, implementando projetos como: ProQualidade, Programa de Capacitação de Professores - PROCAP, Projeto de Capacitação de Dirigentes das Escolas Públicas - PROCAD, VEREDAS e Projeto Escolas Referência - PROJER.

Este texto apresenta resultado de uma pesquisa que analisou a formação continuada em serviço de professores/as no estado de Minas Gerais, no âmbito do chamado "Choque de Gestão" e do "Estado para Resultados". A pesquisa se desenvolveu no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG - cujo objetivo geral foi analisar o programa de formação continuada em serviço em Minas Gerais e seus efeitos na prática pedagógica dos/das professores/as; no escopo do PROJER. Este texto aborda, de maneira específica, a temática da formação continuada em serviço de professores/as e a utilização da metodologia de projetos como recurso para implementação da política governamental.

Para consecução dessa pesquisa foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Na coleta dos dados empíricos foram utilizados o questionário e a entrevista focalizada ou semiestruturada. Ao todo foram ouvidos/as 43 coordenadores/as de Grupos de Desenvolvimento Profissional – GDPs - e nove gestores/as. Ao longo do texto, para preservar sua identificação, estes/as receberam a denominação de C, que indica coordenador/a, e G, que indica gestor/a, seguido da numeração que recebeu após entrevista.

A política de Formação Continuada em Minas Gerais: autonomia regulada

A proposta inicial, que aparece nos manuais que orientam o PROJER, é a criação de GDPs para promover a formação continuada dos/das educadores/as por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa nas escolas, conforme o Ofício Circular nº 183/03 e o Manual de Orientação do Programa de Desenvolvimento Profissional - PDP de 2004, que preconiza como concepção promover

> [...] Ambientes abertos, também, à promoção da cultura da reflexão coletiva sobre a prática docente, com estímulo ao **desenvolvimento de projetos comuns por grupos de educadores**, a consolidação de comunidades de aprendizagem e de redes de intercâmbio e a criação de

> condições reforçadoras das práticas de pesquisa. (SEEMG, 2004a, p. 6). (Grifos nossos).

As escolas foram selecionadas para cumprir essa meta, ou seja, elaborar projetos de acordo com a demanda das escolas, com vistas a suprir as necessidades específicas de cada escola. O primeiro encontro do PROJER em 18/03/2004, com diretores/as, especialistas, professores/as das escolas selecionadas e os/as técnicos/as das Superintendências Regionais de Ensino – SRE - foi para esclarecer isso, conforme o Ofício Circular nº 01/2004

> Informamos que esta Secretaria realizará em 18 de março próximo, em Belo Horizonte, o 'Encontro: Escolas Referência – a construção da excelência na Escola Pública de Minas Gerais', destinado às escolas estaduais pré-selecionadas para o Projeto e à equipe da SRE responsável pelo seu acompanhamento.
> O encontro tem por objetivo prestar detalhado esclarecimento sobre o Projeto a fim de que as escolas, seus profissionais e comunidade possam decidir, de forma consciente e consistente, pela sua adesão ou não a essa ação da Secretaria. (MINAS GERAIS, 2004).

As escolas que aderiram ao PROJER tiveram como primeira tarefa inscrever-se no PDP e constituir GDPs dentro das escolas. Conforme o manual de Orientação do PDP 2004 o GDP é

> [...] a célula básica do PDP, em função da qual se articulam todos os outros elementos. Sua perspectiva é de constituir-se em grupo operativo e estratégico do PDP, constituindo-se no espaço apropriado para a produção de ideias, mudanças de atitudes e de inovações nas práticas educacionais. A formação de um GDP começa pela reunião voluntária de educadores de uma mesma escola, com interesses comuns, e a inscrição do grupo no Projeto de Desenvolvimento Profissional. (SEEMG, 2004a, p. 6).

A perspectiva de que os GDPs se constituíssem em grupos operativos permaneceu nos manuais da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEEMG- até 2007. Não foi objetivo desta pesquisa aprofundar nesse tema específico, entretanto, pensamos ser pertinente explicitar o significado que o termo "Grupo Operativo" tem para Pichón-Rivière e o que ele adquiriu entre os/as coordenadores/as de GDPs.

Para Pichón-Rivière (1983, p. 91), os grupos operativos são "[...] grupos de discussão e tarefa, na qual se estruturam mecanismos de autorregulação, são postos em funcionamento por um coordenador, cuja finalidade é obter, dentro do grupo, uma

comunicação que se mantenha ativa, ou seja, criadora." O autor ressalta que esses grupos devem ser interdisciplinares, heterogêneos, porém com tarefas homogêneas que "[...] compreende o estudo detalhado, em profundidade e no contexto global, de todos os aspectos de um problema, com o objetivo de ajudar a solucioná-lo de forma eficaz." (PICHÓN-RIVIÉRE, 1983, p. 91). Mais adiante, afirma que o grupo deve "configurar um esquema conceitual, referencial e operativo de caráter dialético, onde as principais contradições que se referem ao campo de trabalho devem ser resolvidas durante a própria tarefa do grupo." (PICHÓN-RIVIÉRE, 1983, p. 94).

Machado (2005, p. 62), ao analisar o conceito de grupo e introduzir o conceito de grupo operativo no PDP, baseada em Pichón-Riviére, salienta que "O processo de esclarecimento reduz a ambiguidade grupal pela resolução dialética das contradições internas do grupo, permitindo que seus integrantes aprendam a pensar e adquiram autonomia para resolver seus próprios problemas." A autora afirma que a SEEMG utilizou o conceito de grupo operativo para incutir nos professores o desejo de elaborar projetos nas escolas, destacando que o objetivo era promover a participação, a colaboração e a harmonia.

Nos GDPs, esse conceito sofreu uma bricolagem, foi reinterpretado e reelaborado, o que não poderia ser diferente de acordo com Machado (2005), pois essa autora afirma que, em relação à autonomia dos grupos, a Secretaria não perdeu o controle, o poder de decisão continuou nas "mãos" do poder central do PDP. E que não foram aproveitados os diversos momentos em que as ideias de participação democrática, colaboração, compromissos mútuos e autonomia poderiam ter sido exercitados de maneira mais efetiva. Diversas falas dos/as coordenadores/as dos GDPs, apresentadas nesse texto, são ilustrativas desse processo também nesta pesquisa. O discurso apresentado pela Secretaria pode ser interpretado como uma "autonomia relativa" (CONTRERAS, 2002, p. 39).

De acordo com o site da SEEMG, o desenvolvimento profissional é resultado de um processo dinâmico e coletivo, por isso, a estratégia do PDP baseia-se na constituição de grupos autogerenciados de estudo, reflexão e execução, composto por quinze integrantes, em média, denominados Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP). É enfatizado que esses grupos se articulam em torno da concepção e execução de um projeto que conta com o apoio da Secretaria Estadual de Educação e que, ao constituir e participar

de um GDP, os/as educadores/as se envolvem em um processo de mútua aprendizagem (SEEMG, 2009).

No documento da SEEMG, que orientava sobre o PROJER, foi colocada a necessidade de constituir grupos operativos nas escolas e que esses deveriam

> [...] nascer de um desejo expresso pela comunidade escolar no sentido de transformar a escola em um bem comum, em um patrimônio a serviço de todos, em um espaço de convivência fraterna e de inclusão social. Juntos os integrantes dessa comunidade devem decidir o caminho para realizar esse desejo, os compromissos mútuos, o que fazer e que ações devem efetivar para alcançar o objetivo pretendido. É por meio desse processo, em que se explicitam as diferenças e se elaboraram as convergências, que a escola pode chegar a construir um projeto em comum, condição necessária para a sua constituição, enquanto um grupo operativo, no sentido proposto por Pichón-Riviére. (SEEMG, 2004b, p. 27).

Ao serem perguntados/as se o GDP que coordenaram haviam se tornado um grupo operativo, os/as coordenadores/as explicitaram diferentes entendimentos sobre esse tema. A maioria acredita que o seu GDP se tornou um grupo operativo e se aproximam da definição dada pela SEEMG. Aqueles/as que se aproximam do conceito elaborado pela Secretaria pensam que se tornaram operativos, pois cumpriram, realizaram ou desenvolveram as tarefas propostas, realizaram um trabalho em conjunto, conseguiram desenvolver a interdisciplinaridade, desenvolveram uma sinergia entre os membros do grupo, houve mais união entre os/as professores/as e também um processo de interação, integração e amizade. O envolvimento dos/as alunos/as e a continuidade do projeto foram outros fatores também apontados pelos/as coordenadores/as.

Alguns/as coordenadores/as afirmam que nem todos/as se tornaram operativos, entendendo que o "operativo" é particular e individual, "[...] o envolvimento é particular" (C14), e não um processo do grupo, e atribuem isso aos seguintes fatores: aposentadoria e rotatividade dos/as professores/as, falta de continuidade dos projetos, inexistência de cooperação, o fato dos/as professores/as terem assumidos outros compromissos, para alguns/as faltou "paixão" para desenvolver o projeto. Para C30, o operativo está além do desenvolvimento de tarefas, envolvendo também as relações humanas estabelecidas no interior da escola.

> De certa forma, porque depende até que ponto vai o operativo. Porque eu não vejo apenas o operador de funções. Mas eu vejo como colaboradores em prol de uma escola melhor para os alunos, realmente.

> [...] Então com o projeto a gente consegue trabalhar o lúdico com os nossos alunos, proporcionando um espaço de aprendizagem mais rico para eles. E eu não vejo isso como um trabalho de operador em si, mas como um trabalho, realmente, de profissionais da Educação; buscando algo melhor e uma formação cidadã. Não só uma formação de conhecimentos, mas, manter relações humanas... (C30).

Para outros/as coordenadores/as, o GPD não se tornou um grupo operativo, uma vez que não foi obrigatório para todos/as professores/as. A interdisciplinaridade, contrariamente ao que era a finalidade da SEEMG, também foi apontada como fator que não contribuiu para a constituição de grupos operativos. A dispersão dos grupos, a falta de empenho para realizar as tarefas e a resistência dos/as professores/as, também foram destacadas, além da falta de condições físicas e materiais do Estado e da falta de continuidade dos projetos. Um/a coordenador/a foi enfático/a ao afirmar que "De forma alguma. O que eu entendo por operativo? Planejar e executar. Não mudou em nada o perfil da escola." (C 33).

Machado (2005) relaciona os grupos operativos com a possibilidade de aquisição de autonomia, por parte dos educadores. Dessa forma, no processo de pesquisa empírica, mais precisamente na entrevista focalizada ou semiestruturada, foi elaborada uma questão perguntando se o grupo havia se tornado autônomo.

Pelas respostas, pudemos identificar o termo autonomia, ou a falta de autonomia, de maneira isolada ou vinculada à autonomia pedagógica, financeira ou administrativa. Para aqueles/as que pensam que o grupo se tornou autônomo, essa autonomia está vinculada ao crescimento, amadurecimento e até "empoderamento" (C34) do grupo. Para C22 "O grupo decide e a escola acata". Falas que se aproximam do conceito freireano de autonomia, eivado de empoderamento dos sujeitos. Lembrando as considerações de Freire de que

> A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

Aspectos nem sempre vivenciados pelos/as coordenadores/as de GDPs, que não podiam tomar decisões sem o aval da SEEMG, além de terem que seguir todos os processos burocráticos, sem muita liberdade de escolha e ainda limitados na execução financeira.

Relacionado à autonomia pedagógica, os/as coordenadores/as apontam que houve maior interação entre os/as professores/as e também autonomia para planejar e executar os projetos. Por outro lado, são apontados conceitos de autonomia relacionados a não ter supervisão, cada um fazer o que quer do seu jeito; o que pode ser autonomia, mas também denota certo abandono e incerteza e se distancia do conceito de autonomia abordado por Freire (1996) e que pode ser identificado nas falas seguintes

> Autônomo a gente é... porque não tem muita supervisão, orientação. Aqui a gente tem autonomia, faz, bem dizer, o que quer... Mas, não é uma autonomia responsável... que deveria ser da supervisão verificar o que a gente está fazendo... raramente... Então falar que tem autonomia? Acho que não, né? (C27).
>
> Autônomo... até certo ponto sim. Enquanto a gente vê resultados positivos na escola, correndo atrás de objetivo comum do grupo, sim. [...] você falou a palavra correta: autônoma. Nós estamos autônomos porque não tem a quem recorrer, não tem orientação, está solto [...]. (C30).

A autonomia deve ser considerada como um processo, um vir a ser, entretanto, deve ser centrada em experiências que estimulem a decisão, a responsabilidade e a liberdade de ação (FREIRE, 1996). As falas anteriores não conseguiram ver a autonomia sob essa perspectiva, pois ainda esperam que a autonomia lhes seja concedida por outrem. Ainda não incorporam que "Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém." (FREIRE, 1996, p. 107).

Em relação à autonomia vinculada aos fatores financeiros foi apontado que era o grupo quem decidia o que comprar, como gastar a verba que vinha para o projeto; o fato de alguns grupos continuarem, mesmo sem o financiamento[170] da SEEMG. Para C33

> O projeto em si, pensando no projeto, foi interessante... a começar pelos recursos ... Aqueles seis mil reais lá, era o grupo quem dizia em que nós iríamos investir, em prol da execução do projeto. Então, neste aspecto, eu diria para você que o Governo na época garantiu, então o diretor às vezes ficava de 'olho gordo' no dinheiro lá...não, mas, este daí é nosso! Só podia investir aquele recurso em atividades do projeto. Neste aspecto, se eu posso classificar isso como autonomia, sim.

[170] Tanto em 2010 como em 2011 houve um atraso muito grande no envio da verba para os projetos, em 2010 chegou em novembro, depois da eleições para Governador. Em 2011, houve relatos de que a verba chegou em outubro, as escolas estavam passando por eleições e a verba acabou sendo devolvida; pois não tinha como assinar o termo, pois a direção não tinha sido empossada. Quando realizamos as entrevistas, algumas escolas estavam tentando reaver esta verba para concluírem os projetos.

Para alguns/as coordenadores/as a autonomia se deu parcialmente, e relacionaram isso, principalmente à necessidade de direcionamento do trabalho e às questões administrativas e financeiras, pois, "tudo tinha que pedir 'bênção' para a SEEMG." (C4).

> Sim, de certa forma... Existe uma autonomia 'regulada', eu diria. Existem princípios, que é a SEEMG quem determina, barreiras que você não pode ultrapassar, principalmente, na área financeira... O espaço na escola... é em tal aula... isso não pode substituir a hora/aula... Existem algumas determinações que talvez a gente gostaria de ter mais autonomia para lidar. 'Este recurso não serve para comprar isso, só serve para comprar aquilo'... A gente tem que obedecer a determinadas normas. (C6).

> Até um certo ponto, porque é o Estado quem manda; é o Estado quem decide. Até certo ponto sim, apesar de o grupo não teve ... como não teve continuidade o grupo não pode decidir... porque tinha que cumprir também as exigências do diretor... Porque tinha que ter uma certa disciplina, podia levar os meninos, mas não podia fazer bagunça... tinha que ser tudo de acordo com o regimento da escola, lá... (C9).

O atraso no envio da verba foi verificado nos documentos que constam nos blogs dos GDPs :"A dificuldade está em termos de autonomia para o gerenciamento da verba. A demora da verba chegar, e mesmo passar pela comissão e por todos os critérios de licitação até poder ser gasta, devido ao novo sistema da Caixa Escolar." ([...] 28/08/2009). Em outro blog encontramos o seguinte: "Principalmente porque devido as mudanças das verbas que agora tem que passar pela caixa escolar vai ficar mais complicado. E a SEE mandou até agora apenas 1000,00 que pode comprometer o andamento do projeto." ([...] 26/08/2009).

Esse atraso em decorrência da falta de agilidade da SEEMG e da SRE foi apontado como um dificultador para que o projeto fosse desenvolvido de maneira efetiva, aparecendo, de forma significativa, no item "riscos e dificuldades", um dos elementos que deveria constar no projeto postado no blog. A falta de autonomia para o uso da verba também aparece nos blogs. O principal questionamento é em relação à falta de clareza sobre o que são "bens permanentes" e "bens de consumo".

Os/as coordenadores/as que afirmam não terem vivenciado a autonomia nos GDPs atribuem isso aos seguintes fatores: falta de união e de cooperação no grupo; a não formação de um grupo, realmente, na escola; à resistência dos/as professores/as ao projeto; à falta de continuidade do projeto, que impediu o grupo de caminhar sozinho. Também foram apontados aspectos relacionados à falta de autonomia pedagógica, como, por exemplo, o fechamento de laboratórios e mudanças na estrutura pedagógica da escola, sem

a participação dos professores, além das barreiras financeiras e administrativas, com a centralização das decisões na pessoa do/a diretor/a, apontando para uma falta de democracia nas escolas. C40 fala que "Não existe autonomia no GPD, na verdade você é direcionado a fazer do jeitinho que eles querem". E para C33

> Enquanto aprendizado de outras ações, de autonomia não só da escola, como dos próprios professores; aí não aconteceu nada. Naquele momento sim, mas depois esqueceu. Aquilo não serviu de aprendizado para a escola. Em outras atividades, eles continuam lá pregados nos interesses do diretor. Executa aquilo que é interesse do diretor e que seja bom para a imagem da escola.

O quadro a seguir apresenta de maneira esquemática o resultado, em termos numéricos e percentuais, as respostas dos/as coordenadores/as em relação à autonomia.

Quadro 1 - Respostas dos/as coordenadores/as em relação à categoria autonomia

SIM	NÃO	EM PARTES	NÃO RESPONDEU
15	21	6	1
34,88%	48,83%	13,95%	2,32%

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas.

A partir desse quadro pode-se afirmar que, para a maioria dos/as coordenadores/as (48,83%) a participação no PDP não se configurou em experiências de autonomia para o GDP que coordenaram. No entanto, para quinze coordenadores/as (34,88%) a vivência do grupo foi marcada pela autonomia, seja financeira, pedagógica ou administrativa. Encontraram-se ainda, entre as respostas, aqueles/as que conseguiram vivenciar a autonomia em uma dimensão pedagógica, mas o mesmo não ocorreu na dimensão administrativa ou financeira, ou então, o processo se deu no âmbito financeiro, mas não foi sentido na questão administrativa ou pedagógica. Em suas respostas disseram que haviam vivenciado em partes a autonomia (13,95%). Uma pessoa disse que não saberia responder a essa pergunta.

A falta de autonomia foi apontada também pelos/as gestores/as. As falas seguintes apontam isso.

> Para que houvesse um desenvolvimento padrão, para que houvesse uma abrangência maior, a SEEMG precisaria fazer duas reformas; primeiro: dar autonomia para as escolas, no PROJER nós não tínhamos autonomia, nós apenas fazíamos o projeto e mandávamos para eles aprovarem, os demais atos eram todos ditados pela Secretaria, 'tem que fazer isso', 'tem que mudar isso'... e a escola saturou em termos de expectativas, em termos de atividades, nós ficamos praticamente envolvidos em um

> projeto, que começou a patinar; ele não tinha desenvolvimento real... ele era utópico; isso foi um ponto negativo. (G4).
>
> [...] a LDB nos deu uma autonomia de gerenciar o nosso tempo e espaço escolar, principalmente no que diz respeito ao calendário escolar e aos planos curriculares. E hoje, e desde a Escola Referência, a gente não vê tanta autonomia... Nós gostaríamos, realmente, de aqui na escola [...] que eu falo, que é unânime os professores responderem, nós queríamos ter um plano curricular para o primeiro ano do Ensino Médio mais enxuto. A gente sabe que o menino quando sai do 9º ano, com cinco disciplinas, ele não dá conta de gerenciar 12 disciplinas no primeiro ano do Ensino Médio. E gostaríamos de ter, digamos assim, um número de aulas razoável de alguns conteúdos no terceiro ano, do que, por exemplo, no segundo... Isso acaba não tendo como fazer... E votar o nosso calendário, saber qual é o melhor dia letivo, se a gente quer ou não quer aquela semana de recesso em outubro... Hoje, nós vamos ficar uma semana parados em julho e vamos ficar uma semana parados em outubro... A maioria prefere ficar duas semanas parados em julho... Nós não temos essa autonomia de mexer no nosso calendário escolar. (G6).

Gadotti e Romão (2000, p. 44) afirmam que o termo autonomia da escola encontra sua fundamentação na Constituição Federal de 1988, que traz como princípios básicos o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público. Para os autores "a luta pela autonomia é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa*"*; exige, pois, a criação de novas relações sociais que se contrapõem às relações autoritárias ainda tão presentes no âmbito escolar. Talvez se possa falar em "autonomia restrita" (AUGUSTO, 2005) pela própria organização do processo de trabalho e pelo modo como ainda se organiza a escola, marcada por relações hierárquicas e centralizadas. Relações essas que apareceram nas falas anteriormente citadas, denotando, ainda, uma centralidade do poder decisório na pessoa do/a diretor/a da escola.

A SEEMG, ao propor o trabalho com projetos como condição para o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as, reconhece que, historicamente, os/as docentes têm desenvolvido práticas educativas isoladas e, portanto, esse contexto necessita de ser modificado. Propõe então o trabalho com projetos educativos pautados em uma dimensão de grupo, que foi denominado de "projeto comum".

A justificativa para se trabalhar com projetos é dada a partir da seguinte afirmação

> Projetos representam um caminho seguro para a introdução de mudanças e inovações nas instituições e organizações. [...] é uma realização

> altamente educativa. [...] todos os envolvidos se enriquecem [...], obtendo novos conhecimentos e novas habilidades. (SEEMG, 2005, p. 1).

No início dos trabalhos dos GDPs os/as coordenadores/as não tinham clareza do que significavam os estudos que estavam realizando, segundo um/a coordenador/a isso se deu a posteriori.

> Então, para nós foi uma novidade muito grande aquele monte de textos que a gente tinha que ler e refletir em cima dos textos. Eu achei que foi a maior sacada que o Governo teve para a gente começar a ler. Nós nem sabíamos ... nós nem encontrávamos muito sentido naquilo que a gente lia. Mas, ele estava preparando o grupo para aprender a escrever projetos. (C43).

O trabalho com projetos é apontado como fator que iria contribuir para que os/as educadores/as trabalhassem melhor, pois aprenderiam mais, o que possibilitaria um autocontrole do processo de aprendizagem.

A vinculação do trabalho com projetos e as mudanças que se esperavam da Educação advêm da contribuição de dois autores que foram consultores da SEEMG na elaboração desse projeto: Moura e Barbosa, que no início do PDP pertenciam ao Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais - EDUCATIVA – e editaram, posteriormente, um livro sobre esse assunto. Esses autores apontam que o trabalho realizado na SEEMG serviu como "laboratório" para "aplicar e testar" suas metodologias. Para esses autores "os projetos representam um caminho seguro para a introdução de mudanças e inovações nas organizações humanas." (MOURA; BARBOSA, 2007, p. 18). Os autores preveem que o futuro das organizações humanas, e entre elas o sistema educacional, irá depender da capacidade dessas organizações de "[...] *conceber, planejar, executar, acompanhar e avaliar* atividades orientadas para *projetos.*" (MOURA; BARBOSA, 2007, p.19). (Itálico no original). Ao explicitarem o motivo da previsão se fundamentam no fato de que "[...] os processos e métodos envolvidos no trabalho com projetos fornecem a *estrutura, o foco, a flexibilidade e o controle* adequados para a realização de mudanças, dentro de prazos e recursos limitados, com melhores resultados." (MOURA; BARBOSA, 2007, p. 19). (Itálico no original).

Acreditamos que essa última justificativa dos autores tenha sido o motivo para serem contratados, ou seja, "recursos limitados, com melhores resultados"; pois, ao assumir o Governo de Minas Gerais, a medida tomada pelo Governador Aécio Neves, foi o

"Choque de Gestão", que pretendia "fazer mais com menos". E a busca por melhores resultados aparecem em diversos projetos que foram desenvolvidos ao longo do PDP, por meio dos GDPs, com vistas, principalmente, à melhoria dos resultados obtidos nas avaliações internas e externas. Isso aparece nos projetos tanto nas justificativas, como no item "resultados esperados". Nos blogs dos GDPs foi encontrado o seguinte:

> Dados das avaliações sistêmicas comprovam os resultados pouco animadores. Em 2008, o Simave/Proeb constatou que 5% dos alunos são ainda leitores rudimentares ou iniciantes, e 53,5% ainda estão no nível intermediário da escala de proficiência, pois não dominam ainda as competências de estratégia de leitura. Apenas 41,5 são considerados leitores interativos avançados e proficientes. Estes últimos, sem dúvida, são aqueles que sempre participam das aulas. No Saeb/Prova Brasil-2007 os dados se repetem. [...].
> Resultados Esperados: [...] Escola com melhor índice nas avaliações sistêmicas. ([...] 05/04/2009).
>
> No entanto, considerando a proficiência das avaliações do PROALFA – cada ano melhor – é sabedor o quadro de defasagem e insuficiência na formação das habilidades de leitura e produção de textos em nossos alunos. [...] Sabendo que as dificuldades nas outras disciplinas estão diretamente relacionadas a problemas de leitura, com este projeto estaremos naturalmente atingindo o bom desenvolvimento deles em todas as áreas curriculares. ([...] 21/12/2009).

Conclusões

O trabalho com projetos veio, pois, a calhar dentro da sistemática implantada pelo Governo, no momento em que ocorria um aumento de desenvolvimento de novos projetos na SEEMG. A metodologia de projeto, ou de trabalho por meio do desenvolvimento de projeto, deve estar voltada para a resolução de problema, para a pesquisa e para o trabalho em equipe (COSTA, 2010). Deve ser também um trabalho orientado por um currículo mais aberto. No contexto da contrarreforma educacional em Minas Gerais, uma das ações da SEEMG foi utilizar-se do GDP para implantar os CBCs; ou seja, um único currículo para toda a rede de ensino. O que está na contramão da metodologia de projeto.

Dessa forma, pode-se afirmar que o trabalho com a metodologia de projeto serviu para sedimentar ainda mais o gerencialismo que se implementou nas escolas estaduais. É uma metodologia que tem em suas origens a perspectiva da competição e do treinamento (COSTA, 2010), e no GDP envolveu apenas alguns/as alunos/as. Os/as professores/as tinham que elaborar os projetos, seguindo um modelo determinado e eram avaliados a partir

de critérios também preestabelecidos. O gerencialismo (BALL, 2005) acabou por sufocar a potencialidade dos GDPs em utilizarem essa metodologia de trabalho. O que era para promover a autonomia acabou servindo para regular ainda mais o trabalho docente. A formação continuada, nesta política investigada, não conseguiu promover a profissionalização pretendida; talvez pela pouca participação docente nos processos decisórios. Ou seja, quem implementa a política mais uma vez não foi considerado/a.

Pode-se afirma que a formação continuada em serviço ainda é um grande desafio. O fato do PNE (2014-2024) mencionar o termo "formação continuada" dezessete vezes ao longo do documento, abrangendo dez metas e todos os níveis e modalidades da educação é indício de que essa centralidade ainda continua em termos de ordenamentos legais. Entretanto, a legalidade não é sinônimo de legitimidade e, neste sentido, muitas políticas poderão ser implementadas, ou não.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A.et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade,** ano XX, n. 68, p. 301 – 309, dez. 1999.

_____. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores:** artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: UNESP, 2006, p. 605 - 616.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174 – 181, set./dez. 2010.

AUGUSTO, M. H. As reformas educacionais e o "choque de gestão": a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28**.,** 2005, Caxambu. **Anais**... [S.l.]:ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28ra/arquivos/trabalhos/GT09-Int.pdf>. Acesso em 16 jun. 2014.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BEHRING, E. **Brasil em contra reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação,** n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. R. P. **Metodologia de projetos:** a percepção do aluno sobre os resultados da sua aplicação. 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, Ahead of print, p. 1 – 17, 2013.

FREIRE, P. **Autonomia pedagógica**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo,** n. 8, p. 7 – 23, jan./abr. 2009.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores:** artes e técnicas, Ciências e políticas. São Paulo: UNESP, 2006, p. 617 - 629.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E.(Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2000, p. 43 – 50.

MACHADO, A. R. R. da M. **Grupos de Desenvolvimento Profissional**: uma estratégia para a formação de Grupos Operativos de professores nas escolas públicas?2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)**,** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Ofício Circular** nº 01, de 25 de fevereiro de 2004. Belo Horizonte, MG, 2004.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos**: Planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PINCHON-RIVIÉRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1983.

OLIVEIRA, D. A. As políticas públicas em Educação e a pesquisa acadêmica. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. **Políticas públicas e Educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011b, p. 71 - 90.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Orientação do PDP,** Belo Horizonte, MG, 2004a.

_____. **Escolas Referência**: escolas elegíveis [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <sre.uberlandia.gab.educacao@mg.gov.br> em 27 fev. 2004b.

_____. **Manual de Orientação para Elaboração de Projetos de Ensino.** Planejamento da implantação das Novas Propostas curriculares, Belo Horizonte, 2005.

_____. **Programa de Desenvolvimento Profissional.** 2009. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php> Acesso em: 10 ago. 2009.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C; CAMPOS, R. F. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J. ; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222 – 247.

FORMAÇÃO E CARREIRA DOS TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE POLÍTICA E PRÁTICA

Cleide Francisca de Souza Tano

RESUMO:

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal foca a transição do modelo de gestão de pessoas para o modelo de gestão por competências. Em 2006 o governo federal implantou o Decreto 5.707, visando apontar política e diretrizes para o desenvolvimento da administração pública federal. Instituiu então o Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação, que veio proporcionar ao servidor a progressão salarial tanto por capacitação quanto por qualificação/titulação. Este relato de experiência aborda reflexos da política pública de estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em educação (PCCTAE) no ambiente de trabalho dos servidores lotados na Central de Experimentação, Pesquisa e Extensão do Triângulo Mineiro/UFV em Capinópolis-MG e também, os aspectos de preparação e implementação das duas fases de implementação desta política. Considera-se emblemático a discussão sobre esta política de formação, na atualidade, pois as transformações no papel do Estado a partir dos anos de 1990 tende a uma redução no papel do Estado, porém ele não deixa de existir e permanece reproduzindo o que a produção determina. Marx (2013, p. 156-157) afirma que "*o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral*". Espera-se que este relato possa contribuir com o campo acadêmico ou não acadêmico com interesses nesta temática.

Palavras chave: Política e prática de formação; Plano de Carreira; Papel do Estado.

INTRODUÇÃO

A partir de 1990, percebe-se uma mudança no papel do Estado, o qual adota um ideário Neoliberal e passa a assumir funções mais de regulamentação do que de mantenedor de estruturas produtivas. Entretanto percebe-se que apesar de redução no papel do Estado ele não desaparece, continua adotando medidas em favor da produção. Marx (2013) afirma que a realidade das estruturas produtivas impacta diretamente nas superestruturas.

Reflexões sobre esta consideração e sobre a política de formação, cargos e carreira, permitem inferir que o objetivo de melhoria nas competências de servidores estão, diretamente relacionados, a favorecer as estruturas produtivas, uma vez que o setor de produção conta com as Instituições de Ensino, Universidades, para aperfeiçoarem seus processos produtivos, bem como para formação de mão de obra necessária aos seus

investimentos. Neste sentido, Santos (2000), em uma perspectiva crítica apresenta considerações sobre a ideia de universidade à universidade de ideia, em que por todo lado a universidade é duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado.

Os discursos das políticas educacionais são fontes ricas de pesquisa, bem como o que não é dito nestes discursos. Marx e Engels (2007) tratam sobre a questão da ideologia, falsa consciência da realidade, reflexões sobre a obra destes autores correlacionadas com os discursos das legislações e documentos referente a política em questão, permitem inferir que há a presença da ideologia que o trabalhador é o principal beneficiário com a implantação desta política, bem como a implantação desta política é fruto de reivindicações dos servidores, que seus impactos refletem na motivação do servidor. Porém as mudanças nos mundos dos negócios, com a mundialização do capital e mudanças nas estruturas produtivas levam cada vez mais o Estado a adotar políticas que favoreça a produção, embora não de forma explicita.

As Instituições Federais de Ensino estão cada vez mais voltadas para a melhoria de desempenho e para a adequação ao novo contexto resultado das transformações tecnológicas, das inovações organizacionais, bem como das mudanças sociais, econômicas e ambientais. Neste cenário desafiador, verifica-se que estas Instituições têm apostado nas inovações e na adoção de políticas públicas estratégicas, percebe-se isto observando a evolução das legislações no âmbito da administração pública.

Em 2005, com o advento da Lei nº 11.091 foi estruturado o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação - PCCTAE, no âmbito das Instituições Federais de Ensino. Este trabalho apresenta e discute relato de experiência sobre os reflexos da política pública de estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em educação (PCCTAE) no ambiente de trabalho dos servidores lotados na Central de Experimentação, Pesquisa e Extensão do Triângulo Mineiro/UFV em Capinópolis-MG.

Neste relato, também apresentamos nossas considerações sobre efetivação deste plano na escolarização e renda dos servidores da Unidade em Estudo, e ainda considerações sobre a prática profissional em trabalhar com este processo de implantação de plano, desde o dimensionamento até a segunda fase deste plano. Esta unidade é uma Central de Pesquisa da UFV – Universidade Federal de Viçosa, denominada Central de Experimentação, Pesquisa e Extensão do Triângulo Mineiro (CEPET/UFV) criada em 1965, no município

de Capinópolis –MG.

Esta Central destaca-se pelas suas diversas contribuições à sociedade, como por exemplo: programas de melhoramento de: soja, milho, algodão, cana-de-açúcar, gado de corte e leite. Além destas contribuições esta Unidade oferece estágios para alunos de cursos técnicos, de graduação e pós-graduação nas áreas de fitotecnia, zootecnia e piscicultura.

O quadro funcional, atual, desta unidade é composto por 28 servidores técnico-administrativo. Destaca-se que há mais de 05 anos venho estudando o plano de carreira da Unidade em que trabalho, inclusive este foi tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso que apresentei na UFU em 2011, depois em 2015 apresentei um artigo no EGEN 2015, em que o objeto de estudo foi também este tema.

Considero que esta é uma das motivações que me levaram a apresentar este relato de experiências no eixo temático "Formação, carreira e piso salarial dos profissionais da educação: políticas e práticas", uma vez que, além do estudo e pesquisa que venho desenvolvendo sobre esta política eu também participei diretamente na implantação deste plano, desde o dimensionamento ocupacional anterior a implantação do plano até ao acompanhamento dos processos de progressões, me possibilitaram traçar considerações sobre esta política de formação, bem como sobre algumas ideologias presentes nas legislações e documentos referente este plano.

FORMAÇÃO E PLANO DE CARREIRA: POLÍTICAS E PRÁTICA

As contribuições teóricas de Rua (2012) sobre as políticas pública permitem perceber que esta política de formação e de planos e cargos é de caráter regulatório. Já as contribuições de Marx (2013) permitem reflexões que levam a considerar esta política como reprodutora do setor produtivo.

Amaral (2006) as políticas de Gestão de Pessoas na atualidade estão alicerçadas em: gestão por competências; democratização das relações de trabalho para gerar ambientes adequados à inovação; e qualificação intensiva das equipes de trabalho, incluindo o uso de tecnologia da informação.

Para LUCENA (2007. P.145), plano de carreira o planejamento da carreira do indivíduo, a partir de uma formação profissional básica, geralmente identificada como uma "vocação profissional". O limite desta carreira é o potencial do indivíduo e as

oportunidades oferecidas pela empresa.

Souza (2007) ressalta que no serviço público as estruturas de cargos, ao delimitar de rígida e estática as atribuições das pessoas inibe o desenvolvimento de competências que vão além das prescrições do cargo, as considerações deste autor permite considerar que há um engessamento nos cargos públicos, bem como que há uma tendência de pessoas mais qualificadas estarem empregadas em ocupações que exige formação inferior.

Hirata (2013) em seu trabalho que trata sobre competências apresenta a tese de polarização das competências, segundo a qual a busca constante por qualificação e competências leva a uma polarização, em que há trabalhador superqualificados e trabalhadores subqualificados em mesmo ambiente de trabalho, exercendo as mesmas atividades.

Amaral (2006) apresenta um histórico sobre o serviço público, segundo este autor a partir da Constituição de 1988 criou o Regime Jurídico Único – concurso público torna-se essencial para o ingresso na administração pública brasileira e acabando com a possibilidade de ascensão funcional, na qual o servidor investia em cargo diferente do ocupado.

Reflexões sobre as considerações de Hirata e Amaral permitem considerar que no caso das Instituições de Ensino Superior, também esta presente esta polarização, principalmente devido ao fato que a legislação não permite mudanças de cargos, exceto via concursos e passa a responsabilizar o servidor pela sua qualificação, ou seja, existe a perspectiva de melhoria de renda, porém tem que se esforçar, se qualificar e arcar com os custos desta qualificação.

Autores como Lucena (2007), Souza (2007) e Araújo (2008) afirma que o Plano de Carreira é importante porque serve de alicerce para as demais atividades, além de reter talentos, diminuir a rotatividade de pessoas na organização. Entretanto, no serviço público esta situação é diferente, pois a legislação não há progressão funcional, exceto por concurso, fato que inibe o desenvolvimento de competências e impede a mudança de cargos.

Depois em 2006, o Decreto nº 5.707 veio estabelecer que a gestão de pessoas necessária é aquela que promove a gestão por competências e implanta uma visão estratégica. Este decreto é considerado inovador pelos conceitos estudados, ele considera a capacitação um processo permanente de aprendizagem para o desenvolvimento de

competências institucionais e individuais.

Em 2005 a Lei 11.091 veio apontar alguns conceitos importantes para o entendimento da estruturação de um plano de carreira, destacados a seguir:

> I - plano de carreira: conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento profissional dos servidores titulares de cargos que integram determinada carreira, constituindo-se em instrumento de gestão do órgão ou entidade;
> II – nível de classificação: conjunto de cargos de mesma hierarquia, classificados a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições;
> III - padrão de vencimento: posição do servidor na escala de vencimento da carreira em função do nível de capacitação, cargo e nível de classificação;
> IV - cargo: conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor;
> V - nível de capacitação: posição do servidor na Matriz Hierárquica dos Padrões de Vencimento em decorrência da capacitação profissional para o exercício das atividades do cargo ocupado, realizada após o ingresso;
> VI - ambiente organizacional: área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares, organizada a partir das necessidades institucionais e que orienta a política de desenvolvimento de pessoal; e
> VII - usuários: pessoas ou coletividades internas ou externas à Instituição Federal de Ensino que usufruem direta ou indiretamente dos serviços por ela prestados. (BRASIL. LEI 11.091, 2005, Art. 5º)

O Ministério da educação programou os procedimentos para as progressões por etapas, primeiramente fez a etapa de dimensionamento e depois no ano de 2005, iniciou-se a segunda etapa em que houve apresentação do Guia de Procedimentos para o Enquadramento - 2ª Etapa, que veio expôs que o Ambiente organizacional é a área de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares organizadas a partir das necessidades institucionais e que orienta a política de desenvolvimento de pessoal. Foram apresentados 10 ambientes organizacionais: Ambiente Administrativo; Ambiente de Ciências Humanas, Jurídicas e Econômicas; Ambiente de Infra-estrutura; Ambiente de Ciências biológicas; Ambiente de Ciências Exatas e da Natureza; Ambiente de Ciências da Saúde; Ambiente Agropecuário; Ambiente de Informação; Ambiente de Artes, Comunicação e Difusão; Ambiente Marítimo, Fluvial e Lacustre.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

- Lei 8.112/1990 – RJU
- Lei 11091/2005 – PCCTAE
- Guia de Procedimentos para Enquadramento – MEC - 1ª fase
- Guia de Procedimentos para Enquadramento – MEC - 2ª fase – com informações sobre: ambientes organizacionais, incentivo à qualificação e Progressão por capacitação.
- Lei 11233/2006
- Nota técnica, nº 04/CGGP/SAA/MEC
- Decreto 5707/2006
- Decreto 5824/2006
- Lei 11784/2008
- Lei 12.722/2012

Relato De Experiência Dos PROCEDIMENTOS REALIZADOS NA IMPLANTAÇÃO DO Plano De Carreira Na Cepet/Ufv

A análise de documentos e processos na Central de Experimentação, Pesquisa e Extensão do Triângulo Mineiro/UFV (CEPET/UFV) permite perceber que em 2005, com o advento da Lei 11091 que institui o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, a Diretoria de Recursos Humanos da UFV tomou providências no sentido de adaptar-se a esta legislação. Neste sentido, na prática profissional, observa-se que a primeira medida foi adaptar-se a legislação, e informar os servidores.

Através do comunicado 01/05/DRH aos servidores técnico-administrativos a DRH/UFV informou a todos os servidores ativos, bem como os aposentados e os beneficiários de pensão do RJU, que desejassem optar pelo enquadramento no referido plano deveriam assinar o termo de opção até o dia 14 de março de 2005, caso contrário passaria a compor quadro em extinção submetido à Lei 7.596/87 (PUCRCE).

Nesse primeiro passo procedeu-se a atualização dos dados pessoais feitas pelo servidor, bem como realizou-se a opção pelo enquadramento. A CEPET/UFV tomou todas

as providências visando atender este comunicado da DRH/UFV, para cada servidor foi aberto um processo para fins de enquadramento.

Na UFV foi nomeada a comissão de enquadramento que analisou a situação de cada servidor, foi levantado o histórico de cada servidor desde as averbações de tempo de serviço público federal antes e depois do RJU, até mesmo o levantamento do histórico sobre os títulos de educação formal que excedam a exigência do cargo e os certificados de cursos e eventos de capacitação que atendam a exigência de correlação e a carga horária estabelecida no Anexo III da Lei 11091/2005.

Destaca-se que 100% dos servidores lotados na CEPET/UFV aderiram o novo Plano de Carreira assinando o termo de opção, bem como todos os aposentados e pensionistas. A atualização cadastral de todos lotados na CEPET/UFV foi processada. Os servidores providenciaram suas certidões de tempo de serviço público federal que foram anexadas em seu processo.

A implantação deste Plano de Carreira foi feita gradualmente, em conformidade com a Lei 11.091/2005. Um pouco mais adiante, já na segunda fase desse processo procedeu-se a incorporação das gratificações posicionando os servidores no 1º (primeiro) nível de capacitação da nova tabela, Anexo I Lei 11.091/2005, conforme a ocupação de cada servidor e atendendo ao documento Guia de Procedimentos para Enquadramento (1ª e 2ª fases), em seguida, após transcorrido o período legal de interstício os servidores que haviam cursados programas de capacitação recebiam o benefício por capacitação e os servidores que conseguissem concluir cursos de educação formal, também conseguiam o benefício de progressão por titulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corroboramos com as contribuições de Marx sobre a realidade que os fatos que ocorrem nas sociedades, nas estruturas produtivas, determinam inclusive as políticas implantadas. Consideramos também muito pertinentes as contribuições de Santos (2000), pois não podemos negar que as Instituições de Ensino Superior são as grandes responsáveis pelas tecnologias e avanços que o setor de produção dispõe, neste sentido pensando nas contribuições deste autor e no processo de implantação de plano de carreira em relato neste trabalho, percebe-se que para atender a demanda da sociedade, estas instituições não

poderiam mais permanecer com seu quadro de servidores desconectados com os avanços no campo da ciência, das tecnologias, necessitando-se incentivar a qualificação de seus servidores e até mesmo o aprendizado de novas técnicas, via capacitação.

Por outro lado, no caso específico da Unidade em estudo, nossa experiência e observação permite considerar que houve impactos positivos na renda e na escolaridade dos servidores, apesar de podermos afirmar que ainda existe um grande potencial oferecido pelo PCCTAE que está longe de ser atingido, pois o Plano de Carreira e Cargos dos servidores analisado, após o advento da Lei 12.772 de 2012, passou a permitir uma progressão por qualificação até o nível de doutorado para todas as classes, possibilitando assim um impacto muito maior na renda dos servidores podendo chegar até a 75% sobre o valor dos salários base.

Porém os níveis mais elevados da educação, para os servidores da Unidade em Estudo são difíceis de serem alcançados, devido ao alto custo para deslocamento até a Universidade mais próxima, bem como devido ao custo para aquisição de materiais, custos para participação em eventos, custos para publicações e outros, uma vez que o servidor é totalmente responsável pela sua qualificação.

Além desta questão, salientamos que a legislação, a política educacional, não permite que o servidor com salário receba bolsa de estudo, estando trabalhando, e em outros casos somente os servidores afastados integralmente tem direito a concorrer a bolsas, e ainda, em uma Unidade pequena com certeza a concessão de afastamento também é difícil.

Destacamos que não estamos nem nos referindo à questão da concorrência, que não há vagas para todos, e que os mais qualificados, com currículos mais pontuados são privilegiados. E para o servidor que trabalha, não tem tanto tempo para se qualificar, se quiser atingir os níveis mais elevados da educação acaba tendo que ocupar todo o seu tempo livre, de descanso, de estar com sua família, além de necessitar investir grande parte de seu salário em preparação.

Não podemos negar que Instituir o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação significou implantar uma política de melhoria de qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos, pois o desenvolvimento do servidor público é fator primordial para eficiência e eficácia destes serviços, além de permitir ao servidor enxergar sua trajetória em termos de evolução salarial e lhe possibilitar tomar decisões sobre sua perspectiva de carreira.

Dentre os reflexos positivos, consideramos o impacto na renda e formação do trabalhador, pois o plano permitiu que a maioria dos servidores conseguissem reajustes consideráveis através dos incentivos a capacitação e qualificação, uma vez que antes da implantação do plano, grande parte dos servidores não havia concluído o ensino fundamental e na atualidade, muitos, já possuem o nível de escolarização especialização. Entretanto sabe-se que os níveis mais elevados do ensino: mestrado e doutorado são também os mais difíceis de serem atingidos, além de geraram despesas muito excessivas para orçamento dos servidores, conforme já mencionado.

Espera-se que esta pesquisa contribua para reflexão sobre políticas educacionais, em especial que se abra o debate sobre a situação do servidor e sobre o papel do Estado neste processo de formação. E ainda que este trabalho possa contribuir com novos olhares sobre esta temática.

Referências Bibliográficas

AMARAL, K. A. **Desenvolvimentode competências de servidores na administração pública brasileira**. (2006) Disponível em: http://www.searh.rn.gov.br/icongesprn/artigos/artigo%20-%20RSP%20-%20compet_352ncia%20dos%20servidores_Helena.pdf. Acesso em 05 mai. 2016.
ARAÚJO, L. C. G. **Gestão de pessoas**. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987**. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5707, de 23 de fevereiro de 2006**.
Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5825, de 29 de junho de 2006**. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos

Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

BRASIL. **Guia de Procedimentos para Enquadramento** – Ministério da Educação - 1ª fase. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/guia1.pdf. Acesso em: 03 mai. 2016.

BRASIL. **Guia de Procedimentos para Enquadramento** – Ministério da Educação - 2ª fase. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/guia2.pdf. Acesso em: 03 mai. 2016.

BRASIL. **Lei 11784, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 7.596, de 10 de abril de 1987**. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

BRASIL. **Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução nº 11, de 05 de setembro de 2005**. Institui a Política de Desenvolvimento dos Servidores Técnico-Administrativos da UFV. Viçosa: UFV, 2006.

LUCENA, M. D. S. **Planejamento de Recursos Humanos.** São Paulo: Atlas, 2007.

HIRATA, Helena. **Da polarização das qualificações ao modelo da competência**. In: FERRETTI, Celso J. et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 16. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. 2ª Ed. Florianópolis: UFSC, 2012.

SANTOS, Boaventura, S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, V. L.; et al.. **Gestão de desempenho**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO: DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO DOCENTE

Vilma Aparecida de Souza
FACIP/UFU. vilmasouza@pontal.ufu.br

1. Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado e teve como objetivo geral analisar os desdobramentos do conceito de "*accountability*/responsabilização" presente Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), dispositivo legal da política Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), no trabalho docente.

Em relação aos procedimentos metodológicos, foi utilizada a entrevista dialógica com diretores e professores de um município mineiro. Como participantes da pesquisa e considerando o universo das escolas da rede municipal de ensino do município mineiro selecionado, foram selecionadas quatro escolas, duas localizadas na área central da cidade e duas em bairros periféricos. Em cada escola, foram entrevistados o diretor e cinco professores.

Acredita-se que as análises realizadas neste trabalho trazem elementos importantes para a compreensão da política educacional em curso, como desejo de contribuir com novos questionamentos para investigações futuras.

2. A política do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" (PMCTE)

Em 24 de abril de 2007, independente do PNE ainda se encontrar em vigor, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado oficialmente, como uma das ações do Programa de Aceleração Econômica (PAC) do Governo Luís Inácio Lula da Silva.

Após o lançamento do PDE, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094 que dispõe sobre a implementação do PMCTE.

O Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o PMCTE, constitui-se em uma estratégia para "regulamentar" o regime de colaboração com municípios, estados e

Distrito Federal. O Decreto n. 6094 criou um novo indicador de avaliação de rendimento, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB). O IDEB passou a ser o elo entre as ações do governo em cada estado e/ou município.

Além do IDEB, o Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007, instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR). Tal Plano passa a ser uma incumbência dos Estados e Municípios que aderirem ao PMCTE e consiste num planejamento multidimensional da política de educação local e, por meio do qual, os entes recebem apoio técnico e financeiro da União. Dessa forma, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) subordina o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação aos municípios, mediante a assinatura do termo do PMCTE.

Nessas regulações do PMCTE, a unidade escolar passa a ser o eixo norteador com a Portaria Normativa N. 27, de 21 de junho de 2007. Tal Portaria estabelece que as escolas vinculadas aos Municípios e aos Estados que aderirem ao PMCTE devem elaborar seu Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). O PDE-Escola deve indicar as metas a serem atingidas para aumentar os indicadores educacionais, o prazo para o cumprimento dessas metas e os recursos necessários, com vistas a garantir a melhoria da educação básica. Evidencia-se, desse modo, o enfoque sistêmico e articulado do PMCTE, o qual vincula as políticas do governo federal às circunscrições locais dos municípios brasileiros e, também, a cada estabelecimento de ensino.

3. PMCTE e os desdobramentos no trabalho docente

O Programa PDE-Escola trata-se de um programa de apoio à gestão escolar que existe há quase 20 anos, passou por diferentes fases e tem como principal objetivo auxiliar as escolas a fazer seu planejamento, por meio de uma metodologia orientada, e a portar recursos financeiros que permitam as escolas implementar o planejamento feito. Refere-se a um programa do MEC destinado à melhoria da qualidade da gestão escolar, na perspectiva da melhoria dos resultados das escolas, que atende às escolas com baixo rendimento no IDEB. O PDE-Escola baseia-se numa metodologia de planejamento e no repasse de recursos do MEC apenas para certo número de escolas. Ou seja, o PDE-Escola

não abrange a totalidade das escolas públicas, mas apenas as escolas que fazem parte de um "recorte" definido pelo resultado do IDEB (BRASIL, 2013[171]).

Durante muitos anos, o Programa PDE-Escola foi feito dentro das escolas em formulários impressos e, a partir de 2009, essa metodologia passou a ser realizada no âmbito do sistema virtual SIMEC[172]. Na transição dos anos 2011/2012, o MEC realizou uma revisão da metodologia, em termos de simplificação para o entendimento da metodologia, e disponibilizou a plataforma SIMEC para que todas as escolas públicas pudessem fazer uso dessa ferramenta de gestão. Ou seja, a partir de 2011/2012 todas as escolas públicas poderiam acessar o SIMEC para elaborar seu planejamento, independentemente do recebimento de recursos, ou seja, independente de elas serem priorizadas ou não para fins de recebimento de recursos federais (BRASIL, 2013).

De acordo com muitos estudos sobre o dispositivo legal PDE-Escola (FONSECA, 1998, 2009; SILVA, 2003; FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004; KRAWCZYK, 2008), presencia-se a lógica da escola como unidade executora de metas definidas no PDE-Escola, pelo qual professores e gestores são os principais e únicos responsáveis pela garantia do sucesso de cada uma das etapas contidas no plano elaborado.

Ao finalizar o Diagnóstico, o sistema gera um plano que sinaliza as ações a serem desempenhadas pela escola (Plano de Ação). Os planos de ação são gerados pela plataforma como uma espécie de roteiros de soluções pensadas pela escola, diante dos "problemas" identificados no diagnóstico. Tal plano é gerado como um roteiro que define o que a escola deve fazer no seu dia a dia. De acordo com o Manual, a cadeia lógica do PDE Escola segue a seguinte sequência: Objetivos > Metas > Estratégias > Ações.

De acordo com o manual, os objetivos referem-se às situações que a escola almeja atingir num dado espaço de tempo. Já as metas definem os resultados quantitativos que devem ser atingidos naquele período, para que os objetivos sejam alcançados. As estratégias são elencadas a partir dos objetivos e definem os procedimentos para a escola alcançá-los. Por fim, as ações referem-se ao que a escola fará, efetivamente, para cumprir as metas e objetivos, podendo envolver ou não a demanda por recursos financeiros.

[171] Informação fornecida na I Web conferência do PDE Interativo veiculada pela Central de Mídia do Ministério da Educação em 22 out. 2013. Disponível em: <http://www.centraldemidia.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2013.
[172] Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças

Percebe-se que no movimento de execução do PDE-Escola um processo de transferência para a gestão da escola e seus profissionais da responsabilidade por todos os problemas prioritários da educação. Uma que apresenta uma concepção democrática centrada em orientações da corrente neoliberal, provocando certa ambiguidade, o que vem dificultando a compreensão das diferentes nuanças que estão presentes em seus discursos e práticas.

Esse processo de autorresponsabilização é identificado nos depoimentos dos profissionais envolvidos:

> Mas, na primeira vez, quando veio o PDE, a gente achava muito difícil e complicado, porque a gente acaba expondo a escola, né? Tudo fica exposto, porque cada um vai analisar a gente. A gestão, a diretora é avaliada. Aí você olha e sente sua atuação avaliada. Às vezes, o pessoal coloca um item lá que você não está realizando bem, e isso mexe muito com a gente, né? Aí, você pensa: "Nossa eu não estou fazendo isso bem!" Então, por um lado, isso tudo mexe muito com a gente. Mas, por outro lado, é bom, pois a gente reflete sobre a nossa atuação, né? E procura melhorar. Eu acho que até os professores fazem isso. Às vezes, eu acho que eu não vejo ponto negativo no PDE-Escola, não. Porque ele leva a gente a refletir muito. Por exemplo, a questão do colegiado... Quando fomos preenchendo aqui no sistema [SIMEC], chegou lá na parte da comunidade escolar, participação dos pais no colegiado... Aí a cabeça da gente esquenta... A gente começa a pensar: "Nossa? Será que a gente está fazendo certo? Nossa! O colegiado não está bom..." Então, nós elegemos o novo colegiado terá pouco tempo e, quando fui preencher o item sobre isso no SIMEC, fui analisando ele [o colegiado] hoje... Eu abri o item sobre o colegiado e estava olhando que tem muita coisa que acho que nós já melhoramos. Porque nós passamos a fazer reuniões com ele, nós já repassamos as atividades que estão sendo desenvolvidas na escola, já levamos ao conhecimento deles etc. [...] Então, eu acho assim, que é uma ação que a gente já está fazendo, porque, quando a gente lê um instrumento desse aqui [SIMEC/PDE Escola], isso mexe com a gente. E a gente passa a se perguntar "o que eu estou fazendo?" [...] Então, acho faz a gente passar a cobrar mais da gente mesmo. E também porque a gente vai lendo isso aqui [...] vem esses instrumentos e nós temos que fazer. Mas, qual é a nossa preocupação? Nós temos que fazer, porque isso vai ser avaliado! A escola "X" não está fazendo isso... Agora, será que isso vai ajudar a escola a melhorar? Isso que a gente quer ver futuramente, se vai melhorar ou não. (Entrevista Diretora – Escola A)

O PDE-Escola, como dispositivo do PDE/PMCTE, apresenta-se como uma ferramenta gerencial e metodológica de gestão, que assume como função elevar a qualidade da escola e torná-la mais "eficiente", trazendo para a gestão da escola uma forte racionalidade técnica e financeira, pautada em uma lógica de maximização de resultados

quantitativos, que desconsidera a educação como um ato político. Nesse sentido, o problema da educação é tratado numa perspectiva isolada, que desconsidera os condicionantes sociais, transferindo para a escola a responsabilidade de melhorar a educação. Essa arquitetura, erigida sob a lógica de *accountability*, provoca reestruturações no "chão da escola" que trazem, como desdobramentos para o trabalho docente, um estado de alienação/estranhamento, intensificação e sofrimento.

Essa tensão pode ser evidenciada nos depoimentos a seguir, que mostram que a lógica do trabalho docente com a imposição do dispositivo PDE-Escola acaba produzindo um estado de alienação/estranhamento:

> Depois que veio o PDE-Escola, eu acho que os professores não têm tempo pra pensar, sabe? Eles não têm tempo pra perceber nada, pois é tanto trabalho, é tanta coisa cobrança, que não dá tempo. É um monte de papel que o professor tem que preencher... [...] O professor está mais passivo, sabe? Ele aceita tudo... Ele fica doido para achar atividades e projetos, eles vão pra internet procurar atividades e provas e meios para estarem trabalhando aqui com questões de provas externas, para seu aluno sair bem e elevar o IDEB da escola e cumprir as metas do PDE. (Entrevista – Professora 1 – Escola B)

> Antes do PDE-Escola, eu tinha um jeito diferente de trabalhar. Mas, hoje em dia, você tem tanta coisa para cumprir que o seu jeito de trabalhar acaba virando uma rotina sem fim. São tantas metas, tantos projetos, que você tem que cumprir, muitas vezes, sem concordar com aquilo. Você tem que cumprir prazos para as avaliações, preencher formulários. Eu acho que nos 3 primeiros meses desse ano, nós ficamos preenchendo estas fichas de criança, para encaminhar para vários atendimentos que há dentro da escola, que está dentro da proposta deste PDE para cumprir o plano de ação. (Entrevista – Professora 2 – Escola A)

Esse processo é acirrado, com uma rotina de trabalho que se vê cada vez mais controlada por mecanismos burocráticos que envolvem o dia a dia do professor com a exigência de atividades mecânicas, como preenchimento de formulários.

Nesse cenário, o objeto produzido pelo trabalho torna-se um ser estranho, detentor de um poder independente, como um objeto alheio, uma coisa produzida no processo de objetivação do trabalho, que leva a efetivar um movimento de desrealização do trabalhador, em decorrência da perda do controle sobre o objeto e da servidão a ele.

> [...] o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto,

> fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (MARX, 2010a, p. 80, grifos no original).

Esse processo de estranhamento, que torna o objeto produzido pelo trabalho um ser estranho, com um poder independente e alheio, resulta em um movimento de desrealização do trabalhador, que pode ser identificado nos depoimentos das professoras. Quando questionados se conheciam os fundamentos políticos que orientam o PDE-Escola, qual era a sua intencionalidade e se houve alguma reflexão aqui na escola ou com os técnicos da SME sobre isto, todos professores afirmaram que não tinham conhecimento desses aspectos. Obtivemos os seguintes depoimentos:

> Não me lembro. Mas acho que nunca foi falado sobre esses fundamentos políticos do PDE. E não temos esse espaço durante o ano, talvez, por isso, não fizemos esse estudo, porque fere a Lei, a carga horária. (Entrevista – Professora 1 – Escola A)
>
> A gente não sabia o que era aquilo, o que eles estavam querendo com aquilo. Foi passado muito rapidamente, e daí você tinha que responder coisas que você não sabia nem o que estava respondendo na verdade, né? Então, não houve esses momentos para estudo e reflexão da política do PDE na escola. A sensação que tenho é que estou fazendo o que não dou conta, o que eu não entendi. Porque não fui eu quem pensou, estou só executando e cumprindo como se fosse uma máquina. (Entrevista – Professora 3 – Escola A)
>
> Não teve, assim, uma preocupação da secretaria em explicar o que é o PDE-Escola, para os professores tentar entender essa política... Quem fazia isso era o pessoal de fora [SME]. (Entrevista – Professora 2 – Escola C)
>
> Não foi nos falado quais são os fundamentos políticos do PDE. Mas acho que é para acabar com o analfabetismo. Eu acho muito preocupante ter analfabetos no Brasil [...]. Então, acho que eles tão buscando uma forma de acabar com isso, dando aquele espaço para o pessoal desenvolver os trabalhos nas escolas para facilitar esse aprendizado, aprender a como trabalhar. (Entrevista – Professora 2 – Escola D)

Os depoimentos mostram que o PDE-Escola chega às escolas investigadas, como é de costume no cenário brasileiro, como uma política realizada “pelo alto” e que a participação da escola e seus atores limitam-se na atuação como simples executores e

principais responsáveis pelo cumprimento da proposta, concebida saída para a melhoria da qualidade da educação e da elevação de dados estatísticos.

Os dados revelam, ainda, que os profissionais da educação das escolas investigadas desconhecem, ou conhecem superficialmente, os fundamentos políticos que embasam o PDE-Escola, prevalecendo a perspectiva técnico-utilitária no contexto da prática da política, uma vez que a forma como tem sido conduzido nas escolas investigadas vem negligenciando uma análise pormenorizada e reflexiva, limitando-se às questões práticas procedimentais.

Essa perspectiva técnica-utilitária explicita-se nos depoimentos acerca da participação dos professores no processo de elaboração do PDE-Escola na escola. Quando questionados sobre como foi/é a organização/divisão do trabalho pedagógico em sua escola para a construção/implementação do PDE-Escola, foram obtidos os seguintes dados:

> Eu acho que o PDE-Escola na escola é um documento que fica mais a cargo do administrativo da escola. Os professores não fazem parte da construção dele, é tanto verdade que a gente não sabe falar sobre como ele foi realmente feito, sobre o que ele é. E hoje é mais ainda pois eu sei que a diretora tem que entrar lá [SIMEC] para responder as questões e pronto. Não é um processo participativo. (Entrevista – Professora 4 – Escola A)

> O máximo que você preenche são papéis e formulários. Mas não tem aquela reunião onde todos os funcionários, alunos e pais de alunos sentam para discutir sobre os problemas e as metas que desejamos para a escola. Lembro que tinha uma cartilha, e o diretor andava com ela pra cima e pra baixo, xerocava os roteiros e dava pra gente preencher. Mas, no final, só a equipe responsável sabia e controlava o PDE-Escola. No final, o diretor colocava na mesa da sala dos professores o PDE-Escola pronto. Mas a gente nem tinha tempo de ler e conhecer esse documento, e ele ficava ali na mesa sem ser discutido por todos. (Entrevista – Professora 3 – Escola D)

Os depoimentos mostram que os atores educacionais que atuam no “chão da escola” são convocados a executar uma política educacional de cujo processo de formulação não participaram, uma vez que a participação limitou-se ao preenchimento de questionários referentes à primeira etapa (Diagnóstico). Percebe-se que não houve reflexões sobre o PDE-Escola, e os docentes são convocados a executar uma estratégia metodológica, que, de acordo com os órgãos oficiais, irá solucionar os problemas da educação. Não é difícil

prever os efeitos negativos da forma como vem sendo conduzida essa política, no contexto da prática das escolas investigadas, sobre o trabalho docente.

No que se refere ao trabalho realizado pelos professores no processo de construção do PDE-Escola, ele perde as características de realização e ou emancipação, diante das limitações impostas, seja pela dicotomia elaboração/execução, seja pela fragmentação que impede a realização de um trabalho coletivo. Nesse movimento, o professor deixa de reconhecer-se como um ser concreto e histórico, representando uma perda da própria produção que realiza. Além disso, essa fragmentação pode contribuir para o controle sobre o trabalho docente, expropriando dele a autonomia para decidir e a capacidade de criar e de agir politicamente. O trabalho, que deveria ser a forma humana de realização, como defende Antunes (2002), reduz-se ao mero preenchimento de questionários e ao cumprimento de metas e planos de ação, elaborados por uma comissão, condições propícias para que a alienação se faça presente.

No caso dos professores participantes da pesquisa, a perda da autonomia em relação ao seu trabalho e a burocracia podem contribuir para uma perda do sentido do trabalho, de um compromisso com os fins da educação e com sua própria categoria profissional, tornando o trabalho docente uma atividade de martírio, um sacrifício de sim mesmo, marcada por estado de alienação, que leva à execução acrítica de funções (MARX, 2010b). Esse processo faz com que o trabalho docente acabe reproduzindo pressupostos presentes no processo de produção de políticas, uma vez que, como resultado dessa alienação, o trabalho torna-se “coisa” e o professor deixa de refletir sobre sua prática, passando a desempenhar uma práxis mecânica, repetitiva, fragmentada. Essa presença da alienação do trabalho docente, mediante a inserção de programa como o PDE-Escola, sob a justificativa de melhorar a aprendizagem dos alunos, expropria do docente a função de pensar e planejar a sua prática, restando-lhe a mera execução de planos e ações previamente definidos.

Facilitado por esse processo de alienação, ressoa com forte ênfase no cenário da gestão da escola a presença dos dispositivos centrais do Plano de Metas (IDEB e PDE Escola) que vêm acarretando uma considerável cobrança em torno da performatividade e na responsabilização dos docentes pelo desempenho da escola, como relatam os professores.

> Depois do IDEB e do PDE-Escola, quando chegam os resultados das provas fica todo mundo doido! Precisamos melhorar, né? Aí começa a cobrança... As supervisoras pegam no pé do professor... Cobra do professor para ver o que é que é que tem que melhorar... Por exemplo, nessa semana, a supervisora me disse assim: "na sua avaliação, os meninos não deram conta do conteúdo de medidas de tempo, relógio etc." Ela me perguntou o que eu faria para melhorar isso... Aí eu falei assim pra ela: "Vou trabalhar esse conteúdo ao longo do ano inteiro, trabalhando com o relógio no dia a dia". Aí ela falou que não poderia ser assim, pois eu tinha um prazo de 15 dias para esse conteúdo para sanar essa dúvida para a prova externa. Agora tudo tem prazo. Tudo conta um mês... 15 dias, uma semana... (Entrevista – Professora 3 – Escola D)
>
> Como os resultados que não estão muito satisfatórios na prova, a cobrança agora é por causa do IDEB. A cobrança é para melhorar. Sempre que vem o resultado do IDEB, quando ele é apresentado, é aquela correria de cobrança em cima do professor (Entrevista – Professora 2 – Escola A).
>
> Depois do PDE-Escola e do IDEB, é só cobrança, só cobrança. E hoje o professor tem que se desdobrar muito. Sabe eu faço tudo com muita boa vontade, mas essa burocracia, esse tanto de papel é demais. [...] É muito papel, não sei que sentido tem isso (Entrevista – Professora 1 – Escola B).
>
> Olha, com o PDE-Escola e o IDEB, eu sinto assim muita cobrança, né? Não tem um investimento na qualidade de educação, nem no profissional da educação, porque professor de educação básica ele ganha muito mal, é mal remunerado, as condições de trabalho não são boas, não tem tempo para planejar, ele tem que se virar, pois tem que trabalhar em dois períodos de trabalho, para conseguir um salário razoável, para ajudar a sustentar a família. Então, eu vejo assim, que esses projetos que eles realmente não têm um fundamento, vêm para a escola e fazem com que o professor se sinta cada vez mais pressionado[...] (Entrevista – Professora 4 – Escola A).
>
> Teve uma reunião sobre o PDE-Escola que foi falado horrores para as escolas com IDEB baixo, foi cobrado muito e responsabilizados os professores e a direção dessas escolas, saímos dessas reuniões com a sensação de fracasso e frustração. Mas eu falo para os professores se preocuparem com IDEB, porém há outras coisas importantes. E quando o IDEB é baixo, expõe a escola e os professores, e a cobrança é grande. (Entrevista – Professora 5 – Escola C).

Os depoimentos explicitam que, a partir da política educacional PMCTE e de seus dispositivos IDEB e PDE-Escola, a rotina escolar passou a conviver com uma pedagogia de "resultados", resultados que são tomados de forma isolada e descontextualizada da realidade que os produziu, sendo apresentados como fetiche. Em relação a esse processo que vem ocorrendo nas escolas, onde percentuais, médias, índices, indicadores são tomados

"em si", sem analisar as condições objetivas de produção desses resultados, comprovando-se a

> [...] hipótese de que no contexto de mercantilização no campo educacional a ideologia da "educação de qualidade" e a apologia da *accountability* são estratégias utilizadas para produzir a fetichização dos resultados. Sabemos quão falaciosa pode ser a argumentação que se estabelece entre a avaliação de resultados pautada em indicadores quantitativos e a qualidade da educação uma relação de causa e efeito. [...] A introdução da lógica da *accountability* e a comparação de resultados para premiar quem "fez mais com menos" pode acarretar prejuízos irreversíveis à educação pública. O desafio está em combater a política de maximização de resultados que se desenvolve à custa da minimização do humano (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 144).

Essa ênfase aos resultados e a vinculação desses resultados ao repasse de recursos financeiros, como acontece com o programa PDE-Escola, podem ser compreendidas como estratégia de "consentimento", contribuindo para que práticas de planejamento e procedimentos, com pressupostos político-pedagógicos, muitas vezes, perniciosos, sejam acatados na dinâmica escolar, um processo de "responsabilização pelos resultados" que se impõe aos docentes. Nesse processo, coagido pela necessidade de melhorar seu desempenho e o dos alunos e pela impossibilidade de fazê-lo, o professor desenvolve uma "subjetividade branda", tornando-se suscetível ao discurso da "reconversão" presente no contexto da produção das políticas educacionais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2008).

Esses discursos teóricos de reconversão, que conduzem as políticas educacionais ao "chão das escolas", trazem um apelo discursivo ao papel do professor, visto como elemento isolado e atomizado, que passa a responsabilizá-lo pela má qualidade da educação, depositando-lhe a "missão" de salvar a educação, por meio da reestruturação da gestão e da organização da escola e do acúmulo de novas funções. Esses discursos apresentam como soluções para os problemas educacionais um processo definido por Sacristán (1995) como hiper-responsabilização do professor, que tem como desdobramento a ocultação ideológica dos condicionamentos reais da prática.

Depreende-se que a busca frenética pela eficácia e por "melhores resultados", ao provocar certo constrangimento aos docentes, pode criar condições para que o professor assuma a intensificação do trabalho como elemento para alcançar as exigências postas acerca do seu desempenho, consolidando uma ética de "autorresponsabilização" moral e individual pelo sucesso da escola.

Cobrar resultados refere-se a uma expressão utilizada na administração de empresas e dos serviços públicos e pode ser entendida como forma de intensificação num sentido subjetivo. Ao cobrar resultados, impõe-se certa pressão sobre o trabalhador, no sentido impor uma responsabilização, fontes de tensão vivida pelo trabalhador. Com isso, a noção de responsabilização passa a fazer parte do discurso do cotidiano, evidenciando que o processo de intensificação perpassa por uma política de gestão que envolve desde a cobrança por resultados até a mobilização do trabalhador por meio de um apelo à ética de responsabilização.

Estudos de Ball (2005), analisando a cultura de gestão e do desempenho como elementos inerentes à reforma educacional do Reino Unido, observa as mudanças na prática profissional de professores, diretamente vinculadas ao atendimento e à satisfação de critérios de qualidade preestabelecidos, em torno da "performatividade" que materializa-se por meio de uma cultura de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como mecanismos de controle, no que se refere tanto ao desempenho docente, como das organizações. Em nome dessa "performatividade", os desempenhos de sujeitos individuais ou de instituições, como as escolas, são utilizados como parâmetros de produtividade ou de resultado. Na análise do autor, a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de indicadores, buscando o julgamento e a comparação dos profissionais no tocante aos resultados. Elementos dessa análise de Ball (2005), podem ser incorporados na análise dos depoimentos dos professores, uma vez que evidenciam os mecanismos presentes no PMCTE, como o IDEB e o PDE-Escola, que aponta para essa "performatividade".

Nos trechos das entrevistas, foi possível perceber que há, de forma muito contundente, grande preocupação com os resultados, a partir de um clima de “pressão” pela melhoria dos mesmos, aspecto preocupante no processo dos testes padronizados. Essa pressão e cobrança para alcançar resultados e metas e, assim, atingir a eficiência, a eficácia e a dar respostas imediatas, acaba fazendo com que nas escolas os professores preocupem-se demasiadamente em “preparar” seus alunos para responder aos exames estandardizados.

Corroborando Ball (2005), os depoimentos associam-se ao conceito de performatividade como categoria presente nos processos de controle e regulação do trabalho docente, como uma tecnologia que regulamenta os desempenhos dos sujeitos. Nesse sentido, "os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de

parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de 'qualidade' ou 'momentos' de promoção ou inspeção." (BALL, 2005, p. 543). Um equívoco onde a preocupação recai sobre melhoria de resultados e não sobre os processos, acirrando o controle da qualidade por meio de "pressões" que deixam sistemas e escolas abandonados à própria sorte em busca de melhoria de resultados e de cumprimento de metas.

4. Considerações finais

As reflexões realizadas demonstraram que o PDE-Escola, apesar de seu discurso eivado de boas intenções, prometendo maior autonomia para a escola e seus profissionais e preocupação com a melhoria da qualidade do ensino público, traz em seu cerne pressupostos econômico-políticos hegemônicos. A discussão trazida trouxe como contribuições o reconhecimento da necessidade de compreender e desvelar o arcabouço teórico e ideológico que sustenta os programas que aterrissam no "chão da escola pública", que, muitas vezes, no contexto da prática, podem ser considerados como "cavalos de Tróia".

Foi possível observar que o PDE-Escola, na realidade pesquisada, materializa-se no contexto da prática acompanhando a tradição das políticas no cenário brasileiro, ou seja, como uma política realizada "de cima para baixo", que deturpa o real sentido da gestão democrática, remetendo a escola e seus atores ao papel de meros executores, mas, contraditoriamente (ou não), indicados como os principais responsáveis pelo êxito ou fracasso da melhoria da qualidade da educação, medida a partir de índices como o IDEB.

Não se pode negar que os recursos advindos com PDE-Escola contribuem com a infraestrutura das instituições escolares. No entanto essa proposta de financiamento que se apresenta de forma fragmentada, focalizada e atrelada à questão da avaliação, encontra-se distante de cumprir as promessas anunciadas.

Analisando os efeitos dos dispositivos do PDE/PMCTE, a partir da lógica da responsabilização/*accountability*, foi possível mostrar a perda da autonomia do professor sobre seu trabalho, colaborando para um movimento de alienação e estranhamento do trabalho docente, marcado pela anulação do potencial positivo do trabalho, assumindo, assim, um significado de negatividade, que introjeta no ser humano o processo de

estranhar-se de si mesmo. Nesse ínterim, o processo de alienação e estranhamento provoca um movimento de desumanização, no qual o próprio homem assemelha-se a um objeto, a uma coisa, tornando-se mais uma mercadoria que faz parte da engrenagem do capital.

No que se refere ao trabalho realizado pelos professores no processo de construção do PDE-Escola, verificou-se que o professor deixa de reconhecer-se como um ser concreto e histórico, sendo expropriada dele a autonomia para decidir e agir politicamente. Foi visto que o trabalho docente, em decorrência das etapas de construção do PDE-Escola, longe de ser a forma humana de realização, limitou-se ao cumprimento de metas e planos de ação, trazendo como prejuízo um processo de alienação e o estranhamento do trabalho docente. Esse cenário se apresenta como terreno fértil para a precarização e a intensificação do trabalho docente no contexto da organização do trabalho escolar, marcada por um processo de ampliação das responsabilidades dos professores. Tal cenário de precarização, intensificação e cobrança, combinado com a desvalorização social, política e econômica da profissão, que vem concorrendo para acirrar um processo de sofrimento que acometeu o professor das escolas públicas pesquisadas.

No entanto, faz-se necessário destacar que a dialética alienação-emancipação apresenta-se como o caminho da superação. A natureza do trabalho docente precisa ser compreendida por meio do reconhecimento da tensão dialética presente entre os aspectos estruturais da sociedade e sua especificidade, podendo produzir tanto a alienação/estranhamento como espaços de autonomia relativa.

Com este estudo, acredita-se que os resultados expressos e as análises desenvolvidas no presente trabalho evidenciam que as promessas anunciadas pela política do PDE/PMCTE e do dispositivo legal PDE-Escola materializaram no “chão das escolas” uma “qualidade às avessas”, trazendo efeitos perversos ao trabalho docente, em decorrência da lógica da responsabilização/*accountability*, que acabou instaurando consensos adequados à ordem econômica globalizada para atender aos diferentes interesses em jogo. Uma “qualidade” que, ao mesmo tempo em que se centravam na performatividade da escola e de seus profissionais, manteve inalteradas as condições materiais e objetivas de trabalho do “chão da escola”.

5. Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007a.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007b.

_____. Central de Mídia do Ministério da Educação. **Web conferência do PDE interativo**. 2013. Disponível em: <http://www.centraldemidia.mec.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: PORTELA, Romualdo. (Org.) **Políticas Educacionais**: impasses e alternativas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: Anped, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/05tmarfo.pdf>. Acesso em: 29 maio 2008.

_____; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.) **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: EDUCG, 2004.

_____. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 271-286.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, dez. 2008.

MARX, K. **O capital** – crítica da economia política. 27. ed. L. 1, v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./ dez. 2004.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S.A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, O. Redes para conversão docente. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Orgs.) **Política, educação e cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 33-53.

_____. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na "reforma" do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES DE ÁREA ACERCA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Fernanda Borges de Andrade[173]
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil
feborgesaz@yahoo.com.br
Rogéria Moreira Rezende Isobe
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil
rogeriaisobe@gmail.com.br

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID foi criado em 2007 e iniciou sua implementação em 2008. Por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), o Programa foi ampliado, estendendo-se às instituições de ensino superior (IES) de todo o território nacional. Gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação, o PIBID configura-se, atualmente, em uma das principais ações de formação inicial e continuada de professores.

Dentre as principais contribuições do PIBID, destaca-se a possibilidade de inserção dos estudantes de diversas licenciaturas na escola básica, de modo a observar, refletir e atuar naquele espaço junto aos demais educadores. A proposta é que o processo formativo não fique restrito ao espaço universitário, mas possa incluir a escola pública como um espaço formador para que os licenciandos consolidem a práxis educativa.

Por outro lado, o Programa objetiva contribuir para que o professor supervisor – docente participante do PIBID que atua na escola básica – volte-se para sua própria prática e a confronte com as discussões teóricas realizadas em grupo, perscrutando subsídios para sua atuação, ampliando, desta forma, a construção de saberes e experiências no cotidiano

[173] Membro do Projeto de pesquisa intitulado "Os impactos do Pibid nas escolas de Uberaba-MG", com apoio da Fapemig (Edital Universal, n° APQ-00737-13),

escolar. Desta forma, o PIBID tem como foco a formação docente, tanto inicial (licenciando) como continuada (supervisores).

Esse Programa impulsionou uma mobilização nacional em prol das licenciaturas engendrando, por sua vez, inúmeros debates e pesquisas sobre os impactos do PIBID no desenvolvimento da profissionalização docente. Para Freitas (2014) os debates sobre o PIBID são referenciados pelos princípios construídos historicamente pelos educadores na luta pela construção de políticas de formação e valorização do magistério e consequente melhoria da qualidade da educação pública no Brasil. A autora observa que as condições perversas que degradam a educação e a profissão docente se mantêm em níveis bastante elevados em nosso país. Tal realidade resulta na baixa procura por cursos universitários de licenciaturas e na alta taxa de evasão nos mesmos.

Nessa conjuntura, o PIBID se consolidou como política de estado com a promulgação da Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo, no artigo 62, que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios deverão incentivar "a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior" (BRASIL, 2013). Além disso, a meta 15 do Plano Nacional de Educação, promulgado pela Lei 13.005 de 24 de junho de 2014 estabelece como uma das estratégias, a ampliação de “programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014).

Diante do exposto, faz-se necessário investigar os impactos do PIBID no processo de formação docente buscando evidenciar seus limites e possibilidades. Com esse objetivo, este estudo buscou analisar as percepções dos coordenadores de área – professores universitários que assumem a coordenação de um subprojeto do Programa – acerca do PIBID buscando apreender como o concebem e avaliam enquanto política pública de formação de professores. A investigação, de natureza qualitativa, foi realizada em dezembro de 2014 com 27 docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, coordenadores de área de 10 subprojetos em atividade no citado ano.

O PIBID FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS IMPOSTOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil, a crescente preocupação com a valorização do magistério nas últimas décadas decorre da necessidade de recrutar mais professores para atender as demandas da expansão da oferta da educação básica, e da ameaça de futura escassez de professores em determinadas etapas de ensino e em áreas de conhecimento específicas. Diante das dificuldades em atrair e manter professores para atuar na educação básica o governo federal e as instâncias estatais têm desenvolvido reformas, políticas e ações que trazem em seu escopo a necessidade de valorização social do magistério público. Nessa conjuntura é preciso considerar as observações de Freitas (2014)

> [...] a raiz do problema da *escassez* de professores está na crescente desvalorização econômica e social do professor, como resultado das péssimas condições de trabalho e salários e da inexistência de um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional. Todo o esforço que vem sendo feito por diferentes universidades na direção da preparação e formação de professores esbarra sempre na dura realidade que esses profissionais enfrentam em seu campo de trabalho na escola pública, historicamente degradada e desqualificada como espaço de formação das novas gerações (p. 19) [grifo da autora].

Deve-se considerar nesse processo de valorização do magistério a questão basilar da escola pública relacionada às suas condições concretas e materiais e ao desenvolvimento social da instituição escolar como uma importante estratégia para melhoria da qualidade da educação e superação do atual quadro de "escassez" de professores.

Aliadas a uma política de valorização do magistério – condições de trabalho, salários e carreira – a formação inicial e continuada configuram-se como elementos basilares na efetivação de mudanças nas práticas escolares, de modo a responder aos inúmeros desafios da complexa sociedade do século XXI (NÓVOA,1995; CANDAU, 1999; MARIN, 1995 e 2000; FERREIRA, 2003; BARBOSA, 2003).

A propósito da formação docente Nóvoa (2009) observa que, nas últimas décadas foram produzidos inúmeros relatórios internacionais, artigos científicos, teses de doutoramento, discursos políticos nos quais nota-se um "*consenso discursivo"* sobre a

necessidade de redefinir os processos de formação de professores. No cenário das políticas educacionais e no ambiente acadêmico nacional e internacional, nota-se alguns princípios norteadores dos programas voltados para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores:

> [...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, etc. (NOVOA, 2009 p. 13).

O autor adverte que o fato de termos construído um discurso coerente e em muitos aspectos consensual, não significa que temos conseguido fazer aquilo que dizemos, pois a inflação retórica sobre os professores e sua formação não é acompanhada por uma política de valorização do magistério e de sua autonomia profissional, ao contrário, o que se percebe é uma ampliação dos controles estatais sobre a prática docente. Nesse sentido, o autor afirma ser necessário "construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes" (NOVOA, 2009, p. 16).

Nessa conjuntura, o governo federal por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – instaura uma nova política pública na tentativa de equacionar o problema relacionado aos números crescentes de desprestígio da carreira docente e principalmente com falta de professores nas escolas de educação básica.

A CAPES foi criada em 11 de julho de 1951, pelo decreto n° 29.741, com o objetivo acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) dos brasileiros. No entanto, a Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007 remodela essa instituição criando a "Nova CAPES" que assume atuação direta não só com a pós-graduação, mas também com o ensino superior e educação básica. Em 2009, com o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o governo federal institui uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Com esta reconfiguração a CAPES cria a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) por meio do Decreto Nº 6.316 de 20 de dezembro de 2007[174] que tem como objetivos:

> I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores;
> II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica;
> III - apoiar a formação docente do magistério da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de conteúdos curriculares e de material didático;
> IV - apoiar a formação docente mediante programas de estímulo para o ingresso na carreira do magistério da educação básica (BRASIL, 2007)

A DEB assume com tais objetivos a responsabilidade de articular as instâncias de ensino dando a ideia de sistema de ensino reafirmada pela expressão "política nacional". Em todos os incisos a lei reafirma a intenção de fortalecer e estimular a docência para a educação básica, com ênfase no processo de formação, seja inicial ou continuada. O compromisso também se estende à oferta de Programas que estimulem a formação de professores que já estão em serviço com oferta de bolsas, assim como elevar o número de ingressantes e concluintes nos cursos de licenciatura e seu posterior exercício na profissão.

Neste cenário foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em fins de 2008 e torna-se política pública com o Decreto presidencial de nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Com esse decreto, o Programa foi ampliado estendendo-se às Instituições de Ensino Superior (IES) em todo território nacional. Os objetivos definidos no referido Decreto, de acordo com o Art. 3º:

> I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> II - contribuir para a valorização do magistério;
> III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e

[174] O decreto N. 6.316 de 20 de dezembro de 2007 foi revogado pelo Decreto N. 7.692 de 2 de março de 2012.

> interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
> VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

O Programa se propõe a resgatar a dignidade dos cursos de licenciaturas, retomar a credibilidade da profissão docente, consolidar a interação universidade-escola e como consequência aproximar educação superior e educação básica; rever o papel da escola básica e seus professores como co-formadores de professores dos cursos de licenciatura, substanciando a relação teoria e prática nessa formação e oferecendo a estes formação em serviço.

O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos de licenciatura e aos professores da escola básica – supervisores, propiciando o desenvolvimento de atividades pedagógicas em escolas da rede pública. Também são bolsistas os coordenadores de área de subprojetos, os de gestão de processos educacionais e o coordenador institucional, responsáveis por articular e implementar o programa na universidade, gerindo os recursos de custeio para execução de atividades vinculadas ao projeto.

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O PIBID

Com o objetivo de contribuir para análise dos impactos do PIBID nos processos de formação docente, esta investigação buscou analisar as percepções dos coordenadores de área da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) acerca do PIBID buscando apreender como o concebem e avaliam enquanto política pública de formação de professores. Importante destacar que o PIBID na UFTM teve início em 2009. A partir dessa data, um número expressivo de escolas foi alcançado pelas ações do Programa. Cerca de 35% continuaram sendo parceiras na edição de 2013, porém o número de escolas que iniciaram nessa edição é expressivo (cerca de 65% das 28 parceiras atuais).

A pesquisa foi realizada em dezembro de 2014 e os dados foram obtidos por meio da análise do Relatório Institucional da UFTM – elaborado com base nos relatórios de cada

um dos 10 subprojetos coordenados por 27 coordenadores de área – professores da UFTM que participavam do programa no citado ano.

Os dados na tabela a seguir resultam da análise sobre dois aspectos do relatório institucional, que sintetizam as questões apresentadas nos relatórios dos 10 subprojetos: 1) descrição dos impactos das ações do projeto na: a) formação continuada (professores que atuam na escola básica), b) na formação inicial (licenciandos); 2) descrição das dificuldades relacionadas às atividades previstas e não realizadas.

Tabela 1 - Impactos do PIBID na formação inicial e continuada

Formação inicial	**Freq.**	**%**
Aprendizagem de conceitos na articulação teoria/prática	06	60
Reflexões e amadurecimento acerca da profissão docente	03	30
Estímulo a participação em eventos científicos em educação	01	10
Total	10	100
Formação continuada	**Freq.**	**%**
Redimensionamento de estratégias de ensino com diversificação de atividades	06	60
Aumento do interesse em prosseguir com a formação (pós-graduação)	03	30
Incentivo a participação em eventos científicos	01	10
Total	10	100

A síntese dos 10 relatórios de subprojetos, apresentada no relatório institucional, evidencia a análise dos coordenadores de área (CA) sobre os impactos do PIBID como

política de formação docente. No que se refere à formação inicial a maioria dos CA (60%) destacam a aprendizagem de conceitos e sua articulação com a prática pedagógica como principal impacto do PIBID. Apresentam-se ainda questões relacionadas à reflexão sobre a profissão docente (30%) e incentivo a participação em eventos científicos em educação (1%).

A respeito da formação continuada a maioria dos CA (60%) ressalta a utilização de novas estratégias de ensino como fator importante das ações do PIBID. O aumento do interesse dos professores da educação básica em dar prosseguimento à formação profissional pela inserção na pós-graduação foi destacado por 30% dos CA. Registrou-se ainda o estimulo à participação em eventos científicos como ação de formação continuada.

Tabela 2 – Dificuldades relacionadas às atividades previstas e não realizadas

Dificuldades encontradas	Freq.	%
Falta de Transporte (ônibus)	03	30
Falta de tempo para realização das atividades (adiamento para anos posteriores)	02	20
Atividades próprias da escola aos sábados limitando ações do PIBID	01	10
Infraestrutura da escola: laboratórios desativados ou inexistentes	01	10
Dificuldades em mobilizar licenciandos (grande número de bolsistas, descrença no magistério)	01	10
Atraso no repasse de recursos inviabilizando compra de materiais	01	10
Atuação do supervisor – não age como co-formador (necessidade de curso)	01	10
Total	10	100

Os coordenadores de área apresentam as dificuldades no processo de implementação do PIBID justificando a não realização de atividades planejadas e não realizadas: falta de transporte a ser disponibilizado pela universidade; falta de tempo para a realização das atividades; atraso no repasse de recursos; questões de infraestrutura da escola e acúmulo de atividades aos sábados; necessidade de um curso de formação para que os professores da escola possam atuar como co-formadores e falta de motivação dos licenciandos com a profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstram que o processo de implementação do PIBID apresenta limites e dificuldades tais como aquelas apresentadas pelos coordenadores de área atuantes no programa. No entanto, os aspectos positivos destacados pelos CA evidenciam que PIBID configura-se como ação de alto impacto no âmbito da política educacional, uma vez que se inscreve na perspectiva e valorização dos profissionais da educação e como estratégia para o fortalecimento de uma educação de qualidade.

Todavia, a despeito dos resultados positivos, o programa se insere na rota dos cortes orçamentários do atual governo em decorrência da profunda crise política e econômica que perpassa o Brasil. Além disso, a Portaria nº 046/2016 da CAPES estabelece um redimensionamento político e pedagógico alterando a estrutura do programa que não mais terá como foco a formação de professores, mas as atividades de monitoria e reforço escolar. Foram inúmeras manifestações de repúdio a Portaria mencionada por parte dos professores universitários uma vez que a decisão arbitrária da CAPES modifica o enfoque, contraria a história do Programa e nega o processo de diálogo publicamente consolidado.

A valorização dos profissionais da educação por meio de políticas e de programas deve ser compromisso do Estado para desenvolver justas políticas salariais e de carreira do professor, enfrentando um dos problemas endêmicos da profissão docente que é sua desvalorização, atribuída em grande parte à baixa remuneração, à pouca atratividade, à escassez de demanda e ao baixo status social.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Raquel L. (Org.). **Formação de educadores desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

_____**Lei 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 91- 107, jan.-abr. 2013.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. **Decreto Nº 6.316** de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e dá outras providências (revogado pelo Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm>. Acesso em: 10 março 2016.

CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: ____. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999. . p. 51-68.

FERREIRA, Naura SC. (Org.). **Formação continuada e gestão de educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, H. C. L. de. O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: AYOUB, E. e PRADO, G. V. T. (orgs.) **Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública** . Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. (Coleção formação docente em diálogo; v. 2) pp 17-33.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote,1995.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 13-20, 1995.

_____ et al. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Rogéria Moreira Rezende Isobe
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil. rogeriaisobe@gmail.com.br
Valéria Moreira Rezende
Universidade Federal de Uberlândia – Brasil. valeria.rezende@ufu.br

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de investigação com o objetivo de contribuir para a compreensão da política educacional de Minas Gerais a partir dos estudos históricos focalizando aqui a análise das experiências ocorridas âmbito da Reforma João Pinheiro em 1906. Busca-se apreender as representações construídas pelos inspetores técnicos acerca dos professores bem como as estratégias de modelização da prática docente mobilizadas pelo governo do estado.

Os dados foram coletados no acervo de documentos do Arquivo Público Mineiro: relatórios de inspeção, relatórios do secretário do Interior e correspondências. O procedimento de crítica documental se nutre dos pressupostos da história cultural tendo como principal referência de análise o conceito de representação formulado por Chartier (1990, p. 16), uma vez que permite o exame dos documentos, entendendo-os como "prática" discursiva que dá a ver as "representações" perspectivadas pelas posições ocupadas por seus autores, pois estas práticas "são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza". Ao discorrer sobre o conceito de representação o autor destaca a importância de compreender que as percepções do social não se configuram como discursos neutros, mas "produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras" de forma a "legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas" (idem, p. 17).

O critério de leitura e tratamento das fontes se ateve ao lugar de produção do documento, buscando-se historicizar sua linguagem, problematizando-se seus limites e as

circunstâncias de sua produção. Considerou-se que aqueles documentos veiculam uma determinada representação que tenta se impor a outras representações, pois são fortemente marcados pelas estratégias de implementação de determinadas práticas escolares preconizadas pelos reformadores da educação.

O trabalho foi estruturado em três seções. A primeira apresenta aspectos conjunturais da Reforma João Pinheiro no âmbito do projeto civilizador republicano. Ressalta-se a centralidade da escola na legitimação do novo regime e a relevância do serviço de inspeção na implementação da Reforma. A segunda seção analisa a avaliação docente nos relatos de inspeção buscando aprender os critérios que distinguiam o "bom" e o "mau" professor. A terceira seção examina o sistema de recompensas e punições operacionalizado pela Secretaria do Interior a partir das informações constantes dos relatórios de inspetoria técnica do ensino sobre os professores que atuavam nas escolas primarias de Minas Gerais. Por fim, serão apresentadas algumas considerações finais que sumarizam os principais resultados da pesquisa.

A Reforma de 1906 e política de controle do ensino

O projeto de modernização idealizado por intelectuais e políticos republicanos de Minas Gerais no início do século XX visava aliar o progresso material e econômico da sociedade ao "progresso das mentes", buscando "incorporar culturalmente os sujeitos sociais em suas diferentes manifestações, na perspectiva da formação de homens e mulheres civilizados e educados" (VEIGA e FARIA FILHO, 1997 p. 204). Nessa ambiência, a escola adquire centralidade no projeto político do novo regime, pois é vinculada à ideia de progresso e passa a ser encarada como recurso civilizatório para promover a "reforma dos costumes" com intuito de romper com o atraso e construir um Estado próspero e moderno.

Os dirigentes mineiros afirmavam a necessidade de expandir a escola primária para erradicar o analfabetismo e construir o progresso na República. Imbuídos na crença de regeneração nacional por meio da escola, afirmavam a necessidade de formar o cidadão republicano "com autonomia moral, independente, mas perfeitamente ciente de sua cooperação na construção de uma obra — a cidade, a pátria, a humanidade" (FARIA FILHO, 1996 p. 302).

Partindo da crença de que a educação molda a nação e abre caminhos para a civilização, os governantes mineiros, sob a presidência de João Pinheiro, implementaram ampla reforma educacional em 1906 prescrevendo profundas alterações no campo educacional. A principal novidade foi a implantação dos grupos escolares como expressão de moderna e renovada organização da escola primária: a "escola graduada" concebida como "um modelo organizativo de escola nos moldes dos colégios de ensino secundário" baseado "fundamentalmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos implicando a constituição das classes". (SOUZA, 2006 p. 13) Com características da "escola graduada", os grupos escolares viabilizariam práticas educativas até então inéditas em Minas Gerais, reunindo vários professores em um mesmo prédio dirigido por um diretor escolar e organizando o ensino em séries anuais que formavam o "curso" primário de quatro anos nos quais os alunos seriam distribuídos de acordo com uma classificação homogênea pelo grau de adiantamento, sendo cada classe regida por um docente que ministrava o ensino simultaneamente aos alunos. (FARIA FILHO, 1996; SOUZA, 1998; CARVALHO, 2003; VIDAL 2006).

No projeto educacional republicano, não bastava somente instruir, era imprescindível uma educação integral cuja realização estava intimamente associada à remodelação das práticas educativas na sala de aula, a renovação dos métodos e processos de ensino e a introdução de novos saberes escolares apropriados à difusão de um conjunto de ideias, valores e comportamentos sociais capazes de manter e legitimar a ordem social e política constituída. Nessa ótica, os reformadores instituíram um programa único que deveria ser aplicado uniformemente nos grupos escolares e escolas isoladas, de acordo com os modernos métodos e processos educativos: "o ensino deverá seguir com rigor o método intuitivo e prático e terá por base o sistema simultâneo" (MINAS GERAIS, "Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais", Decreto nº 1.960 , de 16 de dezembro de 1906, Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado, 1906 p. 11).

A disseminação "uniforme" de novas práticas de ensino torna-se, pois, condição necessária para garantir a "todos", uma educação pautada em novos valores culturais, morais e sociais. Na ótica dos políticos dirigentes, o conhecimento e controle do que se passava nas escolas primárias espraiadas pelo estado era fundamental para circunscrevê-las na perspectiva da moderna pedagogia e garantir a "uniformização" do ensino, que seria

alcançada por meio da ação política coordenada e da capacidade controladora do governo estadual.

O serviço de inspeção escolar adquire particular relevância, sobretudo porque "corresponde à necessidade que tem a administração de conhecer, dia a dia, o estado da reforma do ensino em cada um dos institutos primários disseminados pela vastidão do território de Minas" (MINAS GERAIS. "Relatório do secretário ao presidente do Estado". 1912. p. 347). Os reformadores criaram a "Inspeção Técnica do Ensino" com a função de "modelar" as práticas docentes de modo uniforme nas escolas primárias e "relatar" as intervenções realizadas de modo a dar visibilidade do movimento reformador por meio de relatórios quinzenais enviados à Administração Central, que buscava intervir "continuamente" no processo educativo.

Na lógica da política educacional pautada nos preceitos de uma "pedagogia moderna", na qual "a arte de ensinar é prescrita como boa imitação de práticas modelares" e "ensinar a ensinar é fornecer bons moldes" (CARVALHO, 2001, p. 143) os inspetores técnicos se configuram como modeladores do ensino "dando a ver" aulas exemplares aos professores nas escolas primárias do estado. Desse modo, foram incumbidos de fazer a mediação entre as estratégias de modelagem das práticas escolares e o alvo dessas estratégias: a prática docente (ISOBE, 2013).

A concretização das mudanças pedagógicas seria obtida, na perspectiva dos reformadores, por meio de uma atuação constante dos inspetores nas escolas primárias na tentativa conformar, impor e produzir uma forma nova de se entender e praticar o ensino em Minas Gerais. Esse dispositivo evidencia a ação reguladora do Estado que procurava manter o processo educativo sob um olhar permanente por meio da "visibilidade" das práticas escolares dadas a ver nos relatórios da inspetoria técnica.

Avaliação dos professores nos relatórios da inspetoria técnica

> 6ª Secção — Relatórios do sr. Ernesto Melo Brandão, inspetor técnico de Uberaba, relatório da 2ª quinzena de julho p. findo. [...] Faz referencia a três professores da cidade de Uberaba: Fernando de Araújo Vaz de Melo, Carolina Augusta da S. e Evarista Modesta dos Santos. Não obstante pesarem sobre o professor Vaz de Melo acusações de praticar atos imorais, sobre o que a Secção já está tomando providências a fim de apurar sua culpabilidade, a sua escola é muito frequentada e a que sempre

> agrada mais aos inspetores técnicos. As duas professoras citadas cima, segundo diz o técnico, são inábeis, são rodas mortas no mecanismo de ensino primário. (MINAS GERAIS. "Relatório de Inspeção". Inspetor Ernesto Mello Brandão. Uberaba. 31 de julho de 1909).

Este parecer, emitido pelo funcionário da 6ª Seção da Secretaria do Interior encarregado de receber os relatórios dos inspetores técnicos, refere-se a uma questão constantemente denunciada naqueles documentos: apesar da assistência técnica prestada aos professores, muitos destes se comportavam como "rodas mortas no mecanismo do ensino", tornando improfícua a ação modeladora dos inspetores. As professoras "inábeis" mencionadas no parecer não seguem o ensino moderno oficial e utilizam "método defeituoso", enquanto o "bom" professor executa o programa "fielmente" e, embora acusado de prática de atos imorais, é competente e "sempre agrada mais aos técnicos".

No relatório sobre o qual foi emitido o parecer, o inspetor Ernesto Mello Brandão fala dos resultados satisfatórios encontrados na escola do professor que executa o programa "fielmente", utiliza o método intuitivo e cujos alunos têm bom aproveitamento, "confirmando ser bom o processo de ensino empregado". Ao contrário desta escola, o inspetor diz de outras duas que "não podem dar, como de fato não têm dado, um resultado satisfatório", pois não há "verdadeira" educação. Na ótica do inspetor, a causa disso é que as professoras não têm aptidão didática, preparo, inteligência e são incapazes de se aperfeiçoar, o que inviabiliza o sucesso da assistência técnica e das aulas modelares dadas pelo técnico do ensino "por dias consecutivos".

Visitando as escolas estaduais pertencentes ao município de Araguari, o inspetor Militino Pinto de Carvalho relata a falta de condições materiais e de "apetrechos pedagógicos" necessários ao bom funcionamento do ensino; sobre a assistência técnica prestada na escola do professor Levino Pinto Brandão, observa que

> [...] apesar dessas faltas [materiais] dei instruções ao professor e creio que, bem instalada a escola e com mais assiduidade de visitas técnicas, o professor poderá entrar no regulamento vigente escolar porque é inteligente, assíduo tem algum preparo a alguma aptidão didática. (MINAS GERAIS. "Relatório de Inspeção". Inspetor Militino Pinto de Carvalho. Araguari. 4 de junho de 1911)

No mesmo relatório, sobre a visita realizada na escola regida pela professora Maria Pia da Abadia, o inspetor afirma que esta

> [...] encontra os maiores embaraços para dar execução ao programa ou regimento interno e toda e qualquer explicação que lhe seja ministrada por inspetor do ensino: faltam-lhe ao mais simples predicados para o magistério. Acho inútil qualquer assistência, mesmo demorada de autoridade escolar mandada àquela escola. (id. ib.)

Os relatórios de inspetoria técnica destacam que a eficácia do ensino moderno e da assistência técnica prestada pelos inspetores depende, sobretudo, do professor que deveria ter interesse, inteligência, preparo e aptidão didática para ser capaz de assimilar as "orientações" dos inspetores, colocar em prática os novos métodos e processos de ensino e realizar a evolução pedagógica pretendida. Sem tais requisitos, os professores são representados como "rodas mortas do ensino", incapazes de entender e aplicar os novos métodos, o que tem como consequência o atraso do ensino primário.

A maioria dos relatórios analisados evidencia que os atributos mais importantes são aqueles relativos à competência técnica, à capacidade intelectual dos docentes, mas não deixam aqueles documentos de indicar a importância do "amor à profissão" como condição significativa para que o docente se empenhasse no esforço pessoal para conseguir seu aperfeiçoamento técnico. O inspetor Athanásio Saltão, em inspeção realizada à 22ª circunscrição, anota as péssimas condições da escola estadual do professor Gustavo Barros e afirma que este, embora inteligente e preparado, não executa o programa por falta de "amor à profissão":

> [...] A única coisa que achei boa nesta escola foi a escrituração dos livros. A sala de todo não presta, pequena, soalhada em parte de tijolos e em parte de tábuas, forrada de uma soleira suja e muito baixa. Péssimo mobiliário. Pequeníssimo quadro-negro. Os alunos não podem fazer exercícios de caligrafia, porque na sala não há uma mesa para remédio, como se costuma dizer. Os 31 alunos que se achavam presentes, além de sujos, estavam se portando mal durante minha visita no dia 28 de abril. Atraso em toda a linha. [...] Entretanto, o sr Gustavo Barros é inteligente e preparado e se quisesse, isto é, se tivesse amor à profissão, seria excelente professor. (MINAS GERAIS. "Relatório de Inspeção". Inspetor Athanásio Saltão. 01 de Junho de 1909).

O inspetor descreve as condições precárias da escola e o descumprimento do programa de ensino. Ressalva que o professor tem as competências técnicas necessárias para melhorar as condições da escola, "é inteligente e preparado", mas carece de "amor à profissão" para que possa executar o programa de ensino do governo. Desta forma, os

requisitos técnicos de preparo, aptidão e capacidade intelectual associam-se ao interesse do professor pela causa do ensino. Para os agentes estatais, tais requisitos possibilitariam ao docente as condições essenciais para o entendimento e a execução do ensino moderno instituído com a Reforma: a assistência técnica seria eficiente e a escola daria "bons" resultados, de acordo com os preceitos da higiene e da moderna pedagogia.

Prêmios e punições como dispositivos de regulação da prática docente

> PROFESSORES ELOGIADOS. Foram elogiados: d. Leopoldina Flora de Vasconcelos, professora em S. João Batista das Posses, município de Monte Santo, pelo asseio, ordem e disciplina encontrados em sua escola, conforme informações do inspetor técnicos da 24ª Circunscrição Literária. [...] Pedro Nery, professor na cidade do Prata, pela regularidade na escrituração de sua escola, que acusa grande frequência, não poupando esforços para bem desempenhar suas funções; informação do inspetor técnico da 28ª Circunscrição Literária. [...] Tobias de Paula Pertence, professor em Piumi, pela solicitude, zelo e proficiência com que tem aplicado em sua escola o novo método de ensino; informação do inspetor técnico da 35ª Circunscrição. [...] d. Honorina Ventania, professora em Cataguases, pelo esforço no desempenho do cargo de preceptora inteligente e aplicada, traduzido na integral execução do programa, no adiantamento progressivo notado em sua escola e segura orientação pedagógica que imprime á sua direção, conforme consta do relatório do inspetor técnico de ensino da 14ª Circunscrição. [...] Fernando de Araújo Vaz de Mello, professor em Uberaba, pelo amor que tem revelado ás funções do magistério, mostrando-se verdadeiro paladino da nova organização do ensino. (MINAS GERAIS. "Relatório do Secretário do Interior ao Presidente do Estado", 1908, p. 98-101)

Asseio, ordem, disciplina, frequência, zelo, proficiência na aplicação do novo método, inteligência, orientação pedagógica, execução integral do programa, amor ao magistério... Estes são alguns dos atributos do professor primário que mereciam os elogios da Secretaria do Interior, identificados a partir das informações constantes dos relatórios de inspetoria técnica do ensino.

A política de estímulo aos professores primários é particularmente evidente no envio de ofícios aos docentes, referindo-se às informações sobre eles e elas constantes nos relatórios de inspetoria técnica do ensino. Os elogios oficiais enviados pelo secretário do Interior eram como um atestado de que estavam cumprindo sua missão e agindo de acordo com os propósitos do governo. Além disso, os reformadores recompensavam os melhores

professores com prêmios de viagens à capital para que pudessem conhecer as vantagens daqueles estabelecimentos modelares e "ver" a aplicação de novos métodos educativos. Os inspetores técnicos – "agentes de confiança do governo" – foram incumbidos de anotar suas observações solicitando os prêmios e indicando aqueles que apresentavam os requisitos necessários para assumir os cargos de direção dos grupos escolares.

As estratégias mobilizadas objetivavam incentivar o "bom professor" a continuar com os procedimentos legitimados pelos inspetores e estimular os outros docentes a seguir tais práticas. O relatório do Secretário do Interior, correspondente ao exercício de 1913, apresenta o resultado da avaliação dos professores "julgados ou classificados pela inspeção":

> [...] verificou-se que os professores assim julgados ou classificados pela inspeção distribuem-se do seguinte modo: 536 são educadores de reconhecida competência e capazes da execução autonômica dos programas oficiais, desde que se lhes não oponha a deficiência de material didático, fato comum em localidades desprovidas de meios de comunicação; 452 são professores simplesmente bons, isto é, a quem falta algum requisito pedagógico para colocação em primeiro plano no magistério; 185 são professores sofríveis ou de poucos requisitos, necessitados de assistência, aguardando o governo o resultado desta para providenciar na conformidade do regulamento; 110 são maus docentes e, como tais, sujeitos desde que não se afastem espontaneamente do magistério ao processo de desclassificação se forem funcionários do Estado (MINAS GERAIS. "Relatório do Secretário do Interior ao Presidente do Estado", 1913, p. 294)

Dentre todos os predicados desejados para o exercício do magistério, os de cunho pedagógico assumiam preponderância na classificação docente realizada pela Administração Central. Na ótica dos representantes do Estado os "melhores" professores eram os que apresentavam "reconhecida competência" que se referia à sua capacidade de "execução autonômica dos programas oficiais" o que implicava na desqualificação dos saberes e práticas que se diferiam dos referidos programas.

Os agentes do governo estadual mobilizavam estratégias de modelização da prática docente em um duplo movimento: por um lado, elogiava e recompensava os "bons" professores e, por outro, admoestava e punia os "maus" de acordo com a avaliação realizada pelos inspetores por meio das informações registradas nos relatórios quinzenais. Os dados eram arquivados "em um livro reservado existente na Secretaria" e seriam

consultados sempre que necessário recorrendo-se a eles como a "base para recompensa ou punição dos atuais professores públicos e aproveitamento oportuno das pessoas que, não o sendo, queiram exercer o magistério". (MINAS GERAIS. "Relatório do Secretário do Interior ao Presidente do Estado", 1909, p. 415.)

Em várias situações, o Secretário do Interior solicitava informações a respeito dos professores indicados observando-se as notas que ficavam arquivadas na secretaria. A respeito dessa questão, deve-se sublinhar o caso da docente Amanda de Rezende Carvalho, normalista, nomeada para professora interina do grupo escolar de Araguari em 1914. Após quatro anos de exercício no magistério, a professora enviou um ofício ao Secretário do Interior requerendo efetividade naquele cargo e obteve a resposta de que não seria atendida por faltarem "predicados indispensáveis a uma boa professora" de acordo com as informações oferecidas pelos inspetores técnicos, arquivadas na Administração Central.

Além dos problemas relacionados às nomeações e efetividade no cargo os "maus" docentes recebiam ofícios do Secretário do Interior "chamando-lhes a atenção para as irregularidades dos institutos de que estão encarregados" (MINAS GERAIS. "Relatório do Secretário do Interior ao Presidente do Estado", 1913, p. 294).

Porém, os ofícios de admoestação enviados aos professores nem sempre eram recebidos sem contestação por parte dos docentes, que se manifestavam contra as informações enviadas à Secretaria pelos inspetores técnicos. Desse fato é exemplo a correspondência enviada ao órgão por Francisca da Costa Souza, professora da escola isolada de Conquista, no distrito de Sacramento, em resposta ao ofício de admoestação que recebeu em 1908:

> Exmo. sr. dr. Manoel Tomás de Carvalho Brito, d. secretário do Interior. Em resposta ao vosso ofício de 9 do corrente mês, cumpre-me dizer-vos que não me causou surpresa ter o sr. Atanásio Saltão, inspetor técnico, informado desfavoravelmente da minha cadeira; posso mesmo dizer que já esperava por isso, por ser S. Sa. inimigo de meu marido, que, por sua vez, lhe dispensa igual aversão. Posso provar com todos os pais de meus alunos e demais habitantes desta localidade que, desde a instalação da minha escola até esta data, nem um só dia deixei de ministrar o ensino como exige o programa em vigor, inclusive o canto e trabalhos manuais. S. Sa. visitou a minha escola no dia 11 de março, quarta-feira, demorando-se das onze e meia às doze e meia horas, isto é, uma hora de demora, e no dia 12 do mesmo mês, quinta-feira, das 11 horas até 1 hora, ou seja, o espaço de duas horas, isto é, fora da hora dos trabalhos manuais, e S. Sa. não pode afirmar, sem faltar à verdade, que não assistiu aos

> cantos nas horas regulamentares. Estou certa de que as informações falsas de qualquer inspetor têm para a Secretaria mais valor que as afirmativas verdadeiras de um professor primário; apesar disso, julgo-me com o direito, que a minha consciência me dá, de dizer que tudo quanto S. Sa. afirmou é falso! Causa dó ver como em Minas se deprime o trabalho de um professor primário. Saúde e fraternidade. Francisca da Costa Souza, professora. (MINAS GERAIS. "Correspondências e ofícios" 19 de Abril de 1908)

A professora contesta as informações negativas do inspetor técnico quanto à sua escola e as atribui à inimizade existente entre o inspetor e seu marido. Explicita sua opinião sobre a organização do serviço público mineiro, que "deprime o trabalho do professor primário". Sua crítica evidencia insatisfação para com os mecanismos de controle do trabalho docente, que dá credibilidade a "informações falsas de qualquer inspetor" e desvaloriza "afirmativas verdadeiras de um professor primário". Ela observa ainda que pode "provar com todos os pais dos meus alunos" que, em sua escola, desenvolve com rigor o programa de ensino, ou seja, recorre ao apoio das famílias para garantir a veracidade de suas palavras. Percebe-se o questionamento das relações de poder em função das ocupações dos cargos no sistema de ensino e a disputa sobre a legitimação das práticas no campo educativo.

Considerações finais

No âmbito de uma política educacional caracterizada pela ação reguladora e centralizadora do governo, as imagens do professor e da escola são construídas a partir da ótica dos agentes estatais especialmente destacados para modelar a prática educativa: os inspetores técnicos. Tais agentes deveriam transformar o olhar vigilante em palavra expressa nos relatórios que iriam, por sua vez, balizar as estratégias de modelização da prática docente.

No desempenho de suas funções, os inspetores técnicos tinham autoridade tanto para modelar a prática dos professores, quanto para constituir, a respeito deles, um julgamento capaz de medir suas qualidades, méritos e defeitos, representando-os como "bons" professores ou "rodas mortas do ensino" quanto aos seus saberes, suas práticas, enfim, sua competência profissional.

O olhar vigilante do Estado sobre os professores realizava-se por meio do dispositivo da inspetoria técnica que atuava sobre o processo educacional e, sobretudo, sobre a prática docente, a partir de um lugar de poder determinado, o lugar de um intérprete autorizado cuja ação visava aproximar as práticas dos professores das regras estabelecidas na conformação de novas práticas educativas nas escolas. Nessa conjuntura, os saberes e práticas escolares são produzidos por sujeitos diferenciados, hierarquicamente situados, cabendo aos inspetores técnicos realizar a modelização do processo educativo com base nos preceitos normativos e regulamentares elaborados de acordo com a moderna pedagogia e, portanto, autorizados como representantes do estado para distinguir o permitido e o proibido, o correto e o incorreto no processo educacional.

A análise evidencia os limites da ação reguladora dos sujeitos posicionados em uma instância superior na hierarquia estabelecida, pois esta não ocorreu sem conflitos, resistências e tensões da parte dos atores cujas práticas eram alvo das tentativas de controle. Os impasses desse processo são identificáveis, por exemplo, na insubmissão de alguns professores, que tentavam anular as admoestações e questionar as informações constantes nos relatórios e boletins da inspetoria.

Essas questões contribuem para dimensionar os caminhos percorridos no processo de constituição da escola pública brasileira evidenciando os conflitos entre os diferentes sujeitos, cujas práticas e representações são forjadas de acordo com os interesses dos grupos aos quais pertencem.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, Marta. M. C. de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: Edusf: 2003

_____. “A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura” *In*: VIDAL, Diana. G. & HILSDORF, Maria. L. S. *Tópicas de História da Educação*, São Paulo: Edusp, 2001. p.137-167

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Lisboa: Difel.1990

FARIA FILHO, Luciano. M. de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)*, Tese de Doutorado em Educação — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996

ISOBE, Rogéria M. R. Inspeção técnica como dispositivo de formação de professores: estratégias de produção de um modelo escolar em Minas Gerais. *Hist. Educ.* (online). Porto Alegre, v. 17 nº 39, jan/abr.2013, p. 9-21.
_____. *Educação e civilização no sertão: práticas de constituição do modelo escolar no triângulo mineiro (1906-1920).).* São Paulo: PUC/SP, 2004. (Tese de Dissertação Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). 2008

MINAS GERAIS. *Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais*, Decreto nº 1.960 , de 16 de dezembro de 1906, Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado, 1906 .

_____. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Ernesto Mello Brandão. Uberaba. 31 de julho de 1909.

_____. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Militino Pinto de Carvalho. Araguari. 4 de junho de 1911

_____. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Athanásio Saltão. 01 de Junho de 1909

_____. *Relatório do Secretário do Interior ao Presidente do Estado*, 1908

_____. *Relatório do Secretário do Interior ao Presidente do Estado*, 1913.

_____. *Relatório do Secretário do Interior ao Presidente do Estado*, 1909

_____. *Correspondências e ofícios* 19 de Abril de 1908.
NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*, n. 6, 1992, p. 151-182.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910*). São Paulo:UNESP, 1998.

_____. *Alicerces da Pátria: Escola Primária e Cultura Escolar no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Tese de Livre Docência em História da Educação. Araraquara: UNESP, 2006.

VEIGA, Cynthia G. e FARIA FILHO, Luciano M. de. "Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade". In: *Vária História.* Belo Horizonte, nº18, 1997.

VIDAL, Diana. G. (org.). *Grupos Escolares no Brasil: cultura escolar primária e escolarização da infância*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RANÇOS E AVANÇOS

Fernanda Duarte Araújo Silva
fernandaduarte.facip@gmail.com. FACIP/UFU
Vanuza Aparecida de Souza
vanuzasouzza@yahoo.com.br. FACED/UFU
Vilma Aparecida de Souza
vilmasouza@ufu.br. FACIP/UFU

O presente trabalho objetiva analisar o percurso das políticas educacionais de formação de professores no Brasil, considerando o contexto macro de profundas transformações econômicas e sociais, geradas na fase da produção capitalista monopolista, que se constituía ao término do século XIX e início do século XX. Em relação aos procedimentos metodológicos, utilizou-se da pesquisa documental com o objetivo de analisar os documentos legais que nortearam as políticas educacionais de formação de professores no Brasil.

Os primeiros movimentos para a construção de uma educação pública, bem como para a formação docente ocorreram durante a Reforma e a Contra Reforma. Conforme Gondra e Schueler (2008), os estudos sobre a história da profissão docente abordam as relações existentes entre a constituição das corporações e das ordens religiosas e a conformação de determinados modelos de docência. Segundo essa abordagem, desde o renascimento urbano e comercial, no final da Idade Média (séculos XI e XII), algumas corporações religiosas constituíram-se como ordens docentes, na medida em que foram responsáveis pela reprodução dos próprios quadros religiosos e pela educação de nobres, burgueses e aldeãos, por meio da constituição de diversas instituições educativas, como os mosteiros, as escolas catedrais, as escolas paroquiais, as escolas de aldeias, as universidades.

Apenas durante os séculos XV e XVI foram construídos os colégios. Nesse período, a Igreja fiscalizava a atuação dos professores, religiosos e leigos, pois era responsável em formá-los, além de deter o monopólio da concessão da licença para ensinar. A diversidade de sujeitos, os espaços sociais, formas educativas de todo o período colonial também

influenciaram na constituição dos modos e agentes responsáveis pelo ensinar (GONDRA; SCHUELER, 2008).

De acordo com Taruni (2000), as preocupações sobre a seleção de professores são anteriores às primeiras instituições de formação desses profissionais:

> Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias (TARUNI, 2000, p.62).

Com a criação de escolas de primeiras letras em locais mais populosos do Império, a partir da Lei 15/10/1927, é que nos deparamos com um processo de seleção de professores, por meio de exames. Segundo Brzezinski (1987), essa lei expressa a grande centralização do sistema de ensino, pois o método que estava nela prescrito era o do ensino mútuo. As Escolas de Ensino Mútuo, anteriores à criação de espaços específicos destinados à formação de professores, pautavam-se em um trabalho com o ensino da leitura, o ensino de rudimentos da aritmética e, sobretudo, o domínio do método criado por Lancaster, muito utilizado na Europa e que enfatizava o sistema de monitoria, do uso da disciplina e da hierarquia escolar (BERNARDO, 1989).

Foi com a Revolução Francesa que se concretizou o modelo de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos. Apenas no século XIX, com o aumento da criação de escolas normais, a partir da consolidação dos Estados Nacionais e com a implantação dos sistemas públicos de ensino, esse modelo encontrou condições favoráveis para sua realização (TARUNI, 2000).

Percebemos, nesse contexto, a inexistência de uma rígida especialização profissional para a atuação docente no século XIX, visto que não era incomum o exercício de outras atividades e profissões pelos professores (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Segundo Mendonça e Cardoso (2007) a Reforma Pombalina, com a organização dos Estudos Menores com aulas avulsas de matérias, que não possuíam nenhuma articulação entre si, pelo menos em um primeiro momento, dificultou a autopercepção dos professores como um corpo integrado e, consequentemente, autônomo do Estado. Nessa linha, Gondra e Schueler (2008) destacam que a Reforma Pombalina, ao buscar controlar o trabalho desenvolvido pelos mestres particulares e criar a categoria de professores régios,

selecionados, recrutados e pagos pelos cofres do Estado, foi responsável pela fragmentação dos estudos e pela hierarquização da profissão docente.

As denominações de mestre e professor foram distinguidas de forma clara e objetiva por meio da carta de 6/11/1772, segundo a qual os mestres eram responsáveis pelo ensino do ler, escrever e contar e os professores pelo ensino das demais matérias, que se constituíram, posteriormente, como estudos secundários (MENDONÇA; CARDOSO, 2007).

Gondra; Schueler (2008) esclarecem que as aulas régias permaneceram em funcionamento até 1822, e o que pertencia, anteriormente, aos estudos menores, como as aulas de primeiras letras e de humanidades, após a Independência, transformam-se em aulas públicas, aparecendo em dois níveis, de instrução primária e de instrução secundária.

A partir da Lei nº10, de 1835, foi criada a primeira escola normal brasileira, na Província do Rio de Janeiro. Para Sucupira (1996), nesse período, era precária a formação de professor, pois havia pouca demanda para o preenchimento de cargos docentes, devido, sobretudo, à baixa remuneração oferecida.

Nos anos seguintes, outras escolas normais foram implantadas em Minas Gerais, Bahia, São Paulo, entre outros. Gondra e Schueler (2008) descrevem algumas características dessas instituições:

> A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.65).

Segundo Campos (2002), o exercício do magistério, nesse período, estava mais vinculado a uma concepção de sacerdócio e vocação do que à profissionalização. Ou seja, valorizavam mais os dons especiais, atributos morais e princípios religiosos. Os pré-

requisitos básicos, necessários ao magistério, eram: "ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever" (TARUNI, 2000, p.64). Vale considerar que:

> Nessa época, para conseguir uma vaga na Escola Normal, o candidato deveria passar por uma seleção que levava em conta a moral, que era avaliada, através de um documento que atestasse adequada conduta social, prática de princípios religiosos, que se sobrepunham à competência teórica e didática da professora. Ressalta-se que a função docente deveria ser exercida com abnegação, cuidado, zelo, embora fossem precárias as condições salariais e de trabalho (CABRAL, 2005, p.78).

Assim, fatores como à falta de interesse da população pela profissão docente, devido aos baixos valores pagos pelo trabalho, dificuldades didáticas e a falta de compreensão sobre a necessidade de uma formação para o desenvolvimento do trabalho docente, principalmente para o ensino das primeiras letras, permitiram que esse espaço de formação se extinguisse quase que totalmente nas primeiras décadas do Império. Várias escolas foram então construídas, mas, por inúmeras dificuldades, eram fechadas e, em seguida, reinauguradas.

Um modelo de formação de professores bastante utilizado foi o dos "professores adjuntos", como declara Taruni (2000):

> Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. Introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da escola normal que ali existira, os professores adjuntos foram posteriormente adotados na Corte, pelo 1331-A, de 17/2/1854, baixado pelo Ministro Couto Ferraz, e a seguir instituídos em outras províncias, onde persistiram, por muito tempo, mesmo após a instalação das escolas normais (TARUNI, 2000, p.65).

As Escolas Normais, nesse período, destinavam-se às classes menos favorecidas e às mulheres órfãs, por se casarem ou serem professoras. Pelo fato de o magistério não possibilitar o acesso ao ensino superior e, também, pela pouca remuneração oferecida aos professores, essa formação continuou a se marginalizar, concretizando-se, de fato, não como uma profissão, mas como um sacerdócio (CABRAL, 2005). Além disso:

> Outro fator que se destacou nesse período, foi a diferenciação político-ideológica estabelecida entre a educação feminina e masculina. A educação para as mulheres deveria ser mais simples, pois se acreditava que como o magistério era a extensão do lar, por isso, seria mais útil habilidade doméstica do que trabalhar com a qualificação intelectual, dentro dos conteúdos matemáticos e de outras ciências (CABRAL, 2005, p.79).

Segundo Tanuri (2000), no período entre 1868 e 1870, deparamo-nos com mudanças ideológicas, sociais, políticas e culturais que refletiram na educação. Assim, houve a defesa de três princípios: "a obrigatoriedade da instituição elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do poder central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias" (TANURI, 2000, p.66). Entre as consequências dessas transformações, verificamos:

> ...o aumento do número de instituições, uma melhora do nível das escolas normais, embora elas não se equiparassem ao ensino secundário. A função dessas escolas, no desenvolvimento do ensino primário começa a ser reconhecido. Dessa forma, novos requisitos passaram a ser exigidos para o ingresso, ocorrendo a abertura para a entrada do sexo feminino, mas o currículo continuou não atendendo às necessidades de uma formação docente consistente (CABRAL, 2005, p.80).

Nesse contexto, já detectamos, no final da monarquia, uma forte inserção das mulheres na profissão docente. A questão da "aptidão natural" já começa a ser defendida por educadores e políticos, afinal, a educação começa a ser pensada como uma extensão do lar. As mulheres, então, buscam conciliar o magistério com as responsabilidades de mãe e dona de casa. Os baixos salários também influenciaram na ausência de procura dos homens para a atuação docente.

A partir do Decreto 7.247, de 19/4/1879, intitulado Reforma Leôncio de Carvalho, foi autorizado ao Governo Central a criação, ou subsídio, para a manutenção das escolas normais nas províncias, mas isso não foi executado.

Posteriormente, os projetos Almeida de Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leitão (24/8/1886) concediam ao poder central a faculdade de subsidiar escolas normais nas províncias (TARUNI, 2000).

Segundo Vieira e Gomide (2008), durante o século XIX, com base nas formulações europeias de Pestalozzi e Froebel, do ponto de vista pedagógico, e de Bacon e Locke, sob a ótica filosófica, o método intuitivo constitui-se como um instrumento pedagógico que poderia reverter a ineficiência do ensino escolar. Dessa forma, manuais destinados a

orientar o uso dos novos materiais na prática pedagógica são elaborados, exigindo-se do professor o domínio das práticas destinadas à boa aplicação do método.

Durante o período da Proclamação da República, sobretudo na Reforma Benjamin Constant, de 1890, e na Rivadária Correia, de 1891, foi presente a influência dos princípios de orientação positivista. Na instrução pública, não consideravam as especificidades do país, assim, havia uma insuficiência quantitativa e baixa qualificação docente, nessa linha, a Reforma Caetano Campos buscou melhorar a formação dos professores.

O Brasil passou por mudanças com o fim da 1ª Guerra Mundial, em razão de influências estrangeiras, e o que detectamos é que, durante todo o Império e no início do período republicano, tivemos uma forte influência da França no que diz respeito às questões culturais e, assim, percebemos que as reformas de ensino foram inadequadas à nossa realidade. Já após a 2ª Guerra Mundial, encontramos uma ênfase nas ideias liberais e na forte influência do Estado, com o lema utilizado até hoje: "direito de todos e dever do Estado".

Segundo Vieira e Gomide (2008), o debate se dirigia no sentido de construir um sistema nacional de ensino, destacando as escolas primárias sob a égide do governo central. Na verdade, essa já era uma tendência dominante na Europa. Assim, o Estado brasileiro reflete, pela primeira vez na história da educação no Brasil, sua economia, sua inserção no desenvolvimento capitalista, sobre sua própria educação e, nesse contexto, sobre sua política de formação de professores.

Em linhas gerais, o que percebemos, por meio dessas discussões, é que a formação de professores para o ensino das "primeiras letras" ocorre com as Escolas Normais, no final do século XIX.

A partir da década de 1930, destacam-se algumas reformas "que abrangeram o aperfeiçoamento de professores vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público" (BRZEZINSKI, 1996, p.27). A reforma que visava à criação da Faculdade de Educação, no Estado de São Paulo, por Sampaio Dória, exemplifica esse fato, e também o fato da dificuldade da implantação do Nível Superior para formação de professores. Isso porque o que se concretizou foi um curso de aperfeiçoamento para preparo técnico de profissionais da educação, instituído pelo Decreto nº. 4.888/31.

Apesar de essa instalação do curso de aperfeiçoamento representar um marco histórico para a formação do profissional da educação em nível superior, representa, também, a situação crítica do âmbito educacional em conquistar a formação superior para os docentes. Considerando, ainda, o avanço propiciado pelo curso de aperfeiçoamento do profissional da educação, instalado na Escola Normal pelo Decreto nº. 4.888/31, que se transformou em Instituto Pedagógico de São Paulo, consolidou-se a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Logo, o Instituto Pedagógico denominou-se Instituto de Educação Caetano de Campos, que incorporou a primeira escola de professores secundários em nível superior. Caracterizando as constantes mudanças, tanto progressivas quanto regressivas, no cenário da educação brasileira, o Instituto de Educação da USP se reduz a uma seção de Educação da Faculdade de Filosofia em 1938 (BRZEZINSKI, 1996).

Por meio do Decreto nº. 19.852, de 11 de abril de 1931, promulga-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, mediante ele, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras é criada "com os objetivos de promover a investigação e a formação de professores" (BRZEZINSKI, 1996, p.33). Até 1973, quando a Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi desmembrada em duas Faculdades, sendo elas a Nacional de Educação e a Nacional de Filosofia e Ciências, ela ainda não havia sido implantada, o que ocorreu somente em 1939, com uma nova reforma que a consolidou como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Essa nova reforma não alterou em muito a estrutura dessa Faculdade que não fosse ao aspecto da área de Educação, pois o que ela fez foi acrescentar o curso de ciências sociais e fragmentar a Faculdade de Educação em duas seções, em que uma oferecia o curso de bacharel em educação e a outra um curso de didática tencionado a formação de professores na perspectiva de conceder aos bacharéis uma "permissão", ou como diria Damis (2002), uma "licença" para lecionar no Ensino Médio.

> O curso de didática foi criado para ministrar, em um ano, estudos de administração escolar, psicologia educacional, didática geral, didática especial, fundamentos sociológicos da educação e fundamentos biológicos da educação, aos bacharéis formados nas diversas áreas da Faculdade de Filosofia com a finalidade de se fornecer "licença" para o exercício do magistério no ensino médio, em educação, ciências e letras (DAMIS, 2002, p.105).

Portanto, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se responsabilizava pela formação dos estudos específicos de Filosofia, Ciências, Letras e Educação, formando, assim, o bacharel, já o curso de didática formava os bacharéis em docentes.

Com um caráter técnico, essas faculdades se manifestavam como "escolões para formar professores", pois sem a preocupação da busca de novos saberes, o que se tinha na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era a transmissão de conhecimentos. Assim, "de modo geral, essa faculdade oferecia cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para pesquisa e instituídos apenas para formar profissionais da educação, como se esta tarefa fosse fácil" (BRZEZINSKI, 1996, p.41-42).

O modelo institucional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras refletiu-se no padrão federal da universidade, que julgava necessário, para cursar os conteúdos específicos, o período de três anos e mais um ano para o curso de didática. Assim, os bacharéis da área do saber específico acrescentavam mais um curso em sua formação, para poder dar aula. Esse sistema é conhecido como esquema 3+1, assim nomeado por Valnir Chagas, no qual a teoria da formação do professor se intensificava em três anos e a prática, sendo mais sintética ainda, em um ano (BRASIL, 1931).

O esquema 3+1 perdurou por 23 anos, e a primeira tentativa de modificá-lo se deu por meio da Reforma Universitária, Lei nº. 5.540/68, em que se define que a formação de professores poderia acontecer ainda na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, agora denominada Faculdade de Filosofia, ou em Institutos e Faculdades. O resultado foi que, nas universidades, a formação do professor ficou a cargo dos Institutos de Ensino Básico e das Faculdades de Educação, o que não foi nenhuma mudança consideravelmente qualitativa para formação dos professores, pois, mais uma vez, houve a dicotomia dos conteúdos específicos e pedagógicos na referida formação. Afinal, estes se tornaram responsabilidade dos Institutos de Ensino Básico e os estudos pedagógicos ficaram na Faculdade de Educação.

Em 1961, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n°4024, que trouxe, entre suas mudanças, a possibilidade de acesso ao nível superior para egressos do ensino técnico e a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, além de promover um maior controle do sistema educacional.

Segundo Gonçalves e Pimenta (1992), por meio dessa LDB, manteve-se a preparação de professores regentes, nas denominadas Escolas Normais Ginasiais, com

curso de 4 anos, e as Escolas Normais Colegiais passaram a encarregar-se da habilitação dos professores primários, com duração de 4 anos. Já os Institutos, ofereceram os mesmos cursos previstos pela legislação anterior, sendo-lhes acrescentada a possibilidade de habilitar professores para ministrar aulas em Escolas Normais mediante normas estabelecidas para os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A partir da LDB 4024, observamos também um intenso debate sobre a formação de professores do ensino primário, em nível superior.

Posteriormente, encontramos a Reforma Universitária (Lei n° 5.540/68), e em decorrências, criam-se as Faculdades de Educação, que seriam responsáveis pela formação de professores. A começar dessa reforma, temos a formação de docentes para o nível de 1º grau, em nível superior e, especialistas no Curso de Pedagogia, por meio de habilitações. É preciso mencionar que o currículo para formação dos especialistas trazia uma base comum e outra diversificada.

A formação de professores em Cursos normais, de nível ginasial, foi extinta mediante a lei 5692/71. Assim, o Curso Normal torna-se uma habilitação profissional "Habilitação Específica para o Magistério – HEM", que estabelecia, em sua organização, uma base comum de formação, obrigatória para todos os docentes.

Porém foi apenas na década de 1970 que a legislação nacional cita a formação do profissional de pré-escola, em nível médio ou superior, para atuar com crianças na faixa etária de 4 aos 6 anos. O Ministério de Educação e Cultura (MEC), de acordo com o Parecer 349/72, organizou um currículo para o curso de magistério, modalidade normal, que abarcava tanto os conteúdos comuns em nível nacional, como os estudos de conteúdo específicos, com intuito de atender às particularidades de cada estado ou região (CABRAL, 2005).

Em 1988, temos a publicação da Constituição que enfatiza a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, de quatro para oito anos. A educação é descrita, no documento, como direito de todo cidadão e dever do Estado, a criança é concebida como um sujeito de direitos e, sobre a formação de professores, esse documento destaca a questão da "valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos" (CURY, 2002, p.52).

Segundo Corsetti e Ramos (2002), a década de 1990 é marcada pela forte influência do neoliberalismo, globalização, novas tecnologias, pós-modernidade e pela ação massiva dos Organismos Financeiros Internacionais (Banco Mundial - BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID), que geram uma inflexão de rumos nos setores produtivo e societário, assim "... as recomendações do Banco Mundial e do FMI, sinalizam implementação de um novo senso comum tecnocrático, que passou a orientar as políticas dos administradores do sistema escolar" (CORSETTI; RAMOS, 2002, p.343).

Caracterizando as várias reformas no âmbito educacional para formação de professores, em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394/96), que também destaca a questão da formação de professores.

Segundo o Art 62 da LDB, a formação de docentes para a Educação Básica – que, segundo a referida Lei, se configura em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – acontecia "em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação" (LDB, 1996, s.p.), admitiu-se também, como formação mínima para a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio na modalidade normal.

Sob a manutenção dos Institutos Superiores de Educação, encontrava-se o curso normal superior, criado pela LDB/96, com intuito de formar docentes para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os Institutos Superiores de Educação eram exigidos nas instituições não universitárias para que a formação do professor se desse em nível superior, porém, mais uma vez, houve a distinção de dois níveis de formação, o universitário e o não-universitário.

Nesse contexto, a formação realizada pelas universidades tinha um compromisso em desenvolver ensino, pesquisa e extensão, considerando, também, que, para essas práticas realmente se concretizarem, não havia muitas limitações em relação à estrutura. Porém, já no contexto não universitário, que abriga o curso Normal Superior para formação docente do professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não existe a infraestrutura propícia para se desenvolver a formação do professor da mesma maneira, sendo que as diferenças qualitativas entre as duas instituições formadoras se tornaram gritantes.

Dessa forma, Damis (2002) sintetiza a discussão feita até agora em relação a formação de professores,

> Nessa perspectiva de análise fica evidenciado que, no Brasil, de algum modo, foi implantado e preservado, historicamente, um duplo modelo de organização institucional na formação do professor: em 1939, foi criado, na estrutura institucional da faculdade de filosofia, o curso de didática que sobrepunha a licenciatura ao bacharelado em filosofia, ciências, letras e educação; em 1969, os estudos relativos aos conteúdo específicos da docência ficaram nos institutos básicos, e os estudos pedagógicos, nas faculdades de educação; a partir de 1996 foi iniciada a implantação de um modelo que distingue a formação ministrada nas universidades de formação dos institutos superiores de educação (DAMIS, 2002, p.115).

Os próprios profissionais da educação não se mostraram passivos diante de tantas reformulações dos cursos formadores. O início das organizações dos educadores brasileiros destaca a Associação Brasileira de Educação (ABE), uma associação educacional que desenvolvia atividades em prol da educação pública e de qualidade. Nesse cenário, posteriormente, criam-se a Andes[175], Anped[176] e o Cedes[177], que se tornaram copromotores das Conferências Brasileiras de Educação, cuja meta foi a organização e mobilização dos profissionais da educação com vistas a socializar o conhecimento produzido na área educacional.

Um marco histórico no movimento dos educadores foi o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, de 20 a 22 de novembro de 1978. A abrangência das discussões realizadas no Seminário, acerca das investidas do Conselho Federal de Educação em definir um novo sistema de formação de professores, provocou muitas dúvidas entre eles, mas, em contrapartida, gerou uma maior conscientização sobre a necessidade da participação dos educadores na reformulação dos cursos formadores de professores, o que concretizou o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos do Educador. Simultaneamente às discussões sobre a formação dos professores, o Ministério da Educação consultou três universidades para a reformulação dos cursos de professores, explicitando a necessidade de ampliá-los as demais universidades (BRZEZINSKI, 1996).

Educadores de outros estados estavam organizados em torno das reformulações dos cursos que formavam professores, o que se efetivou com a instalação do Comitê Pró-Formação do Educador, pela necessidade em garantir a participação dos educadores para combater o autoritarismo do poder instituído. Criaram-se outros Comitês regionais e locais

[175]Associação Nacional de Educação
[176] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
[177] Centro de Estudos Educação e Sociedade

com objetivo de formação de base, constituindo-se, também, o Comitê Nacional. A proposta de atuação do Comitê Nacional consistia em fazer o acompanhamento do processo de encaminhamento dos trabalhos da comissão do MEC, encarregada das reformulações, propor e coordenar encontros nacionais, com base nos resultados apresentados pelos vários Comitês Regionais, e assumir a função de núcleo central (BRZEZINSKI, 1996).

Uma nova comissão do MEC, que também tratava da reformulação dos cursos de formação de professores, coordenada pela subsecretária de Educação Superior do MEC, Marilu Fontoura de Medeiros, convidou a participar dessa comissão dois membros do Comitê – Saviani e Gadotti – que se negaram, por julgá-la incoerente com as lutas contra as propostas instituídas de cima para baixo. Porém eles disponibilizaram-se a participar das reuniões, o que proporcionou a divulgação do comitê à comissão, explicitando as divergências de suas ideologias em relação às do MEC (BRZEZINSKI, 1996).

O MEC propôs parceria ao Comitê, mas, como não era intenção de seus membros estabelecer essa parceria, várias vezes, o Comitê a negou. Além disso, o Comitê se opôs aos Seminários Regionais organizados pelo MEC, pelo fato de não haver a pretensão de realizar um Seminário em nível nacional, para que se disponibilizasse a compatibilização dos resultados obtidos nas discussões regionais, a fim de evitar distorções trazidas pelo poder instituído.

Na II Reunião Nacional, em 1982, decidiu-se que o Comitê faria parceria com o MEC na elaboração do Documento Síntese dos Seminários Regionais, em que se relata a indispensabilidade de uma pesquisa, realizada pelo MEC, que identificam as propostas de reformulação para que fossem enviadas às universidades, Secretarias de Educação e entidades de classe, para que as avaliassem, além disso, recomendava-se, também, a necessidade do Encontro Nacional.

Portanto, em novembro de 1983, realizou-se o Encontro Nacional, no qual o MEC se posicionou de maneira autoritária, e fez com que o encontro tomasse características de informes das suas propostas prontas e acabadas, que apoiavam as concepções de reformulação concebidas por Valnir Chagas.

Em 1990, as reformulações curriculares foram reafirmadas e surgiu a proposta de criar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação(Anfope), que substitui a Conarcfe até hoje.

A Anfope preza, como princípio norteador para a formação de professores, a tão mencionada em textos acadêmicos, práxis educativa, ou seja, a relação da teoria com a prática para a formação de professores.

A Anfope se configura em uma instituição que defende a concepção de que o ato pedagógico se baseia na docência como fundamento inicial da *formação* dos profissionais da educação, entendendo a importância da articulação da teoria com a prática. *O que se* contrapõe com a realidade das reformulações desses cursos, pois, nesse âmbito, até então, havia a supervalorização da técnica para a *formação* dos professores.

Nesse contexto,

> [...] em 2002, surgiu a primeira Resolução do CNE/CP n° 01/02 que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. E a segunda resolução CNE/CP n° 02/02 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos destinados à formação de professore da Educação Básica (COIMBRA, 2007, p.20).

Com a intencionalidade em desfazer a dicotomia entre teoria e prática presentes nos cursos de formação de professores, essas diretrizes vêm reforçar a importância da integração da práxis educativa nesses cursos. A carga horária dos cursos de formação de professores, identificados na LDB/96, foi ampliada para 2.800 horas, a fim de se desenvolver a articulação da teoria com a prática, pela qual 400 horas se destinam à prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; outras 400 horas aos estágios supervisionados; 1800 horas são destinadas às aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; e 200 horas destinadas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Art. 1°, Resolução CNE/CP 02/02).

Portanto, com esse novo perfil da carga horária dos cursos formadores de professores, em que se idealiza a vivência permanente e simultânea da teoria com a prática, o esquema 3+1, com caráter extremamente técnico, sem preocupação com a construção do conhecimento, se extingue, propiciando, assim, novas perspectivas de uma possível e verdadeira formação de professores integradora de teoria-prática.

Em linhas gerais, percebemos que a formação docente no Brasil ocorreu mediante profundas transformações econômicas e sociais, geradas na fase da produção capitalista monopolista, que se constituía ao término do século XIX e início do século XX. Detectamos inúmeras dificuldades e possibilidades no decorrer desse processo, e, nesse

sentido, concordamos com Nóvoa (1995), ao constatar que a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos.

Referências Bibliográficas

BERNARDO, M.V.C. (Org.). *Formação do professor:* atualizando o debate. São Paulo: Educ., 1989.

BRASIL. *Decreto n. 19.852* de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, 1931.

_____. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da EducaçãoNacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 22 jul. 2013.

_____. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 22 jul. 2013.

_____. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. 10. ed. Brasília: Senado Federal, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 01 jul. 2013.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da EducaçãoNacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 10 jul. 2013.

_____. *Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >. Acesso em 18 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação.* Brasília: MEC,2010. Disponível em: http://www.mec.gov.br >. Acesso em 12 jul. 2013.

_____.CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização.* Goiânia: UCG/SE, 1987. (Série: teses universitárias).

_____. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.* Campinas, SP: Papirus, 1996.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. *Formação de Professores para a Educação infantil:* um estudo realizado em um Curso Normal Superior. Belo Horizonte, 2005. (Dissertação de Mestrado)

COIMBRA, Camila Lima. *A Pesquisa e a Prática Pedagógica Como um Componente Curricular do Curso de Pedagogia:* Uma Possibilidade de Articulação entre a Teoria e a Prática. 250 f. 2007 Tese (Doutorado em educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. *Ciências e Letras*, Porto alegre: n. 31, p. 339-350, jan. /jun., 2002.

CURY, Carlos Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*. v.80, no23, p. 169-201, set. /2002.

DAMIS, Olga Teixeira. *Formação Pedagógica do Profissional da educação no Brasil:* uma perspectiva de análise. In: AMARAL, Ana Lúcia e VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.) *Formação de Professores:* políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro.* São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Carlos Luiz. PIMENTA, Selma Garrido. *Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.* São Paulo: Cortez, 1992.

MENDONÇA, Ana Waleska; CARDOSO, Tereza. A gênese de uma profissão fragmentada. *Revista Brasileira de História da Educação.* Dossiê História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal. Set/dez.2007, nº15, p.31-55.

SUCUPIRA, Newton – O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras:* 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 55-67.

TARUNI, Leonor Maria. "História da formação de professores". *Revista Brasileira de Educação*, n.14, mai. /Jun./jul. /Ago. de 2000 (Número Especial-500 anos de Educação Escolar), p.61-88.

VIEIRA, Alboni Marisa D. Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. *História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas.* Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf. Acessado em: 20/12/2011.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Jane Maria dos Santos Reis
Faculdade Politécnica de Uberlândia. jane05@uol.com.br
Samantha Lau Ferreira Almeida Faiola
Faculdade Politécnica de Uberlândia. samanthalau.adv@hotmail.com
Cinval Filho dos Reis
Universidade Federal de Uberlândia – PPGED. cinvalfilho@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste no prosseguimento de pesquisas anteriores, que vem analisar a educação infantil no Brasil tendo como referência as principais legislações educacionais e os principais sujeitos/instituições diretamente a ela articulados: a criança, a família e a creche.

A delimitação deste estudo e a escolha do tema se justificam pelo fato da Educação Infantil ser a base da educação e alicerce para os demais níveis de ensino, além de ser um marco significativo no processo de desenvolvimento humano.

Para isso, fez-se necessário elaborar uma breve retrospectiva histórica da Educação Infantil a partir da década de 1990, enfatizando a importância do avanço das políticas públicas voltadas a Educação Infantil e seus desdobramentos na legislação educacional pertinente (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Plano de Desenvolvimento da Educação). O marco desse debate é o fato de delegar, aos municípios, a responsabilidade de conduzir a Educação Infantil.

Posteriormente, fundamentados no referencial clássico da educação infantil, especificamente da creche e suas respectivas legislações, foi mister compreender sua historicidade e os principais avanços na concepção de creche e suas respectivas funções e de criança no que se refere à sua socialização.

São seus objetivos específicos:

- Elaborar um breve histórico da creche, desde seu surgimento até a contemporaneidade;
- Analisar e compreender a importância da educação infantil para o desenvolvimento do ser humano e os respectivos conceitos que lhe permeiam (criança, creche e infância);
- Detectar e analisar as principais legislações educacionais centradas na educação infantil;
- Comprovar a importância da educação infantil de qualidade para todas as crianças, sem distinção.

Logo, o trabalho vem problematizar a educação infantil no âmbito pedagógico e político, no intuito de demonstrar a importância deste nível de ensino para a formação humana e consequentemente a urgente e contínua necessidade que se ofereça para todos aprendizado de qualidade. Nesse sentido, os estudos aqui desenvolvidos se embasam tanto nas principais legislações pertinentes, quanto no referencial clássico da pedagogia que nos oferecem a compreensão dos avanços e retrocessos da educação infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A retomada da Educação Infantil nas políticas públicas educacionais

A partir dos anos de 1990, o governo federal conferiu maior ênfase à elaboração e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação infantil, que se tornam cada vez mais específicas na implementação de leis e valorizam a participação da família na educação formal e não formal das crianças.

Dessa maneira, no que diz respeito aos direitos legais da criança em relação à sua família e à educação, houveram quatro grandes avanços. O primeiro, mais geral, ocorreu com a Constituição da República Federativa de 1988, que evidenciou os direitos legais gerais da criança; o segundo, mais específico, ocorreu com o Estatuto da Criança e do adolescente em 1990, que evidenciou os direitos legais, humanos, sociais e individuais da criança enquanto ser específico, tratado em sua singularidade; o terceiro ocorreu com a Nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que evidenciou, especificamente, o direito

constitucional da criança à educação; o quarto, diz respeito ao Plano Nacional de Educação, que surgiu primeiramente como um Projeto de Lei, tornando-se lei em 2002, com sua aprovação, que, em suma, estabeleceu diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas traçados para os diferentes níveis da educação pública brasileira, dentre eles, a educação infantil, mas que atualmente foi sobreposto pelo PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

Na Constituição de 1988, o termo creche apareceu pela primeira vez, para expressar o reconhecimento do direito que as crianças de 0 a 6 anos de idade têm à educação. Consequentemente, a partir de tal fato, a creche passa a fazer parte da política social e, mais especificamente, da política educacional, ao assumir, como desafio, ser uma instituição acessível a todos os que dela necessitam e com compromisso de avanços na qualidade, o que revela uma disputa histórica entre a educação e o assistencialismo em relação à educação infantil. A partir de então, esse direito constitucional deveria ser conquistado pela sociedade. O artigo nº 205 da Constituição explicita que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1991, p. 76)

Em continuidade, é possível constatar, no artigo nº 208 da referida legislação, que as crianças de 0 a 6 anos devem ter assistência gratuita em creches e pré-escolas: "IV- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade". (BRASIL, 1988, p. 138).

Por outro lado, o estatuto da criança e do adolescente (ECA), seguindo a mesma perspectiva da Constituição de 1988 tem expresso no seu artigo nº 4 que

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1991, p. 11)

Segundo esse estatuto, os principais tutores da criança são os seus respectivos pais, o Estado e os municípios, que são, depois da família, os mais diretamente responsáveis pela educação infantil. Nesse sentido, um dos principais direitos legais explicitamente destacados nos princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela

Assembleia Geral da ONU – Organização das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959 e em vários artigos do ECA, é o de que toda criança tem de crescer e ser educada no âmbito familiar. Nos princípios da ONU, podemos constatar que:

> Princípio VI: A criança [...] deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais. (BRASIL, 1991, p. 02)
> Princípio VII: O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. (BRASIL, 1991, p. 03)

No artigo nº 16 do ECA, que diz respeito ao direito à liberdade da criança e do adolescente, consta, no V parágrafo: "Participar da vida familiar e comunitária sem discriminação". (BRASIL, 1991, p. 14). E o artigo nº 19 expressa claramente que: "Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família" (BRASIL, 1991, p. 15). Citações como estas além várias outras, demonstram e enfatizam a importância da família na vida da criança e do adolescente no ECA.

Sob outro aspecto, no parágrafo único do artigo nº 53 do ECA, o dever dos pais é o de proteção, de sustento e educação dos filhos menores e o direito de estar informado sobre todo o processo pedagógico ao qual seu(s) filho(s) estão sendo submetidos e de participar de tudo mais que se refere à educação dos mesmos: "É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais." (BRASIL, 1991, p. 21). Logo, é possível observar que, de acordo com o artigo nº 86 do ECA, a política de atendimento de todos os direitos da criança que nele estão expressos, deve ser realizada por meio da parceria entre ações governamentais e não governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 1991).

Dentre as várias diretrizes que compõem essa política, o dever do Estado de assegurar às crianças de 0 a 6 anos o atendimento em creche e pré-escola foi transferido para os municípios, ou seja, esse atendimento foi municipalizado, delegado aos governos municipais. Essa mudança administrativa e organizacional no sistema educacional infantil não se deu com o ECA, que tratou dos vários direitos da criança (dentre eles o da educação),

mas com a concretização da nova LDB, que trata especificamente da educação. Esse foi um grande marco na história da Educação Infantil.

No ECA, podemos constatar essa mudança no primeiro parágrafo do seu 88º artigo: "São diretrizes da política de atendimento: I – Municipalização do atendimento." (BRASIL, 1991, p. 21). E na Nova LDB, a mesma mudança foi constatada no quinto parágrafo do seu 11º artigo: Os municípios incumbir-se-ão de: "V_ oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental." (BRASIL, 2002a, p. 249).

Juntamente ao ECA, temos a legislação educacional, ou seja, a nova LDB, expressando o respeito à educação infantil e, paralelamente, discutindo a relação entre a creche e a família, principais responsáveis pelo processo educacional da criança.

No seu 1º artigo, a nova LDB constata que, em geral:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2002a, p. 246)

E no que concerne, especificamente à educação infantil, sua definição na nova LDB se situa no artigo nº 29, da seguinte maneira: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (BRASIL, 2002a, p. 253)

Nesse sentido, apesar da nova LDB se referir à educação escolar, ela deixa claro que a educação é um processo que abrange as mais diversas dimensões da vida humana, e que, principalmente em relação à educação infantil, a instituição familiar é prioritária, essencial para o pleno desenvolvimento de tal processo. No seu 2º artigo vemos que: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 2002a, p. 246)

Após todas essas definições legais de direitos e deveres referentes ao âmbito educacional, expressos na Nova LDB, podemos concluir, que "As disposições transitórias

estabelecem um prazo de três anos, a partir da publicação da lei, para que as creches e pré-escolas existentes, ou que venham a ser criadas, se integrem aos respectivos sistemas de ensino (art. 89)". (PEREIRA & TEIXEIRA, 2002, p. 91).

Essa meta e mais outras relativas à educação em diferentes modalidades de ensino foram traçadas pelo primeiro PNE (Plano Nacional de Educação). Desse modo, uma de suas metas em relação à modalidade de ensino aqui analisada consta no artigo 115 (III parágrafo), do Projeto de Lei nº 1.258-C:

> O primeiro Plano Nacional de Educação a ser elaborado na forma prevista no art. 105 desta Lei, deverá abranger período de cinco anos, a partir do ano seguinte ao da publicação da presente Lei, e observará os seguintes objetivos prioritários:
> III_ Universalização e extensão da obrigatoriedade ao Ensino Médio e à educação infantil públicos. (BRASIL, 2002b, p. 301)

Perante a nova LDB, um dos deveres do Estado é, como já consta na Constituição e no ECA, o de propiciar às crianças de 0 a 6 anos de idade o atendimento em creches e pré-escolas. Esse dever, como já vimos anteriormente, é delegado à esfera municipal, que se torna responsável pela oferta de vagas para a Educação Infantil, tanto no nível público quanto no privado:

> Os sistemas municipais de ensino compreendem: I_ as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II_ As instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; (BRASIL, 2002a, p. 246)

Entretanto, segundo a nova LDB, a prioridade desses municípios deve ser voltada ao ensino fundamental e não primeiramente à educação infantil. Esse fato vem afirmar a assertiva comprovada cientificamente por especialistas em educação infantil de que a importância dos seis primeiros anos de vida das crianças é pouco conhecida:

> A educação infantil merece mais atenção no conjunto do sistema educacional. A importância dos seis primeiros anos de vida para o desenvolvimento e a aprendizagem ainda é desconhecida por grande parte dos profissionais da educação e subestimada por muitos que formulam políticas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, considera o período inteiro do

> nascimento ao ingresso ao ensino fundamental como a primeira etapa da educação básica. (DIDONET, 2001, p. 14)

Também foi comprovado cientificamente que se os gastos do governo fossem voltados prioritariamente com a educação infantil, eles seriam menos dispendiosos do que os gastos que, posteriormente, devem ser voltados aos outros níveis de educação, pois a educação infantil é o primeiro nível que, consequentemente, irá influenciar todos os outros níveis de educação posteriores a ele.

Outro dever dos municípios explicitado na nova LDB é o de articular a relação entre as famílias e a comunidade, no intuito de possibilitar concretização de processos de integração da sociedade com a escola/creche. Os docentes, segundo a lei da educação, no seu 18º artigo, têm, como dever, contribuir com essa integração por meio de atividades que contemplem a articulação da instituição educacional com as famílias: "Os docentes incumbir-se-ão de: VI_ colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. " (BRASIL, 2002a, p. 246).

E por fim, o PDE aponta que a taxa atual de atendimento da educação infantil, principalmente ocorrida no âmbito da creche – que é uma das metas do PNE, pode concretizar-se por meio de parceria entre o poder público e o segmento comunitário. "Todos os estudos recentes sobre educação demonstram inequivocamente que a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos no ensino fundamental, principalmente dos filhos de pais menos escolarizados, dependem do acesso à educação infantil." (BRASIL, 2007, p. 7).

Ou seja, caímos numa redundância, pois este tipo de parceria é que oferece o risco de não garantir, nas creches, a educação de qualidade pautada na articulação entre o cuidar e o educar. É nítida e contraditória a desresponsabilização do Estado em relação à educação infantil, pois ao mesmo tempo em que não se investe diretamente nela, há constantes tentativas em universalizá-la, assim como nos mostra a tendência atual apontada pelo PDE (2007), de complementar este nível de ensino ao Programa da Infância (ProInfância), centrado no financiamento da expansão da rede física de atendimento a educação infantil pública.

A partir desses dispositivos legais, podemos compreender que a educação infantil, primeira fase da vida e da formação humana, é a base da educação em nossa sociedade. Educação que deve ser considerada como um processo, sempre contínuo e infinito.

Todas essas constatações legais, que aconteceram, principalmente, na década de 1990 (exceto a Constituição de 1988), consideram a educação em seu sentido mais amplo, como uma prática social que poderia expressar a possibilidade de superação do caráter assistencialista da creche marcado somente pelo ato de cuidar, pelo ato de "guarda de crianças", próprio das ações, tanto governamentais quanto não governamentais, voltadas para a educação infantil. Tal fato se apresenta como uma possibilidade plenamente concretizada apenas se fosse contextualizada num sistema que privilegiasse essencialmente as políticas sociais educacionais, o que infelizmente não é o nosso caso.

Essa inserção da educação infantil no sistema educacional brasileiro, enquanto primeira etapa da educação básica ainda necessita de muitos estudos e pesquisas. Tanto que os dados concretos sobre esse nível de ensino, na "realidade" social brasileira, são em grande parte insuficientes, incompletos ou inexistentes. Tal fato é justificado devido à situação de que muitas das instituições voltadas para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos funcionam sem nenhum controle, regulamentação e supervisão. Até porque muitas delas funcionam via ações não governamentais, caracterizadas como programas sociais alternativos marcados por práticas assistencialistas. Consequentemente, o Poder Público não tem sob o seu controle total os registros dessas instituições. Todavia, desde que a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente a nova LDB consideraram, tanto no seu sentido mais amplo quanto no seu sentido mais restrito, a Educação Infantil, os avanços nas discussões e trabalhos acadêmicos e práticos sobre esse assunto se ampliaram cada vez mais, disponibilizando-nos, progressivamente, informações sobre esse nível de ensino. Em suma, essa legalidade acerca da educação é bem expressada pela afirmação de Brandão:

> [...] as 'leis do ensino' para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos. (BRANDÃO, 1982, p. 34)
> Na 'letra da lei' [...] os fins da educação no país, os nossos legisladores pelo menos em teoria. Garantem para todo o melhor a seu respeito. De certo modo falam a respeito de uma educação idealizada, ou falam da educação através de uma ideologia. (BRANDÃO, 1982, p. 55)

O título do capítulo da última citação acima é o seguinte: "Educação: isto e aquilo, e o contrário de tudo" (BRANDÃO, 1982, p. 54). Isto é, a educação é definida legal e juridicamente, mas, na prática, é o contrário de toda essa "idealização legal": "[...] a educação nega no cotidiano o que afirma na Lei." (BRANDÃO, 1982, p. 56).

Será que estamos no caminho da construção de uma nova creche?

2.2 A creche e sua historicidade: dos primórdios à contemporaneidade

A princípio, a creche foi criada apenas para cuidar das crianças pequenas, cujas mães necessitavam trabalhar. Nesse sentido, sua origem existencial está vinculada à inserção das mulheres no mercado de trabalho. Consequentemente, até hoje a parte majoritária da demanda da creche provém desse quadro.

No caso do Brasil, o surgimento da creche está basicamente vinculado à organização de mulheres, em grande parte, trabalhadoras, em prol de seus direitos sociais.

Essa inserção da mulher no mercado de trabalho, acentuada pela Revolução Industrial, causou modificações na forma de criar e educar as crianças. No começo, as crianças ficavam em casa, sozinhas e eram consideradas "empecilhos insuportáveis". Mesmo bem antes disso, no século XIII, já havia, digamos, a primeira forma de creche que eram as casas de amas-de-leite, em que as mães deixavam seus filhos, para poderem trabalhar (BADINTER, 1985). Já a existência da creche como uma instituição voltada ao atendimento de crianças está associada à mudança da família extensa para a família nuclear. Na primeira, vários membros da família cuidavam da criança; na segunda, as crianças ficavam sozinhas, pois não havia ninguém para cuidar delas.

Assim a criança passou a ser vista pela sociedade como um "problema", um "estorvo". Surge, então, a creche como local de "guarda de crianças", local que atende as crianças fora da família, marcado por um caráter assistencialista. Nesse sentido a creche é uma instituição que apenas cuida da criança, pois a função educativa ainda é delegada apenas ao âmbito familiar. Além de seu caráter assistencialista próprio enquanto instituição, a creche está, geralmente, vinculada às crianças pobres; já que a creche surgiu justamente para auxiliar as mulheres trabalhadoras; mulheres que começaram a participar ativamente do mercado de trabalho, não apenas por uma questão de emancipar seu gênero em relação aos homens, na busca de igualdade de direitos, mas também para prover a

subsistência, tanto delas mesmas quanto de seus respectivos filhos. Assim, mulheres pobres e em constante e árdua luta para manter sua sobrevivência, necessitam, essencialmente, de um local em que pudesse deixar seus filhos por período integral, local que ofereça um atendimento voltado para o cuidado e que proporcione o bem estar deles. O problema é que, devido às suas condições socioeconômicas, essas mulheres não podiam pagar nada ou quase nada por esse atendimento e muito menos pagar uma babá.

Já as mulheres de classes mais abastadas, em sua maioria, podiam e pagavam uma babá, nem sempre porque precisavam, mas em alguns casos para poder gozar dos privilégios que a sua situação econômica lhes permitia (BADINTER, 1985).

Na Idade Média e no início da Moderna, o mito do amor materno, de que o amor de mãe seria um instinto, inerente à sua natureza de mulher, ainda não tinha sido legitimado socialmente: "Um número crescente de mulheres que dispõem de meios para permanecer no lar e mimar os filhos à vontade, prefere delegar a outros essas tarefas e passar fora de casa a maior parte de seu tempo." (BADINTER, 1985, p. 314). Então, as mulheres ricas desses períodos não consideravam as crianças o centro de seus cuidados e atenções:

> A criança, em qualquer idade, era rejeitada pelos pais porque significava um estorvo. Ela é um empecilho para a mãe não apenas na vida conjugal, mas também nos prazeres e na vida mundana. Ocupar-se de uma criança não era divertido e nem elegante. (BADINTER, 1985, p. 98)

Já para as mulheres pobres trabalhadoras, restavam duas alternativas: deixar os filhos sozinhos, em casa ou deixá-los numa instituição que cuidasse deles (quando havia essa possibilidade): "Problema prioritário das mães que trabalham fora de casa: a guarda do(s) filho(s) de menos de 3 anos. Isso envolve diferentes aspectos: de ordem material (a quem confiá-lo?); de ordem psicológica (ele se sentirá feliz?)." (BADINTER, 1985, p. 342)

Assim, a função da creche, hoje, no Brasil, é teoricamente instituída e responsabilizada pelas políticas públicas voltadas para a educação infantil, para que se proporcione a integralização desse nível de ensino, o que, em seus pormenores, significa que esse período seja um processo educacional contínuo, dos 0 aos7 anos de idade, e que não mais as crianças desse grupo sejam subdivididas entre 0 a 3 (destinadas ao cuidar) e 4 a 7 (destinadas ao educar) anos de idade. Tal mudança implicou numa expressiva unificação, que deveria superar o atendimento, considerado incompleto e insatisfatório em

relação à necessidade das crianças: durante toda a etapa que acontece de 0 a 6 anos de idade, espera-se que à criança será disponibilizada, tanto a educação quanto o cuidado:

> A característica assistencialista e filantrópica, remanescente ainda em grande número creches, já foi substituída, em muitos países, pela concepção de lugar de educação integral da criança [...] . No Brasil, também é assim. Temos creches que apenas cuidam da criança. Mas há outras com objetivos educacionais explícitos, com proposta pedagógica fundamentada nas ciências pertinentes, com profissionais qualificados, que seguem critérios de qualidade e que fazem a avaliação de desempenho. (DIDONET, 2001, p. 13)

Segundo Didonet (2001), a partir de 1940, no Brasil, houve o início da elaboração, por parte do Estado, de políticas públicas voltadas para a infância. Para ele, toda essa historicidade da creche pode ser superada de duas maneiras complementares:

A primeira é que, ao invés de o cerne da questão ser a mãe trabalhadora, que o central seja a criança, enquanto sujeito da educação, para que a mãe não se culpe pelo fato de não poder cuidar e educar o filho por ter que trabalhar, pois se houver uma instituição especializada em educação e cuidado integral da criança, que atenda todas as mães que dela necessitam, independentemente de serem ricas ou pobres. Esse tipo de atendimento será definido a partir da própria criança e não a partir de caráter assistencialista, filantrópico, vinculado historicamente à pobreza e à carência, como consta na citação acima.

A segunda é a universalização da educação infantil, que começa a ser pautada com a Constituição de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Depois, fortemente reforçada pela Nova LDB, pelo antigo Plano Nacional de Educação, pelo atual Plano de Desenvolvimento da Educação e, com a modificação pleiteada no Congresso do FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), para se tornar FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), que abarca consigo a Educação Infantil.

Assim, a creche poderia ser vista como uma instituição que enriquece o que a família e, principalmente, a mulher, podem oferecer para a criança, e não como uma instituição que substitui a família (especificamente a mãe):

> Sem renunciar a função de mãe, cuidadora e educadora, de seus filhos, ela precisa contar com uma instituição social que lhe dê suporte no cumprimento da função materna. Hoje, a questão está mais bem

> colocada, explicitando também o papel do pai – como direito e dever – no cuidado e na educação de seus filhos pequenos. (DIDONET, 2001, p. 14)

Na contemporaneidade, a creche é considerada "Um lugar do encontro entre mães e pais, funcionários e crianças para além do habitual e conhecido, onde se revela o novo e o imprevisível e onde as presenças são originais, distintas e criativas" (PULINO, 2001, p. 29). Nesse sentido, a creche deveria ser o local em que fossem objetivadas todas essas perspectivas, mas o contexto físico e socioeconômico no qual uma creche de periferia está inserida não permite que tal fato se concretize.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como referência a discussão aqui desenvolvida, é possível observarmos que a relação creche e família, indispensável para promoção da educação infantil, ainda nos dias de hoje, pode tornar-se impossibilitada: "O relacionamento dos adultos (pais e educadores) com a criança e o das crianças em si, resulta que o efeito da creche sobre o desenvolvimento da criança é proporcional ao relacionamento que nela se criam e se vivem." (CHAVES, 2001, p. 141). Isto é, se o desenvolvimento da criança é proporcional a essa relação, impossibilitada por inúmeros fatores no contexto de uma creche, situada à margem da sociedade, simplesmente esse desenvolvimento, num tipo de instituição assim, não acontece e aquela se torna apenas um "depósito de crianças" destituídas de um de seus principais direitos, o da educação, contando apenas com cuidados daqueles que trabalham naquelas instituições. Dessa maneira, a creche, enquanto espaço e ambiente social de desenvolvimento da criança, tão necessária e enfatizada por especialistas e pelas políticas públicas para a infância, torna-se cada vez mais distante dos lugares e dos indivíduos que mais necessitam dela.

Apesar de toda a evolução que a creche, enquanto instituição, sofre ao longo da história, ela se torna cada vez mais precária na vida dos excluídos. Infelizmente, apesar dos significativos avanços que a educação infantil vem sofrendo até então, ainda há muitas instituições e muitas práticas educativas nesse âmbito de ensino, que não integraram em suas ações o "cuidar" e o "educar". E, além disso, ficou perceptível que a infância e a

criança são coisas sérias que, por mais que seja envolvidas por amor, carinho e vínculo de solidariedade, deve-se ter formação necessária para trabalhar-se com este nível de ensino e deve-se, também, ter as condições materiais necessárias para que a creche não se torne mero "depósito de crianças".

Referências Bibliográficas

BADINTER, E. **Um amor conquistado: O Mito do Amor Materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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

BRASIL, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20-12-1996. In: BRZEZINSKY, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se intercruzam**. 7ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2002a, p. 246-266. Anexo I.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13-07-1990: Constituição e Legislação relacionada. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

CHAVES, J. M. P. "Relacionamentos são Coisas Vivas: o papel da creche". In: **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 18, nº73, p. 140-142, jul. 2001.

DIDONET, V. "Creche: a que veio... para onde vai..." In: **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 18, nº73, p. 11-27, jul. 2001.

PEREIRA, E. W. & TEIXEIRA, Z. A. "A educação básica redimensionada". In BRZEZINSKY, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se intercruzam**. 7ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 87-109.

PULINO, L. H. C. Z. "Acolher a Criança, Educar a Criança: uma reflexão". In: **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v. 18, nº73, p. 29-40, jul. 2001.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO GOVERNO LULA

Roberta Miranda Silva
UFU. robertamiranda2112@gmail.com
Maria Célia Borges
UFU. marcelbor@gmail.com

Resumo: As pesquisas relacionadas à formação continuada de professores vêm apresentando um número crescente nas últimas décadas. Sobre esse tema é que o trabalho visa descrever a elaboração e execução de propostas e projetos voltados à formação continuada de professores da educação básica a partir do governo Lula (2003), até os dias atuais. Partindo desse ponto, a uma análise crítica das expectativas, limites e resultados provindos das ações realizadas pelo governo federal para promover e atingir as exigências de formação continuada que visam o desenvolvimento educacional no país. A partir da LDB (1996), onde determina em seu art. 67 que os sistemas de ensino deveriam promover a valorização dos profissionais da educação, mediante o aperfeiçoamento profissional continuado e, além disso, que num prazo de dez anos ao contar da data da publicação da lei, todos os professores das Séries Iniciais de ensino Fundamental deveriam ser formados em nível superior, é que os órgãos responsáveis pelo sistema de ensino começaram a investir nas políticas educacionais e assim, de fato, iniciou-se o crescente estudo da temática. Todo profissional docente necessita estar em constante aprendizado e preparo para que possa desenvolver o seu trabalho em paralelo com as mudanças existentes no sistema de ensino, tanto dos métodos propostos e utilizados quanto a diversidade de alunos presentes em sala de aula. Na Educação Básica, onde ocorre à formação inicial das crianças, esse trabalho deve ser por várias vezes revisto já que, nos dias atuais, as crianças apresentam uma diversidade constante carregada da cultura familiar e do meio social em que estão inseridas. O professor vem a ser um mediador, o meio utilizado para levar aos alunos questões relacionadas ao ensino, à cultura, a sociedade entre tanto outros aspectos.
Palavras-chave: formação continuada, professores, educação básica políticas educacionais.

Introdução

As pesquisas e análises referentes ao processo de formação continuada dos professores têm se ampliado e demonstrando um grande avanço nas últimas décadas. Esse texto visa identificar quais as propostas elaboradas e aplicadas pelo governo federal a partir do ano 2003 no que se refere às políticas de formação continuada dos professores da

Educação Básica, ampliando a uma análise crítica dessas propostas referente à preparação desses profissionais em sua prática docente.

As mudanças ocorridas na educação brasileira nos últimos anos dão destaque aos avanços ocorridos no campo de conhecimento, reformas curriculares, formação inicial e continuada, utilização de meios tecnológicos, avaliação, a implementação do sistema de ciclos, entre tantos outros. É importante observar que essas medidas, que por sua vez visam o desenvolvimento educacional, exigem mais do profissional docente apontando um sistema que ainda se demostra frágil quanto a esse aspecto já que esses profissionais ainda encontram dificuldades em aprimorar ou mesmo continuar sua formação.

A preocupação constante concentra-se nos processos de construção do conhecimento profissional que busca sobrepor a velhos paradigmas de formação reconhecendo que a própria formação inicial apresenta-se precária e insuficiente. Como reação a essa concepção existe uma ideia comum e ampla de que o professor deva estar sempre em formação, que seu desenvolvimento profissional ocorra a cada instante, na sua interação com a prática e no efetivo escolar.

As políticas educacionais de formação continuada têm como meta inicial a necessidade de aperfeiçoar a formação dos professores, transformá-los enquanto sujeitos ativos construtores de uma sociedade do conhecimento, porém passam a ser vistos como uma categoria de preocupações. No entanto, é necessário reconhecer que as práticas e políticas de formação têm apresentado mudanças no decorrer dos últimos anos, e reconhecê-las resulta em um processo de análise que implica em considerar tanto as dificuldades, limitações, equívocos e restrições quanto as possibilidades de avanço e transições.

É nesse contexto que o trabalho busca de forma descritiva apresentar as medidas que foram elaboradas e implantadas a partir do governo Lula para beneficiar os profissionais da educação básica garantindo a eles uma formação continuada que objetive preparar esses docentes em sua prática pedagógica e de acordo com as metas de ensino propostas pelo sistema educacional. Para que esse objetivo se concretiza é necessário investimento na formação do professor e em sua continuidade.

As leis, projetos, ementas e programas propostos pelo governo para assegurar que essas medidas se realizem serão brevemente descritas e analisadas objetivando contribuir na expansão do conhecimento daqueles que procuram por mudanças na formação de

professores da educação básica e acreditam que as mesmas possam de fato acelerar a transformação na educação. A qualidade do ensino depende das condições dos profissionais que nele atuam nesse sentido a formação continua permite a atualização dos professores.

Concepções relevantes das políticas de formação continuada de professores da Educação Básica

O conhecimento e a produção de análises no que se refere às políticas públicas atuais relacionadas à formação de professores da Educação Básica são aspectos que envolvem uma busca contínua e transformadora do saber e da ação docente. Faz-se necessário que o professor esteja ciente das medidas que envolvem seu processo de formação.

Embora esses profissionais já tenham conhecimento teórico adquirido por meio das Instituições de Educação Superior (IES), e destinado parte do seu tempo ao estágio como iniciação na prática docente, os recursos, espaços e métodos utilizados nesse período são apenas um começo. O conhecimento esta sempre em um processo de transformação e renovação constante no qual o professor deva ser inserido.

Mesmo utilizando de medidas como cursos, oficinas, seminários e projetos educacionais oferecidos regularmente pelas instituições de ensino, ainda há a existência da necessidade de atualização e complementação da formação de professores por meio da formação continuada. Essa é uma condição importante para rever e aprimorar as experiências e conhecimentos adquiridos, devendo integrar ao cotidiano dos professores e das escolas com a pretensão de contribuir para o desenvolvimento do ensino. O problema que surge é de que a ação de formação continuada, critério exigido pelas condições de trabalho do profissional docente, é vista como responsabilidade apenas do professor e esse, por sua vez, recorre às instituições públicas ou privadas em modalidades de cursos à distância, extensão ou pesquisa na busca por títulos que se adequem a essas exigências.

Além de compreender os processos de desenvolvimento profissional e pessoal do professor, deve considerá-lo detentor de uma profissão em que o sujeito seja capaz de produzir seu próprio oficio. Segundo NÓVOA (1992), o desafio existente esta na

> valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 27)

Há uma distância estabelecida entre a produção de conhecimento provindas das formações continuada e a simples aquisição de títulos que a mesma fornece resumida em uma desvalorização dos saberes. A reflexão de Moraes e Torriglia (2002) de que "formar docentes, quer nos parecer, implica, no mínimo, uma discussão consistente de conhecimento" contrapõe com ideias de treinamento com objetivo de aprender o "como fazer" reduzidos a uma técnica passadas aos professores por meio da chamada formação em serviço devido aos projetos de extensão.

Nesse contexto, confirma-se que

> Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos de má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58).

Dessa forma compreende-se que as políticas públicas de formação de professor partem da ideia de que essa ação seja uma estratégia que vai além dos demais setores da sociedade, é uma questão de modelo que se deseja alcançar tendo em vista que o professor é capaz de moldar gerações. A compreensão dos saberes docentes e a forma como são considerados nos processos de formação continuada são questões, além de políticas, epistemológicas que também auxiliam no entendimento do que realmente seja esse processo de formação. Por essa razão, há uma diversidade de conceitos que justifiquem a continuidade de formação do professor após sua formação inicial.

A questão da forma ou modo de como será realizado a formação dos profissionais da educação também é um ponto reflexivo dentro das políticas de formação. Segundo NAGEL (2007) "como consequência de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, a formação inicial deve ser articulada com a formação

continuada, envolvendo todas as licenciaturas." A formação e o desenvolvimento profissional do professor têm redirecionado suas concepções teórico-metodológicas ao mesmo tempo em que exige uma mudança ou inovação quanto à modalidade de ensino e qualificação oferecidos pelas instituições.

O ato de aprender é um processo ativo, envolve a compreensão e interpretação do que é real, como um reajuste constante dos nossos conhecimentos provindos de nossas experiências diversas. A atuação do professor em sala de aula, além de ter como base o conhecimento do conteúdo e pedagógico, agrupa também a vivencias pessoais. No desenvolver do desempenho profissional, surgem novas necessidades aos professores, causadas tanto pela complexidade da profissão quanto o fato do cotidiano escolar e de ensino-aprendizagem sofrem transformações consecutivas a novas questões. Assim, é importante que os professores desfrutem de estruturas e programas que auxiliem continuamente em suas atividades.

Analise histórica do processo de formação de professores no Brasil

Ao que se refere em formação de professores vista por um campo global compreende-se que a necessidade de se pensar na evolução do ensino vem desde o século XVII por Comenius, fundador da Didática e da pedagogia moderna. Em 1684, foi instituído por São João Batista de La Salle, em Reims, o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores como nome de Seminário dos Mestres. No entanto, apenas com a Revolução Francesa, no século XIX, a questão de formação de professores buscou por uma ação institucional que fizesse dela um problema de instrução popular. Deriva daí o processo de criação de Escolas Normais vistas como instituições encarregadas a preparar os professores. A primeira delas, proposta pela convenção, foi instalada em Paris em 1795, nesse momento iniciou-se a diferenciação das instituições entre Escola Normal Superior, com o intuito de formar professores de nível secundário, e Escola Normal, que previa a preparação de professores do ensino primário. Subsequentemente, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também aderiram ao modelo de Escolas Normais. No Brasil, essa questão de formação e/ou preparo de professores só iria surgir a partir da independência quando é cogitada uma organização da instrução popular, mas esse será um tema descrito um pouco mais a frente. (SAVIANI, 2009)

Podemos descrever a educação como ensino no Brasil muito antes das políticas de educação serem tão efetivas quanto nos dias atuais. A evolução das ideias pedagógicas pode ser compreendida por meio de seus movimentos e buscas que visam à qualidade de ensino. Para compreender as ações políticas de formação de professores no Brasil dos dias atuais é importante que se faça, em um primeiro momento, uma análise da implantação do processo de ensino país.

Destarte, a educação escolar no Brasil iniciou-se já no período colonial, que durou de 1500 até a Independência em 1822. Nesse período, a educação vista como ensino passou por três fases: a de predomínio dos jesuítas; o das reformas realizadas pelo Marques de Pombal; e a época de D. João VI no Brasil. Somente com a adoção da Lei de Escolas de Primeiras Letras, em 1827, determinou-se que o ensino deveria acontecer de forma mútua e estipulou que os professores devessem ser treinados para tal metodologia por suas próprias custas, nas capitais das Províncias.

É perceptível a ausência do governo em relação ao investimento na formação docente, tratando-se de um aspecto normal para uma sociedade que visava à educação como privilégio elitizado. Com a promulgação do Ato Adicional, em 1834, a instrução primaria passou a ser responsabilidade das províncias que, por sua vez, adotaram o método de formação de professores de países europeus: as Escolas Normais.

A Primeira República (1889 – 1930) possibilitou uma maior participação popular e ampliou a chamada classe elitista. A exigência por mestres qualificados apontava para melhores condições de organização das Escolas Normais, uma vez que essa insuficiência era retratada na carência de preparo dos alunos. Esse período de Primeira República apresentou uma imagem política-pedagógica que a dividiu em três correntes: Pedagogia Tradicional (associada às aspirações intelectuais ligados às oligarquias e à Igreja); Pedagogia Nova (vinda de movimentos da burguesia e das classes médias em busca da modernização do estado e da sociedade no Brasil) e a Pedagogia Libertária (vinculada aos intelectuais ligados a projetos de movimentos sociais populares e transformação social).

Com a queda da Primeira República e a chegada dos anos 30, o país passou a presenciar confrontos ideológicos pedagógicos e de política educacional. O Manifesto dos Pioneiro, de 1932, acreditava na ideia de que todos os professores devessem ter sua preparação pedagógica nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais de

nível superior e que mediante a essa formação se faria uma remuneração equivalente permitindo manter a dignidade e o prestígio aos educadores.

Com a implantação do Estado Novo, em 1937, ganhamos uma nova Constituição que apresentou, no campo da política educacional, uma série de leis definidas pelo então Ministro da Educação como Leis Orgânicas do Ensino. A Carta de 1937, inversa a de 1934, fez o Estado abrir mão da responsabilidade com a educação pública. A sociedade buscava por ações de governo que garantisse a escolarização a todos. Contudo a proposta do Curso de Pedagogia só foi realmente assentada pelo governo federal nos anos de 1940 no modelo da Faculdade de Filosofia. O curso visava a formação de bacharéis, com duração de 3 anos, e licenciados, onde era acrescentado mais um ano dedicado a didática e assim permaneceria até 1961.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1961, extinguiria o esquema de formação 3 + 1 para Bacharelado e Licenciatura. Os professores de nível secundário e superior seriam formados em nível universitário e, na pós-graduação, os professores poderiam fazer demais estudos em função técnicas educacionais. No final de 1964, iniciou-se no Brasil o período de Ditadura Militar no sentido de promover uma mudança política no país.

> O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Só uma visão otimista/ingênua poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar. (GHIRALDELLI Jr., 2001, p. 163)

Durante esse período, nos anos de 1960, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu convênios com a United States Agency for International Development (USAID), objetivando garantir assistência técnica e financeira para educação brasileira. Em 1969 o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou a regulamentação para o Curso de Pedagogia seguindo os princípios básicos da Reforma Universitária no Parecer CFE n. 252/69. Esse parecer extinguiu com a diferenciação de bacharelado e licenciatura em Pedagogia e visava também à formação do professor para o ensino normal.

Um fato de grande importância deixado por esse período se refere à institucionalização e implantação dos programas de pós-graduação do Parecer n. 77 aprovado pelo CFE de 1969. A pós-graduação se constituiu num espaço importante para o incremento da produção cientifica e concorreu para o desenvolvimento de uma tendência critica que gerou estudos dos quais foram possíveis de formular a critica e a denuncia da pedagogia dominante. (SAVIANI, et.al.2004).

Com o fim da ditadura militar e o anseio daqueles que lutavam pelo desenvolvimento do profissional docente, houve um grande crescimento voltado à literatura educacional no país.

> O sistema de pós-graduação em nosso país cresceu muito entre o final dos anos de 1970 e meados da década de 1990. No campo educacional, chegamos ao meio da década de 1990 com cerca de quarenta programas de pós-graduação em educação funcionado no país. Grupos teóricos e ideológicos se utilizaram desses programas, ou foram por eles constituídos, e criaram uma vasta bibliografia nas diversas áreas educacionais. (GHIRALDELLI Jr. 2006, p. 127)

Em 1988, o país ganhou uma nova Constituição, consagrando várias conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos organizados, dentre elas a educação como direito social. Em decorrência desta Constituição, deu-se inicio o processo de elaboração da nova LDB, que seria aprovada pela Lei n. 9.394 em 1996. No ano de 1998, considerando as metas propostas pela nova LDB, entra em ação o Plano Nacional de Educação (PNE), com objetivos razoavelmente claros de elevar o nível de escolarização e melhoria de qualidade de ensino no país. Entre suas prioridades, estava à valorização dos profissionais da educação com atenção a formação inicial e continuada, a garantia de tempo para estudos e preparo para as aulas, além do direito a um piso salarial e carreira de magistério.

Os últimos anos do governo Fernando Henrique Cardoso, foram anos de proliferação de programas governamentais voltados à educação na tentativa de organizar o campo educacional do país. A proposta do PNE era de apresentar uma visão clara a real situação do sistema educacional que tínhamos até aquela época, fazendo lembrar a inclusão da educação infantil e uma melhoria clara na titulação dos professores, entre outros.

As políticas de Educação Básica no governo Lula

O Brasil iniciou o século XXI como último colocado nos exames internacionais confirmando uma piora na capacidade dos estudantes brasileiros, dando ao novo governo uma grande parcela de responsabilidade por tal situação. Durante o primeiro mandato do governo Lula, o MEC passou sem nem uma política educacional definitiva. O governo reconhecia que os cursos de formação de professor eram de péssima qualidade e responsabilizou as universidades federais por não se interessarem pela formação do professor, além de lembrar que o salário do docente no Brasil não tornava a profissão produtiva. (Ghiraldelli Jr. 2009)

As propostas de aumento do PIB para educação não se concretizaram conforme o governo havia proposto em sua campanha eleitoral e a criação do FUNDEB só viria a acontecer de fato em seu segundo mandato. Quanto a abertura de vagas nas universidades, foi levada adiante por meio de projetos incentivados pelo governo como o programa de Financiamento do Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade Para Todos (ProUni). Além desses projetos o governo também propôs mudanças no Bolsa Escola transformando-o em Bolsa Família, alegando vantagens para a melhoria da função do magistério, porém reconhecido apenas como uma formula populista de distribuição de recursos.

> Algumas modificações na LDB também se fizeram sentir, em especial no segundo mandato, como a ampliação da escolaridade obrigatória para nova anos, abarcando o ensino infantil. Na verdade, o governo começou a retomar suas ideias de campanha no segundo mandato de Lula, pois o primeiro foi praticamente paralisado após dois anos de governo. (GHIRALDELLI Jr. 2009, p. 248)

Após a crise do PT em 2005, o país mudou. Mesmo reeleito o governo já provava o gosto da insatisfação popular. As críticas dos teóricos da educação foi maior quando Lula escolheu o economista Fernando Haddad para Ministro da Educação, o que concluía a desatenção do presidente com o setor educacional do país.

Em um clima pouco motivado foi lançado o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e com ele o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), montado a partir da Prova Brasil em 2005, considerado um programa capaz de preparar a infraestrutura e o crescimento da educação. O foca parecia ser o ensino básico, mas abordava vários setores da educação. O plano previa o estabelecimento de convênios entre municípios e o MEC em favor de uma ação técnica e financeira mais efetiva entre União e

a população escolar de crianças e jovens. Assim, o MEC parecia mostrar que sabia que a União tinha mais competência para dar boa educação pública ao país.

Os decretos do PDE desejavam apresentar alguma articulação e se reportavam a LDB para ganhar legitimidade e se estabelecia da seguinte forma:

- Reorganização do Programa Brasil Alfabetizado;
- Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação;
- Estabelecia diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica;
- Instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Quanto à valorização do professor, são necessárias duas condições básicas na sua profissão: a primeira diz respeito ao conteúdo do que ensina, e a segunda a valorização do que recebe. E ao que se refere esses aspectos, o trabalho do MEC no governo PT foi de extremo descuido para com a formação do professor e suas necessidades.

> A LDB apostava na diversidade e na criatividade para a formação do professor do ensino fundamental. A decisão do governo Lula foi a de apostar no reducionismo e no simplório. Na verdade, também aí a solução se deu apenas para resolver um problema dos cursos superiores privados. Estes, para economizar, queriam agrupar as turmas de normal superior e de pedagogia em uma só sala, e Fernando Haddad, como ministro, não titubeou em facilitar as coisas – assinou a proposta vinda do Conselho Nacional de Educação (CNE) sem qualquer grande preocupação. (GHIRALDELLI Jr. 2009, p. 280)

Em 2006, toda a responsabilidade da formação ao professor de ensino fundamental passou a ser do curso de Pedagogia. A ideia era gerar mais professores acompanhando a demanda crescente do país. O MEC esperava conseguir maior número de professores, o que seria até positivo se sua intensão fosse melhorar a formação dos professores, no entanto era apenas um mecanismo de ampliação do poder.

Assim como Libâneo descreve em seu artigo Alguns Aspectos da política Educacional do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas para a Revista On Line HISTEDBR no ano de 2008, a visão inicial sobre os fatos que envolvem a educação brasileira dos últimos anos é bastante pessimista. O autor afirma que há uma

distância considerável entre as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica, e o que acontece na realidade das escolas.

Principais Análises

O sistema educacional tem um importante papel a desempenhar no que diz respeito ao processo de formação continuada de professores. As ideias básicas tendem a ser globalizadas no sentido de contribuir com o desenvolvimento educacional do país. As reformas educacionais devem sempre incluir a capacitação de professores valorizando o desenvolvimento e aperfeiçoamento individual do docente.

A partir da LDB (1996), onde determina em seu art. 67 que os sistemas de ensino deveriam promover a valorização dos profissionais da educação, mediante o aperfeiçoamento profissional continuado e, além disso, que num prazo de dez anos ao contar da data da publicação da lei, todos os professores das Séries Iniciais de ensino Fundamental deveriam ser formados em nível superior, é que os órgãos responsáveis pelo sistema de ensino começaram a investir nas políticas educacionais e assim, de fato, iniciou-se o crescente estudo da temática.

Diante do exposto, é evidente que os Currículos da formação inicial de professores, bem como da formação continuada, devem ser repensados. Para nos orientar nesse propósito o Ministério da Educação publicou a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual "define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada". Esta resolução explicita a preocupação com a formação, pois, no Art. 1º foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação.

A necessidade de busca de inovação e aperfeiçoamento do Currículo de formação docente é uma realidade e agora tornou-se uma exigência para atender a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, apresentada acima e, ainda mais, para cumprir as metas do PNE/2014.

Mediante tal contexto, destacamos que o novo Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 - (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014) traz entre suas diretrizes no Art.2º, no

item IV - a garantia da "melhoria da qualidade da educação" e no item IX, a garantia de "valorização dos (das) profissionais da educação".

Ademais, destacamos a Meta 15, nas estratégias 15.4 e 15.11 garantem:

> 15.4 consolidar e ampliar a plataforma eletrônica para organização da oferta e as matrículas da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos.
> 15.11 implantar no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

Daí temos o destaque da oferta de cursos a distância por meio de plataforma eletrônica para a formação inicial e continuada. A modalidade de formação a distancia, que inicialmente, surgiu como exceção, agora tornou-se regra. Hoje é uma política de Estado para programas de formação de professores. Todavia, quanto meta 15.11 que garante a implantação da política nacional de formação continuada em um ano, entendemos que o prazo foi muito pequeno e, encontra-se comprometida em razão da crise social e econômica que atravessa o país. Contudo, não podemos deixar de lutar para a viabilização das propostas existentes.

Assim, a formação do educador deve basear-se na ética. O professor é um formador de opiniões e provoca críticas referentes ao mundo que nos rodeia, por essa razão sua formação e preparo docente são de tão grande importância para a análise e desenvolvimento de uma sociedade.

Conclusão

Compreende-se que o tempo de formação acadêmica na graduação e os estudos feitos nesse período inicial são suportes básicos para que o professor possa começar o seu trabalho. No entanto, a base teórica estudada nesse período é um suporte relativamente pequeno se levado em consideração que mudanças ocorrem diariamente no campo docente.

A formação continuada de professores possibilita sua atualização e desenvolvimento, eleva sua reflexão, auto avaliação e práxis criando melhorias na qualidade de ensino. Porém a questão a ser descrita por esse trabalho e a que instiga a pesquisa esta relacionada às ações e propostas que foram tomadas pelo governo para dar

firmeza ao que a lei determina não se tratando apenas da exigência de formação inicial (curso superior), mas também a continuada, pois o trabalho de aprimoramento do professor não para.

Verdum (2010), em seu trabalho de dissertação sobre a formação continuada de professores da Educação Básica, estabelece uma crítica às ações do poder público quanto à formação docente voltada a dependência dos professores em sua prática, e estende ao modelo de formação afirmando que pouco se relaciona a realidade em que os professores são inseridos. Nas últimas décadas, inúmeros programas de formação continuada de professores foram propostas e realizados tornando-se objeto de estudos e análises de muitos pesquisadores, em resultado essas pesquisas puderam apontar além de problemas no sistema, propostas que podem enriquecer as reflexões sobre o tema.

Imbernón (2010) destaca que os conhecimentos teóricos e práticos referentes à formação continuada de professores, realizados nos últimos 30 anos, permitem identificar que "[...] para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se dedicam à formação continuada de professores, conhece-las implica analisar os acertos e os erros e ter consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar" (IMBERNÓN, 2010, p. 10).

Formar professores bem formados é uma exigência para se alcançar uma educação pública de qualidade e acessível a toda população brasileira. E, como disse Saviani (2014, p.104) o foco da melhoria da educação pública está na defesa de que "[...] a qualidade será assegurada pela instituição de um sólido Sistema Nacional de Educação operado segundo metas claras definidas no Plano Nacional de Educação, que também deverá garantir os meios pelos quais as referidas metas serão atingidas."

Por fim, subsidiados pelas ideias de Saviani (2014) defendemos a premissa de que não bastam as políticas e legislações, - que também são imprescindíveis - mas, além disso, é preciso oferecer meios como recursos, apoios e condições para que elas se concretizem, de fato.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 01-4-2016.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015. Disponível em: <http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/RES-2-2015%20CP-CNE,%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20em%20n%C3%ADvel%20superior.pdf> Acesso : 20 out.2015. Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008, 2v.

GATTI, B; NUNES, M. R (Org.) Formação de Professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seu currículo. *Relatório de Pesquisa*. São Paulo: Fundação GHIRALDELLI Jr. Paulo. Filosófia e Historia da Educação Brasileira: da colônia ao governo Lula. 2º ed. Barueri, São Paulo. 2009

_____. História da Educação Brasileira. São Paulo, 2006.

_____. História da educação. São Paulo2001. 2.ed.rev.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores.Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, M.; MARCONI, M. de D. Fundamentos da metodologia científica. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns Aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas. Revista HISTEDBR On-Line, n. 32, dez. 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf. Acesso: maio. 2016

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ*. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SAVIANI, D. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.* Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26.06.2014. Campinas, SP: Autores Associados. 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX no Brasil/ Dermeval Saviani [et. al.]. – São Paulo. Autores associados, 2004.

VERDUM, Priscilla de Lima. Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Políticas e Práticas. Dissertação apresentada a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegra. 2010. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3645/1/422044.pdf. Acessado em: maio de 2016

EIXO V - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, RELAÇÕES FEDERATIVAS, REGIME DE COLABORAÇÃO

RESUMOS EXPANDIDOS

CONFLITOS FEDERATIVOS NA ATUAÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: O CASO DA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 2501-5

Adriane Peixoto Câmara
Rosimar de Fátima Oliveira

INTRODUÇÃO

No entendimento de determinadas instituições políticas federais (tais como o Conselho Nacional de Educação, juntamente com o Ministério da Educação), o CEE/MG apresentava, desde a promulgação da Constituição Estadual em 1989, uma atuação controversa no âmbito do sistema de ensino mineiro: o referido conselho de educação estaria autorizando, reconhecendo e credenciando cursos em instituições de ensino superior privadas. Por sua vez, a atuação do CEE/MG estava fundamentada no arcabouço jurídico mineiro, neste caso, os Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado de Minas Gerais, sobretudo nos artigos 81 e 82 (MINAS GERAIS, 2013). A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.934 de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a atuação do CEE/MG ficou ainda mais complexa em face do novo ordenamento jurídico da Educação no Brasil. Em atendimento à recomendação feita pelo parecer CNE/CES 237/2000, o MEC solicitou à Procuradoria Geral da República – PGR, a possibilidade de ajuizamento de Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal – STF, com relação aos artigos 81 e 82 dos ADCT/MG. A PGR atendeu ao pedido feito pelo MEC, formalizando, portanto, a ADI 2501-5.

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é examinar a ADI 2501-5 a partir das instituições federativas envolvidas no processo. Tal exame proporciona reflexões sobre a organização da educação no Brasil, sobretudo quando relacionada à dimensão federativa. Desta forma, o objetivo deste trabalho pode ser entendido a partir de três pontos: 1) fomentar o debate do federalismo e suas conexões com o tema da educação, uma vez que a organização federativa delineia a organização da educação no país (atribuições e competências dos entes federados); 2) examinar o contexto histórico-político de formação da ADI 2501-5 para levantar elementos sobre o comportamento das instituições federativas, concentrando a análise na perspectiva político-institucional; e, 3) levantar elementos para o entendimento do desenho federativo brasileiro que não somente impacta a organização da educação no país, mas o próprio estabelecimento das políticas públicas no arranjo federativo, ao questionar: qual o papel da União e qual o papel dos entes subnacionais no desenho das políticas públicas?

METODOLOGIA

O trabalho apresenta uma descrição do processo jurídico-político da ADI 2501-5. Tal descrição foi possível a partir da análise de conteúdo da ADI. O trabalho está

fundamentado na análise de dados de fonte primária, recolhidos no site do STF e disponíveis para a consulta pública. Esta escolha metodológica possibilitou acesso aos detalhes do processo para o exame das instituições federativas envolvidas na ADI, para, em seguida, situar a análise na dimensão político-institucional.

PRINCIPAIS ANÁLISES

No entendimento do estado de Minas Gerais e, por conseguinte, seu sistema de ensino, a atuação do Conselho Estadual de Educação estava fundamentada numa situação atípica na federação: as instituições criadas pelo poder público, mas dele desvinculadas, após 1989, continuariam a submeter-se à supervisão pedagógica do CEE. Para o relator da ADI, a origem da controversa atuação do CEE/MG reside neste ponto: o legislador mineiro entendeu (e reiterou) que, as instituições de ensino superior privadas, criadas pelo poder público mineiro, mas dele desvinculadas, deveriam pertencer ao sistema de ensino estadual e, consequentemente, à política educacional no âmbito do estado. Contudo, para o relator, a atuação do CEE/MG, fundamentada na Constituição do Estado, invadiu a competência do MEC/CNE com relação à autorização, o reconhecimento e o credenciamento de cursos superiores em instituições privadas de ensino, mesmo que, em algum momento, estas instituições tivessem algum vínculo com o poder público. Certamente, o que esclareceu essa invasão de competências pelo CEE/MG é a análise da formação dos sistemas de ensino na organização da Educação brasileira, desenhada pela CF/1988 e, principalmente, pela LDB/1996. Para o relator, definido o sistema de ensino a qual determinada instituição deverá pertencer, será definida também a atuação do seu órgão normativo. Coube ao STF o esclarecimento da organização federativa da educação no Brasil: se as instituições superiores de ensino são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sendo sua natureza de entidades privadas deverão, portanto, submeter-se ao sistema federal de ensino (ADI 2501-5, STF, 2008). A partir das ponderações estabelecidas pelo seu relator, o STF considerou a legislação federal vigente (no caso, especialmente a LDB/1996) para a análise do sistema de ensino mineiro e a posterior declaração de inconstitucionalidade formal do art. 82 dos ADCT/MG.

Riga (2007) e Ranieri (2007) são autores que sinalizam, em seus estudos, um constrangimento da União na autonomia e competência dos demais entes federados (neste caso, os estados). Partindo desta premissa, podemos interpretar a ADI examinada a partir da seguinte dimensão: a União constrangeu a autonomia do estado de Minas Gerais e, por conseguinte, do seu sistema de ensino. O papel do STF, dentro desta interpretação, foi de reforçar ainda mais a capacidade da União de retirar a autonomia dos entes subnacionais, centralizando, portanto, o poder nas mãos da União.

Arretche (2012) nos permite questionar a interpretação de que a União retira a autonomia dos entes federados. No binômio centralização/descentralização, importantes para o estudo dos arranjos federativos, a Federação brasileira é, na verdade, centralizada, pois mantém a autoridade e competências legislativas na União, descentralizando, contudo, a execução das políticas para os governos subnacionais. Desta maneira, a distinção entre quem regula e quem executa é importante para a análise do caso brasileiro. Neste sentido, o comportamento do STF não "reforçou" um constrangimento da União na autonomia de Minas Gerais, em matéria educativa. No caso da ADI 2501-5, o STF ratificou um modelo de federação centralizada, desenhada na própria Constituição Federal em 1988 e pela legislação educacional nacional vigente (no caso, a LDB/1996), para informar ao ente subnacional mineiro a organização da educação no país, as atribuições e competências dos

entes federados e, finalmente, o alcance dos sistemas de ensino, tanto estadual quanto federal. Em resumo, o STF, por meio da legislação vigente, informou a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, além de esclarecer a concepção sistêmica da educação, a partir das competências de cada ente federado.

CONCLUSÕES

A partir da análise dos dados, é possível perguntar: qual é o papel (e o poder) da União, e qual é o papel (e o poder) dos entes subnacionais nas escolhas institucionais que foram sendo feitas na formação do Estado brasileiro? Cabe observar, portanto, a participação dos entes subnacionais nas arenas decisórias centrais, ou seja, nos espaços de construção e compartilhamento de regras que servirão para todos os entes (incluindo aí a União). As regras construídas e compartilhadas delimitam as atribuições e competências entre os entes federados. O caso exposto pela ADI nos remete a tal questão: o alinhamento dos sistemas de ensino via legislação federal vigente não implica, necessariamente, em perda de autonomia para os entes federados. Mais do que uma questão de interpretação jurídica, a questão é de dimensão política, ou seja: o desenho político-institucional do Estado brasileiro foi debatido e construído nas áreas decisórias centrais. Para Arretche (2012), a observação do jogo legislativo é fundamental para entendermos as atribuições e competências dos entes federados, sobretudo quando a matéria afeta diretamente os interesses dos entes subnacionais.

Referências Bibliográficas

ARRETCHE, MARTA. **Democracia, Federalismo e Centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV; Ed. Fiocruz, 2012. 232 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 13 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Parecer nº 237, de 16 de Fevereiro de 2000. **Aprecia a Indicação 03/99 que trata sobre autorização de cursos em instituições privadas de Ensino Superior pelo Conselho Estadual de Minas Gerais**. Brasil, CNE/CEB, 2000.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais [1989]**. 15 ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2013. 279 p.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Sistemas de Ensino e competências Legislativas Concorrentes**. O Caso das Instituições Particulares de Ensino Superior do Sistema de Ensino de Minas Gerais. In: RIBEIRO, Lauro L. Gomes. (Org.). Estudos de Direito Constitucional. São Paulo: IOB Thomson, 2007, v., p. 331-361.

RIGA, Magno Pimenta. **A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal em ações referentes ao Federalismo**. Sociedade Brasileira de Direito Público: Monografia de Conclusão de Curso, 2007.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 2501-5 Minas Gerais**. Relator Min. Joaquim Barbosa, v. u., j. 04/09/2008, DJU 19/12/2008.

DIREITO A EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO FEDERATIVA E O LUGAR DO FINANCIAMENTO NO APARATO JURÍDICO

Anário Dornelles Rocha Junior

Introdução

O presente estudo visou entender o direito a educação, o federalismo e o financiamento da educação, mediante a análise dos pressupostos da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, sob o fim de colaborar nos estudos acerca do financiamento da educação e na conscientização e formação de sujeitos de direitos no âmbito educacional.

Conclui-se que a legislação induz um sentido de educação nos diferentes momentos históricos e mesmo com todo aparato jurídico percebe-se que a educação não é prioritária no investimento público

Objetivo Geral

Analisar a aplicabilidade do direito a educação dentro do federalismo e do financiamento inseridos nos marcos reguladores da educação.

Objetivos Específicos

Entender a sistematização da forma federativa do Estado;

Verificar o direito a educação dentro do aparato jurídico educacional;

Apontar dentro da legislação os marcos legais em que o financiamento da educação está presente.

Metodologia

As análises documentais foram realizadas sob a vertente das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, especificamente a lei 9.394/96; e na Constituição Federal de 1988.

Principais Análises.

Cabe salientar que a objetividade do direito presente no campo educacional e as características ideológicas que estão por trás do discurso da educação e do direito, em face do dever do estado na execução do ensino à todos, enseja elementos necessários para compreender, discutir, diagnosticar, interrogar, intervir e superar as problemáticas do tipo de educação que a norma estabelece atualmente. (SAVIANI, 2011, p, 42)

Riccitelli (2007, p. 179), aduz que os direitos fundamentais são situações jurídicas, objetivas e subjetivas, definidas no direito, em prol da dignidade, igualdade e liberdade da pessoa humana. Já o regime jurídico da educação, integra-se no Direito Público, e Lenza (2012, p. 1280), observa-se que é o direito à educação um dos mais importantes direitos sociais, pois é essencial para o exercício de outros direitos fundamentais. E ainda é possível delimitar a educação como direito social público subjetivo, devendo ser concretizado nas políticas sociais, embasados nos fundamentos e princípios da Constituição Federal.

Diante deste e de vários exemplos, cabe questionar qual é a real existência objetiva do direito a educação? Que tipo de educação está sendo estabelecida nas normatizações? O dinheiro aplicado na educação é suficiente? Onde está o direito real em que a letra do direito preconiza na ordem jurídica para fazer face ao direito real do cidadão? Essa

discussão constitui-se em tarefa complexa partindo das condições reais nas quais o direito e o financiamento se efetiva no país envolvendo os diferentes entes federados. Apesar da complexidade temática, a compreensão da estrutura e das bases do financiamento da educação coloca-se como uma necessidade para sociedade, devendo envolver a coletividade de forma ampla, desde os gestores educacionais, os profissionais da educação, os pais, os estudantes e toda comunidade. (AMARAL, 2012, p. 31)

Nesse sentido, o presente trabalho analisa a questão do federalismo por meio do regime de colaboração e sua influência em face do acesso e permanência do direito a educação, tendo em vista que o financiamento é fator prioritário para que a educação seja um direito adquirido e não uma mera expectativa de direito.

Visando melhor compreender o estudo, o artigo está estruturado em três partes, sendo que a primeira apresenta uma visão acerca das formas federativas, os tipos de federalismos e o regime de colaboração. Já a segunda será demonstrada uma breve discussão do direito a educação em face da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Por último, procurou-se analisar a relação federativa e o financiamento de acordo com as normas reguladoras.

Para concluir, acreditamos que estes estudos auxiliarão nas reflexões que envolvem os campos da Educação de forma ampliada, para desvelar os processos histórico-sociais que emperram sentido ético humanizador.

Conclusão

A organização federativa e a repartição de competências entre níveis de governo têm expressão específica no setor educacional, já que são elementos dessa especificidade: o reconhecimento da autonomia dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino; a orientação de uma organização em regime de colaboração entre esses sistemas e a definição de papéis e prioridades das esferas de governo na educação.

Nessa direção, a Constituição de 1988 e a edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), parecem indicar este caminho defendendo a democratização do ensino, buscando constituir uma identidade pautada pela liberdade política e participação do povo, no entanto, contrariamente parece que se trata de uma concepção ideológica enquanto direito de todos, acesso a todos, permanência de todos no processo de forma qualitativa e igualitária, não passando, portanto de representações idealizadas do direito social, tendo em vista que o lugar do financiamento da educação para que se concretize tudo isso não é prioridade nos sistema de governo, ficando apenas sempre no mínimo percentual de investimento financeiro.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o Financiamento da Educação básica no país**. Brasília: Liber, 2012.

COSTA, Áurea de Carvalho. **A colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil.** RBPAE – v.26, n.1, p.105-121, jan./abr. 2010

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. São Paulo: Saraiva, 2012.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Unesco, 1997.

RICCITELLI, Antônio. **Direito constitucional: teoria do Estado e da Constituição**. Barueri: Manole, 2007.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

O PAR (2007-2011) E A ASSISTÊNCIA FINANCEIRA NA DIMENSÃO INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO NORTE

Arécia Susã Morais
Magna França

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a assistência financeira da União em cinco municípios do Rio Grande do Norte na dimensão Infraestrutura e Recursos Pedagógicos do Plano de Ações Articuladas (PAR) no período de 2007-2011, compatibilizando as ações previstas nos diagnósticos municipais do PAR com os recursos disponibilizados no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este estudo é um recorte do projeto de pesquisa "Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2012", no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Ministério da Educação (MEC). O sistema federativo brasileiro tem como um de seus princípios o regime de colaboração entre os entes federados, que se constitui como forma de cooperação e compartilhamento de decisões e tarefas entre os governos federal, estadual e municipal para formulação e implementação de políticas públicas de modo a diminuir as desigualdades regionais e garantir o funcionamento do estado federativo.

No sentido de fortalecer o regime de colaboração entre os entes federativos, o governo federal criou, em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com ações integradas ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Federal nº 6.094/2007, tendo em vista melhorar a qualidade da educação básica mediante o regime de colaboração entre as esferas de governo. A adesão ao Compromisso pelos estados e municípios induz à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), que avalia a realidade da educação com base em quatro dimensões: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; e 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Conforme o Decreto nº 6.094/07, os estados e municípios que aderirem ao Compromisso receberão "[...] apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica [...]" (BRASIL, 2007), mediante assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC).

Para elaboração do trabalho, utilizamos como instrumentos de pesquisa a pesquisa bibliográfica, que se refere ao levantamento da literatura para fundamentação teórica do objeto de pesquisa; a análise documental, que proporcionou compreender como o federalismo se configura na legislação brasileira, bem como a análise sobre a implementação e assistência financeira no âmbito do PAR (2007-2011) e a coleta de dados financeiros disponíveis no portal do FNDE no período da pesquisa.

ANÁLISE

No cenário da política educacional, a operacionalização do financiamento da União para os governos estaduais e municipais ocorre mediante a adesão dos entes federados ao Compromisso Todos pela Educação (2007), que passa a ser requisito para as unidades governamentais receberem transferências voluntárias da União. Esse apoio, no caso específico do estudo, é o PAR, através da dimensão Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Essa dimensão apresenta ações que demandam assistência financeira da União por meio de programas regulamentados pelo FNDE.

A assistência financeira da União aos estados e municípios visando melhores condições de infraestrutura e recursos pedagógicos tem como ações a ampliação e melhoria da rede física, bem como a aquisição de materiais didáticos que incluem: construção, reforma ou manutenção de escolas da educação básica; aquisição de recursos tecnológicos para promoção e melhoria da prática pedagógica, e aquisição de mobiliário e equipamentos para escolas da educação básica (Resolução nº 47/2007).

A assistência financeira do MEC para a melhoria das condições de infraestrutura e recursos pedagógicos foi analisada no âmbito dos municípios de Acari, Mossoró, Natal, Riachuelo e São José do Campestre, com base no PAR (2007-2011). De acordo com os dados do PAR de cada município, observamos uma predominância das pontuações 1 e 2 em indicadores da dimensão Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Os indicadores avaliados com essas pontuações descrevem uma situação negativa ou inexistente, sendo necessárias ações que contemplam a assistência técnica ou financeira do MEC.

Essa dimensão é composta por três áreas: 1) Instalações físicas gerais; 2) Integração e expansão do uso de tecnologias da informação e comunicação na educação pública; e 3) Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais. Neste contexto, quatro municípios (Mossoró, Natal, Riachuelo e São José do Campestre) solicitaram ações que dependem de apoio financeiro do MEC, que incluem a construção e melhoria na estrutura física e nos espaços das escolas da rede municipal, assim como a aquisição de materiais didáticos para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Dessa forma, ao analisarmos os recursos financeiros transferidos da União para os cinco municípios através do PAR, compatibilizando-os com as ações presentes no diagnóstico na dimensão, observamos que as prefeituras de Acari, Mossoró, Natal e Riachuelo receberam recursos de programas do FNDE vinculados ao Plano de Ações Articuladas durante o período de 2007 a 2011, tendo a capital (Natal) o maior repasse no período analisado, correspondendo a mais de R$ 10.000.000,00. O município de Riachuelo recebeu o menor valor nesse período, cujo repasse foi de R$ 923.193,58.

A compatibilização dos dados da assistência financeira da União aos municípios com as ações previstas no PAR (2007-2011) revela que os quatro municípios citados acima receberam outros recursos de programas vinculados ao PAR que não foram previstos no diagnóstico, como a aquisição de transporte escolar do programa Caminho da Escola, no qual Acari recebeu o valor de R$ 196.020,00, Mossoró recebeu R$ 936.886,50 e Natal recebeu R$ 196.020,00.

O município de São José do Campestre também solicitou ações para aquisição de recursos pedagógicos nas escolas que preveem assistência financeira do MEC. Entretanto, no portal do FNDE não constam recursos do PAR para o município no período de 2007 a 2011. Solicitou também recursos para obras (creches) e não foi contemplado pela razão dos seus terrenos não apresentarem a documentação exigida. Por sua vez, o município de Acari não solicitou ações que contam com o apoio financeiro da União, porém foram destinados

à prefeitura recursos de programas do PAR no período analisado, correspondendo a mais de R$ 1.000.000,00.

CONCLUSÕES

No âmbito dos municípios do RN, observamos que apenas quatro municípios solicitaram ações que envolvem a assistência financeira do MEC. Porém, conforme os dados presentes no portal do FNDE, o município de São José do Campestre não recebeu recursos de programas vinculados ao PAR no período de 2007 a 2011. O município de Natal recebeu o maior repasse de recursos, apresentando uma discrepância comparada ao município de Riachuelo – que recebeu o menor repasse durante a implementação do PAR (2007-2011) –, correspondendo a mais de R$ 9.000.000,00.

Como prevê o Plano de Metas, os municípios, ao aderirem ao Compromisso e assumirem a responsabilidade de elaborar o diagnóstico da educação local, definiram ações que se desdobraram em medidas para melhorar as condições de infraestrutura física e recursos pedagógicos, isso com o apoio financeiro da União às prefeituras através de programas e ações do FNDE. Assim, considerando-se os dados apresentados, o regime de colaboração entre a União e os municípios do RN aponta fragilidades na cooperação e no compartilhamento de responsabilidades entre os níveis de governo, uma vez que ações previstas nos PAR (2007-2011) não receberam recursos para execução – como o município de São José do Campestre –, limitando as condições físicas e materiais na rede de ensino municipal. Portanto, é necessário rever o processo de atuação da União junto aos municípios tendo em vista compatibilizar ações e repasses de recursos verificando as peculiaridades municipais e garantir maior articulação entre os diversos níveis de governo para a promoção da qualidade educacional.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 29, de julho de 2007**. Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007.

TRABALHOS COMPLETOS

CONFLITOS FEDERATIVOS NA ATUAÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: O CASO DA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 2501-5

Adriane Peixoto Câmara

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. adrianecamara@gmail.com

Rosimar de Fátima Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. rosimar@ufmg.br

RESUMO
Este artigo examina a Ação Direta de Inconstitucionalidade 2501-5, ajuizada no Supremo Tribunal Federal pela Procuradoria-Geral da República em 2001. A problematização central, posta pela referida ADI é a supervisão pedagógica do CEE/MG em instituições de ensino superior privadas em Minas Gerais. Por sua vez, tal atuação está fundamentada nos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado de Minas Gerais, especialmente nos artigos 81 e 82. O exame da problemática exposta pela ADI permite uma análise da organização da Educação no Brasil, delineada pelo desenho federativo e pelo comportamento das instituições federativas, na resolução de possíveis conflitos.

Palavras-chave: Federalismo; Instituições federativas; Organização da Educação.

INTRODUÇÃO

No entendimento de determinadas instituições políticas federais (tais como o Conselho Nacional de Educação, juntamente com o Ministério da Educação), o CEE/MG apresentava, desde a promulgação da Constituição Estadual em 1989, uma atuação controversa no âmbito do sistema de ensino mineiro: o referido conselho de educação estaria autorizando, reconhecendo e credenciando cursos em instituições de ensino superior privadas. Por sua vez, a atuação do CEE/MG estava fundamentada no arcabouço jurídico mineiro, neste caso, os Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado de Minas Gerais, sobretudo nos artigos 81 e 82 (MINAS GERAIS, 2013).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.934 de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a atuação do CEE/MG ficou ainda mais complexa em face do novo ordenamento jurídico da Educação no Brasil. Em atendimento à recomendação feita pelo parecer CNE/CES 237/2000, o MEC solicitou à

Procuradoria Geral da República – PGR, a possibilidade de ajuizamento de Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal – STF, com relação aos artigos 81 e 82 dos ADCT/MG. A PGR atendeu ao pedido feito pelo MEC, formalizando, portanto, a ADI 2501-5.

Este trabalho está dividido em três partes, assim descritas: uma seção que problematiza o tema do federalismo e suas possíveis conexões com o tema da educação. Neste momento a ideia é demonstrar como o sistema federativo brasileiro delineia a própria organização da educação no país. A seção seguinte apresenta o contexto histórico-político de formação da ADI 2501-5, examinada neste trabalho. Uma descrição do processo jurídico-político da ADI é apresentada para o exame das instituições federativas envolvidas no caso, para, em seguida, situar a análise na dimensão político-institucional. A última seção apresenta elementos para o entendimento do desenho federativo brasileiro que não somente impacta a organização da educação no país, mas o próprio estabelecimento das políticas públicas no arranjo federativo, ao questionar: qual o papel da União e qual o papel dos entes subnacionais no desenho das políticas públicas?

A ANÁLISE FEDERATIVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O arranjo federativo brasileiro, especialmente em matéria educativa, prevê a colaboração entre os entes federados, onde governos estaduais e municipais não podem elaborar normas e leis que entrem em conflito com as diretrizes nacionais. Por outro lado, a União não pode impedir a atividade normativa e legislativa dos governos estaduais e municipais em assuntos que estão relacionados às peculiaridades regionais/locais.

A partir da organização política do Estado brasileiro, é justificável e profícuo relacionarmos educação e federalismo. Segundo Cury (2010, p. 151), "(...) ao se abstrair ou se esquecer do federalismo como forma de organização do Estado brasileiro, que assim o é desde 1889, pode-se incorrer em uma perda de substância na caracterização da análise das políticas educacionais". Nesta mesma direção pondera também Abrucio (2010, p. 42), pois segundo este autor, para entendermos o atual modelo educacional brasileiro, é fundamental a compreensão desta dinâmica federativa, pois tal dinâmica "(...) muitas vezes pode ser marcada pela falta de clareza sobre a responsabilidade dos entes; em outras, pela competição entre os níveis de governo".

Para Oliveira & Sousa (2010, p. 14), existe uma tensão entre a centralização e a descentralização do poder, assim como a forma de colaboração e/ou o relacionamento entre a União e os demais entes federados, pontos importantes para o entendimento mais amplo das políticas educacionais. É preciso problematizar a própria noção de regime de colaboração, no contexto do debate federativo no campo educacional:

> na prática, é uma formulação que expressa o "desejo" de colaboração entre os entes federados, mas que não encontra mecanismo de indução ou obrigatoriedade, posto que, em princípio, estes são autônomos. Assim, se os dirigentes dos diferentes sistemas não estiverem predispostos a colaborar entre si, isso não ocorre. Em casos mais extremos, nem mesmo o planejamento conjunto da demanda é realizado (OLIVEIRA & SOUSA, 2010, p. 22).

Um arranjo federativo corresponde a uma determinada organização política e territorial, que está fundamentada na partilha de legitimidade e das decisões coletivas entre mais de um nível de governo. É um arranjo que permite o compartilhamento da soberania territorial, entre os diferentes entes autônomos. Por sua vez, o relacionamento entre todos os entes federados caracteriza-se pelo modelo contratual, sendo diferente, portanto, de uma relação majoritariamente hierárquica: "(...) o objetivo é compatibilizar o princípio de autonomia com o de interdependência entre as partes, resultando numa divisão de funções e poderes entre os níveis de governo" (ABRUCIO & FRANZESE, 2007, p. 02). Os autores mencionados ainda sinalizam para o fato de que o federalismo pode ser adotado em países com, fundamentalmente, duas grandes características: a) uma nação com características heterogêneas em sua formação (seja cultural, étnica, econômica, social, etc.); b) uma escolha fundamentada na construção de uma unidade política a partir da diversidade. O pacto federativo não se resume somente na Constituição de um país, pois instituições federativas cumprem seus papeis no sentido de contrabalancear o poder entre os níveis de governo, a cooperação e o relacionamento intergovernamental, sobretudo na elaboração de um ideal comum entre os entes federados (idem).

Da perspectiva histórica, o federalismo brasileiro em suas diversas fases, passou por momentos de maior descentralização e outros momentos de maior centralização política. Segundo Abrucio & Franzese (2007), o período da República Velha, por exemplo, houve um grande fortalecimento do poder estadual através do movimento de descentralização pós-imperial. Foi, portanto, um movimento de descentralização que fortaleceu as oligarquias regionais, cuja característica principal foi o domínio de dois

estados subnacionais (São Paulo e Minas Gerais) no Executivo Federal do país, através de eleições sem qualquer fiscalização por outras instituições do Estado. A Era Vargas pode ser caracterizada fundamentalmente por forte centralização do poder no Executivo Federal, culminando, inclusive, com um período ditatorial (Estado Novo). No período ditatorial, o arranjo federativo foi abolido, o que significou, em termos de descentralização do poder, os Executivos estaduais completamente subordinados ao poder Executivo federal. Com a redemocratização em 1946, e a volta do arranjo federativo (CF/1946), as elites regionais recuperaram seu poder, sobretudo através da representação política no Congresso Nacional. Ao mesmo tempo, a União se sobressaía em seu projeto nacional-desenvolvimentista. Com o Golpe Militar em 1964, apoiado inclusive por líderes civis, a instalação de um novo regime ditatorial (de base militar) reconfigura o arranjo federativo brasileiro a partir de um novo movimento rumo à centralização do poder, culminando em um modelo "unionista-autoritário" [178] (ABRUCIO & FRANZESE, 2007).

Com a redemocratização, os governos estaduais resgataram sua autonomia e poder no pacto federativo. A novidade, contudo, são os governos municipais reconhecidos como entes federados. A partir da CF/1988, os governos municipais experimentaram, cada vez mais, uma maior autonomia política, administrativa e financeira. Positivamente, a municipalização possibilitou a formulação de políticas públicas pelos próprios governos municipais. Como aspectos negativos da municipalização, tal processo não significou maior democratização do poder local, desqualificando o potencial da descentralização (ABRUCIO & FRANZESE, 2007).

INSTITUIÇÕES FEDERATIVAS EM DEBATE: O CASO DO CEE/MG

Embora o objeto deste trabalho seja uma ADI, a literatura que apoia as análises aqui propostas não está diretamente relacionada à dimensão jurídica da ação.[179] O objetivo,

[178] Trata-se da criação, a partir do Golpe Militar de 1964, de um sistema político cuja finalidade era impedir qualquer tipo de oposição ao Poder Central, representado pelos militares no Governo Federal. Desta forma, a premissa principal era a maior centralização possível do poder político, das decisões econômicas e administrativas nas mãos da União, através do Presidente da República, ou seja: "(...) o fortalecimento da Presidência da República como o centro político do sistema, acentuando mais seu caráter autoritário. (...) Para manter a unicidade de comando do Governo Federal, regra básica de um regime autoritário, era essencial, portanto, restringir a autonomia federativa e fortalecer a União. Por isso, denomino o modelo de relações intergovernamentais do regime militar de unionista-autoritário" (ABRUCIO, 1998, p. 62-63).
[179] Ranieri (2007) discute o caso do CEE/MG a partir da literatura jurídica.

portanto, é analisar a dimensão político-institucional em que está inserida a ADI, para observar especialmente as instituições federativas envolvidas no caso, intimamente relacionadas à organização da educação no país.

Analisar as instituições políticas implica entender que estas representam a "regra do jogo" no pacto construído e estabelecido por uma dada sociedade (SOARES, 1998). Além disso, analisar um sistema federativo implica justamente em analisar as instituições federativas que são essenciais à manutenção desse sistema. Como já demonstrado na primeira parte deste texto, o sistema federal brasileiro delineia a organização da educação no Brasil, daí a pertinência da análise institucional em políticas educacionais.

Por instituições políticas, é possível entendê-las como as instâncias responsáveis pela tomadas de decisões políticas dentro de um determinado arranjo federativo. Ao analisarmos o relacionamento dos dois (ou mais, como o caso brasileiro) níveis de governo, precisamos entender que tais governos se constituirão e funcionarão a partir destas instituições, "(...) que desempenham papel primordial na estrutura federal: expressam e canalizam os interesses centrífugos [descentralizadores] e centrípetos [centralizadores] presentes no Estado nacional e os equilibram numa estrutura de *checks and balances* [freios e contrapesos]" (SOARES, 1998, p. 153, colchetes meus). Por meio desta estrutura de freios e contrapesos se estabelecerão o relacionamento entre as instituições federativas e, por conseguinte, entre os entes federados. Existem instituições que respondem pela autonomia dos entes subnacionais assim como instituições que garantem a autonomia da União (SOARES, 1998).

Da perspectiva das instituições federativas, cabe discutir a atuação do CEE/MG no que se refere justamente às atribuições e competências pactuadas entre os entes federados, em matéria educativa. É importante ressaltar que, será por meio das instituições federativas, que estarão estabelecidos o relacionamento, as atribuições e as competências entre os entes federados.

Em 16/02/2000, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Ensino Superior, emitiu parecer (CNE/CES 237/2000) a respeito da atuação do Conselho Estadual de Educação Minas Gerais. Segundo tal documento, o CEE/MG estaria autorizando e reconhecendo cursos de instituições Ensino Superior privadas em âmbito estadual. Neste caso, a atuação do referido conselho estaria desalinhada com a legislação nacional vigente: a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996. Tal legislação informa que é atribuição da

União (através do MEC/CNE), autorizar e reconhecer cursos de instituições de ensino superior privadas.

Em resposta ao questionamento encaminhado pelo CNE/CES, o CEE/MG fundamentou sua atuação com base na redação da Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada em 21/09/1989, mais precisamente no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), artigos 81[180] e 82. O texto constitucional mineiro fundamenta, portanto, a atuação deste órgão normativo no ensino superior em âmbito estadual.

Desta forma, é possível observar que a atuação do CEE/MG está inserida em um cenário bastante complexo: está fundamentada no texto constitucional mineiro, promulgado em 1989, contrariamente ao conjunto de leis federais que informam a responsabilidade pela autorização e credenciamento de cursos de instituições de ensino superior privadas como atribuição da União. Tal complexidade justificou a sugestão feita pelo CNE/CES ao Ministério da Educação, que acionasse a Procuradoria Geral da República, através de pedido de Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal, com o objetivo de resolver as dúvidas legais suscitadas a partir da atuação do CEE/MG no ensino superior privado no âmbito do sistema de ensino estadual mineiro.

A peça elaborada pela PGR demonstrava que os artigos 81 e 82 dos ADCT/MG padeciam do vício de inconstitucionalidade formal, que, nos limites que interessam analisar neste artigo, estão relacionados a dois pontos: 1) afronta ao artigo 22, inciso XXIV da CF/1988, uma vez que esta normativa informa a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; 2) afronta à LDB/1996, especialmente nos artigos 9 e 10.

O pedido foi acolhido e formalizado pelo STF por meio da ADI nº 2501-5, tendo como requerente a PGR e como requerida a Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. A ADI 2501-5 passou por dois julgamentos: em 2002, cujo relator foi o ministro Moreira Alves e, em 2008, cujo relator foi o ministro Joaquim Barbosa.

No primeiro julgamento da referida ADI (15/05/2002), o relator não reconheceu como legítima parte da ADI, pois com relação à afronta à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, o "caput" do artigo 81, bem com o § 3º do artigo 82, não estão relacionados com a atribuição de competências

[180] O artigo 81 foi retirado do processo durante o Tribunal Pleno do STF em 04/09/2008.

educativas, bem como seus possíveis conflitos, entre União e Estados. Por outro lado, o relator considerou legítima parte da ADI, com relação ao restante da redação dos artigos 81 e 82, entendendo que o teor destes artigos invadiam a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Como conclusão do seu voto, o ministro conheceu da ação os §§ 1º e 2º do artigo 81 e o artigo 82, com exceção do § 3º. É importante apontar que o Tribunal Pleno acompanhou o voto do relator.

Em 30/06/2005, a Assembleia Estadual de Minas Gerais promulgou Emenda à Constituição do Estado nº 70, que modificou parcialmente o conteúdo do artigo 82 do ADCT/MG, objeto da ADI 2501.

> **Art. 82** – Ficam mantidas as atuais instituições de ensino superior integrantes da Administração Pública Estadual.
> **§ 1º -** As fundações educacionais de ensino superior instituídas pelo Estado ou com sua participação poderão manifestar-se no prazo de cento e oitenta dias contados da promulgação da Constituição por uma das seguintes opções:
> I – absorção, como unidades, pela Universidade do Estado de Minas Gerais, na forma prevista no § 1º do artigo anterior;
> II – submissão à política educacional do Estado, mesmo que venham, mediante alteração dos seus estatutos, a extinguir seus vínculos com o poder público estadual, permanecendo sob a supervisão pedagógica do Conselho Estadual de Educação e obrigando-se, na forma da lei, a fornecer bolsas de estudos para os alunos carentes (...)
> **§ 4º** - Integram o Sistema Estadual de Educação, sob a supervisão pedagógica do Conselho Estadual de Educação, as instituições de educação superior:
> I – mantidas pelo poder público estadual ou municipal;
> II – cujas fundações mantenedoras se tenham manifestado por uma das opções previstas nos incisos I e II do § 1º deste artigo;
> III – criadas ou autorizadas por lei estadual ou municipal, existentes na data de promulgação da Constituição do Estado e que venham a enquadrar-se, de acordo com seus estatutos, nos incisos I ou II do § 1º deste artigo (...).

Um primeiro comentário a se fazer é com relação ao contexto de promulgação da EC 70/2005: a redação do art. 82 foi parcialmente modificada durante o período de análise de possível inconstitucionalidade deste mesmo dispositivo pelo STF. Ou seja, o artigo 82 foi parcialmente modificado pelo legislador mineiro em 2005, após o 1º julgamento pelo STF em 2002, momento em que o Tribunal Pleno conferiu legitimidade jurídica para o questionamento de possível inconstitucionalidade do referido artigo, com exceção do § 3º.

Conforme apontado pelo próprio relator Joaquim Barbosa, no Tribunal Pleno de 04/09/2008, a comparação entre as duas redações do art. 82 permite concluir que não houve alteração em seu teor, a partir da EC 70/2005. Essa observação permitiu que o relator

apontasse que tal modificação não prejudicaria o andamento da ADI, especialmente porque no texto de 2005 permaneceu a questão da supervisão pedagógica pelo CEE/MG sobre as instituições privadas de ensino superior no âmbito do estado. Mais do que isso: o texto constitucional mineiro apresentou, segundo o relator "(...) o real alcance dessa supervisão pedagógica (...)" (STF/ADI 2501-5, p. 88, 2008).

Em 04/09/2008, o Tribunal Pleno do STF reuniu-se uma segunda vez para a análise da ação direta de inconstitucionalidade. É importante salientar que, neste julgamento, todo o artigo 81 foi retirado da ADI 2501-5 por dois grandes motivos: 1) em 2002, o "caput" do art. 81 não foi considerado uma afronta ao art. 37 da CF/1988; e 2) em 2008, os §§ 1º e 2º, considerados como normas transitórias e que tiveram seus efeitos exauridos. Com relação ao pedido de Ação Direta de Inconstitucionalidade, o relator votou pelo conhecimento da ação direta referente ao artigo 82, incluindo a modificação através da EC estadual 70/2005, com exceção dos §§ 2º e 3º.

Para o relator, o apontamento inicial da ADI proposta foi justamente a atuação do CEE/MG, sobretudo a falta de clareza com relação à supervisão pedagógica exercida por este conselho nas instituições de ensino superior privadas no âmbito do estado. Para o relator, seria necessário um cuidadoso dimensionamento do que seria, em termos práticos, essa supervisão pedagógica fundamentada no texto constitucional mineiro. Conforme já apontado anteriormente, a nova redação do artigo 82, dada pela EC estadual 70/2005 manteve a perspectiva da supervisão pedagógica pelo CEE/MG nas instituições privadas de ensino superior no âmbito do Estado.

A atuação controversa do CEE/MG reside em sua supervisão pedagógica que, em termos práticos, resulta na autorização, o reconhecimento e o credenciamento de cursos de instituições privadas de ensino superior, ignorando, portanto, as normas federais relativas à educação, sobretudo a LDB/1996. Ou seja: os cursos superiores das instituições privadas de ensino superior, localizadas no estado de Minas Gerais, conforme legislação federal deveriam submeter-se à supervisão do CNE/MEC.

Após análise do artigo 82 dos ADCT/MG pelo relator, a indicação foi pela declaração de inconstitucionalidade formal do inciso II do § 1º, bem como, por arrastamento, os §§§ 4º, 5º e 6º, acrescentados pela EC estadual 70/2005. Desta maneira, reconheceu-se que a Constituição Estadual de Minas Gerais invadiu a competência da

União para legislar sobre diretrizes e bases da educação. Esta foi uma decisão unânime do Tribunal Pleno do STF.

UMA FEDERAÇÃO CENTRALIZADA?

O exame da ADI 2501-5 revela-se produtivo na medida em que oferece diversos elementos para pensarmos as atribuições e competências dos entes federados em matéria educativa. Além disso, oferece elementos para pensarmos a organização federativa da educação no Brasil, pois, com relação ao ensino superior privado, a reclamação da União foi da invasão de competências pelo estado de Minas Gerais. Por sua vez, a legislação mineira concebia o ensino superior privado como parte do sistema estadual de ensino.

No entendimento do estado de Minas Gerais e, por conseguinte, seu sistema de ensino, a atuação do Conselho Estadual de Educação estava fundamentada numa situação atípica na federação: as instituições criadas pelo poder público, mas deles desvinculadas, após 1989, continuariam a submeter-se à supervisão pedagógica do CEE. Além disso, a partir da EC estadual 70/2005, tais instituições se submeteriam à política educacional do estado. Para o relator da ADI, a origem da controversa atuação do CEE/MG reside neste ponto: o legislador mineiro entendeu (e reiterou) que, as instituições de ensino superior privadas, criadas pelo poder público mineiro, mas dele desvinculadas, deveriam pertencer ao sistema de ensino estadual e, consequentemente, à política educacional no âmbito do estado.

Contudo, para o relator da referida ação, a atuação do CEE/MG, fundamentada na Constituição do Estado, invade a competência do MEC/CNE com relação à autorização, o reconhecimento e o credenciamento de cursos superiores em instituições privadas de ensino, mesmo que, em algum momento, estas instituições tivessem algum vínculo com o poder público.

Certamente, o que esclareceu essa invasão de competências pelo CEE/MG é a análise da formação dos sistemas de ensino na organização da Educação brasileira, desenhada pela CF/1988 e, principalmente, pela LDB/1996. Para o relator, definido o sistema de ensino a qual determinada instituição deverá pertencer, será definida também a atuação do seu órgão normativo. Desta maneira, para o relator, o cerne do conflito federativo levantado pela ADI 2501-5:

> (...) está em definir **se as instituições de ensino superior** originalmente **criadas** pelo estado de Minas Gerais, mas dele desvinculadas após a Constituição estadual de 1989, e sendo agora **mantidas** pela iniciativa privada, **pertencem ao Sistema Estadual de Ensino ou ao Sistema Federal de Ensino** e, consequentemente, se estão subordinadas ao Conselho Estadual de Educação ou ao Conselho Federal de Educação, em especial no que tange à criação e à autorização para o funcionamento de novos cursos" (ADI 2501-5, STF, p. 94, 2008, grifos do relator).

Para o relator, a LDB/1996 (artigos 16 e 19) apresenta os critérios para a vinculação de uma instituição de ensino superior privado, não cabendo, portanto, interpretações ambíguas: se uma instituição de ensino superior for mantida ou administrada por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, esta instituição está sujeita ao sistema federal de ensino. O reiterado vínculo inicial entre as instituições de ensino superior privadas com o poder público mineiro não possui relevância e não justifica a submissão destas instituições de ensino superior privadas ao sistema de ensino estadual mineiro. Se tais instituições de ensino superiores são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sendo sua natureza de entidades privadas deverão, portanto, submeter-se ao sistema federal de ensino (ADI 2501-5, STF, 2008).

Desta forma, o relator utilizou-se somente da LDB/1996 para a interpretação do sistema de ensino na organização federativa da educação brasileira, esclarecendo, consequentemente, as atribuições e competências entre os entes federados e seus respectivos sistemas de ensino. Para o relator, em termos práticos, a legislação mineira subtraiu da União o controle e a regulamentação que deveriam ser exercidos pelo CNE/MEC, relativamente ao ensino superior privado:

> Em outras palavras, o legislador mineiro subtraiu à União a competência para regulamentar a autorização e o reconhecimento de cursos superiores em universidades privadas que outrora foram criadas pelo Estado de Minas Gerais mas que hoje a ele não mais se vinculam. A meu sentir, esta norma redunda na invasão da competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação e também para estabelecer normas gerais sobre educação (art. 22, XXIV, e 24 da CF/88) (ADI 2501-5, STF, p. 97-98, 2008).

A interpretação da legislação federal vigente, pelo relator da ADI, nos permite vislumbrar o papel do Supremo Tribunal Federal dentro de uma Federação. Para Soares (1998, p.156), "(...) é a esfera onde se processam os conflitos de competência envolvendo qualquer esfera de poder: o Legislativo Federal e a União, os Estados e a União, os litígios

entre os Estados, etc. Sendo assim, é a instituição responsável pela regulação dos conflitos federativos e pela garantia da ordem federal". Enquanto guardião da Constituição e órgão máximo do Poder Judiciário, o STF interpreta as cláusulas constitucionais "(...) e, assim, define quais são os direitos e deveres dos cidadãos (...) e, também, entre os entes federativos brasileiros (União, Estados, Distrito Federal e Municípios)" (RIGA, 2007, p.3).

No caso da ADI examinada, o comportamento do STF está alinhado aos argumentos levantados por Riga (2007): uma demanda que partiu da PGR em questionamento à norma constitucional mineira. A partir das ponderações estabelecidas pelo seu relator, o STF considerou a legislação federal vigente (no caso, especialmente a LDB/1996) para a análise do sistema de ensino mineiro e a posterior declaração de inconstitucionalidade formal do art. 82 dos ADCT/MG.

Para Riga (2007), é importante analisar as decisões do STF especialmente no que diz respeito à dimensão da autonomia dos entes federados diante da legislação nacional vigente. Neste caso, a preocupação do autor é uma análise das decisões do STF e seus impactos na organização federativa do país. Uma das conclusões importantes do autor é que o STF apresenta uma tendência em decidir de maneira mais rápida e com maior procedência as ações requeridas pela PGR, sobretudo quando comparadas às ações requeridas pelos órgãos estaduais. Além disso, quando a norma analisada pelo STF é uma norma estadual (constitucional ou não), a tendência é o julgamento de procedência da ação de inconstitucionalidade, "(...) independentemente do requerente ter sido instituição federal (a PGR) ou estadual" (RIGA, 2007, p. 20). Especificamente com relação ao desenho federativo brasileiro, o autor argumenta que

> (...) o STF, ao julgar, em controle abstrato, as ações que abordam o funcionamento do federalismo no Brasil, centraliza ainda mais o Poder na esfera federal, em detrimento ao Poder dos Estados. Tal atuação causa importantes limitações à autonomia dos Estados, que é garantia constitucional disposta no já citado artigo 18 da CF/1988 (RIGA, 2007, p. 21).

Riga (2007) e Ranieri (2007) são autores que sinalizam, em seus estudos, um constrangimento da União na autonomia e competência dos demais entes federados (neste caso, os estados). Partindo desta premissa, podemos interpretar a ADI examinada a partir da seguinte dimensão: a União constrangeu a autonomia do estado de Minas Gerais e, por conseguinte, do seu sistema de ensino. Isso porque, na interpretação do legislador mineiro,

as instituições privadas de ensino superior que foram criadas pelo Poder Público mineiro permaneceriam vinculadas ao sistema de ensino mineiro e sob a supervisão do Conselho Estadual de Educação. A União, portanto, retirou a autonomia de Minas Gerais, quando da delimitação do alcance do sistema de ensino mineiro, especialmente nas instituições que, em algum momento foram vinculadas ao poder público. O papel do STF, dentro desta interpretação, foi de reforçar ainda mais a capacidade da União de retirar a autonomia dos entes subnacionais, centralizando, portanto, o poder nas mãos da União.

Este seria um longo debate, especialmente para a literatura jurídica, conforme os apontamentos de Ranieri (2007). Nos modestos limites deste trabalho, a provocação está em analisar, como já sinalizado, a dimensão político-institucional que delineia o relacionamento entre os entes federados.

Arretche (2012) nos permite questionar a interpretação de que a União retira a autonomia dos entes federados. No binômio centralização/descentralização, importantes para o estudo dos arranjos federativos, a Federação brasileira é, na verdade, centralizada, pois mantém a autoridade e competências legislativas na União, descentralizando, contudo, a execução das políticas para os governos subnacionais. Desta maneira, a distinção entre quem regula e quem executa é importante para a análise do caso brasileiro. Neste sentido, o comportamento do STF não "reforçou" um constrangimento da União na autonomia de Minas Gerais, em matéria educativa. No caso da ADI 2501-5, o STF ratificou um modelo de federação centralizada, desenhada na própria Constituição Federal em 1988 e pela legislação educacional nacional vigente (no caso, a LDB/1996), para informar ao ente subnacional mineiro a organização da educação no país, as atribuições e competências dos entes federados e, finalmente, o alcance dos sistemas de ensino, tanto estadual quanto federal. Em resumo, o STF, por meio da legislação vigente, informou a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, além de esclarecer a concepção sistêmica da educação, a partir das competências de cada ente federado.

Desta maneira, é possível perguntar: qual é o papel (e o poder) da União, e qual é o papel (e o poder) dos entes subnacionais nas escolhas institucionais que foram sendo feitas na formação do Estado brasileiro? Cabe, portanto, a observação da seguinte questão: a participação dos entes subnacionais nas arenas decisórias centrais, ou seja, nos espaços de construção e compartilhamento de regras que servirão para todos os entes (incluindo aí a

União). As regras construídas e compartilhadas delimitam as atribuições e competências entre os entes federados.

O caso exposto pela ADI nos remete a tal questão: o alinhamento dos sistemas de ensino via legislação federal vigente não implica, necessariamente, em perda de autonomia para os entes federados. Mais do que uma questão de interpretação jurídica, a questão é de dimensão política: o desenho político-institucional do Estado brasileiro foi debatido e construído nas áreas decisórias centrais. Por isso é importante perguntar qual o papel da União e qual o papel dos entes subnacionais no desenho político-institucional no arranjo federativo brasileiro, pois,

> A bem sucedida construção da ideia de nação combinada à desconfiança em relação aos políticos locais implicou que, no processo de construção do Estado brasileiro, o princípio de que a União está autorizada a regular e supervisionar as unidades constituintes teve supremacia sobre a defesa da autonomia decisória destas últimas (...). A despeito de sua decisão em favor da descentralização da execução das políticas, os constituintes preservaram ampla autoridade para as iniciativas legislativas da União (ARRETCHE, 2012, p. 16).

Para Arretche (2012), a observação do jogo legislativo é fundamental para entendermos as atribuições e competências dos entes federados, sobretudo quando a matéria afeta diretamente os interesses dos entes subnacionais. Para a autora, as arenas decisórias centrais podem emendar a Constituição ou aprovar legislação infra-constitucional (a LDB/1996, por exemplo). Qualquer legislação pode entrar em vigor, a partir da aprovação no Congresso e afetar os entes subnacionais em suas receitas e em sua autonomia decisória.

Referências Bibliográficas

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Os barões da federação**: os governadores e a redemocratização brasileira. São Paulo: Hucitec, 1998.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. IN: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e Federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. 300p.

ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZESE, Cibele. **Federalismo e políticas públicas**: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. Tópicos de economia paulista para gestores públicos, v. 1, p. 13-31, 2007.

ARRETCHE, MARTA. **Democracia, Federalismo e Centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV; Ed. Fiocruz, 2012. 232 p.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 13 dez. 1996.

_____, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Parecer nº 237, de 16 de Fevereiro de 2000. **Aprecia a Indicação 03/99 que trata sobre autorização de cursos em instituições privadas de Ensino Superior pelo Conselho Estadual de Minas Gerais**. Brasil, CNE/CEB, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. IN: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e Federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. 300p.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais [1989]**. 15 ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2013. 279 p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Zákia Sandra. Introdução. IN: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e Federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. 300p.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Sistemas de Ensino e competências Legislativas Concorrentes**. O Caso das Instituições Particulares de Ensino Superior do Sistema de Ensino de Minas Gerais. In: RIBEIRO, Lauro L. Gomes. (Org.). Estudos de Direito Constitucional. São Paulo: IOB Thomson, 2007, v., p. 331-361.

RIGA, Magno Pimenta. **A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal em ações referentes ao Federalismo**. Sociedade Brasileira de Direito Público: Monografia de Conclusão de Curso, 2007.

SOARES, Márcia Miranda. **Federação, Democracia e Instituições Políticas**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n.44, pp. 137-163, 1998.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Medida Cautelar em Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2.501-5/MG**, rel. Min. Moreira Alves, v. u., j. 15/05/2002, DJU 06/06/2003.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 2501-5 Minas Gerais**. Relator Min. Joaquim Barbosa, v. u., j. 04/09/2008, DJU 19/12/2008.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

DIREITO A EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO FEDERATIVA E O LUGAR DO FINANCIAMENTO NO APARATO JURÍDICO.

Anário Dornelles Rocha Junior

Universidade Federal de Uberlândia. anariojr@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa compreende analisar a aplicabilidade do direito a educação dentro do federalismo e do financiamento inseridos nos marcos reguladores da educação e, tem, como objetivo: a) compreender a sistematização da forma federativa do Estado; b) verificar o direito a educação dentro do aparato jurídico educacional; c) apontar dentro da legislação os marcos legais em que o financiamento da educação está presente. As análises documentais foram realizadas sob a vertente das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, especificamente a lei 9.394/96; e na Constituição Federal de 1988. Conclui-se que a legislação induz um sentido de educação nos diferentes momentos históricos e mesmo com todo aparato jurídico a educação não é prioritária no investimento público.

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa entender o direito a educação, o federalismo e o financiamento da educação, mediante a análise dos pressupostos da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Cabe salientar que a objetividade do direito presente no campo educacional e as características ideológicas que estão por trás do discurso da educação e do direito, em face do dever do estado na execução do ensino à todos, enseja elementos necessários para compreender, discutir, interrogar, e superar as problemáticas do tipo de educação que a norma estabelece.

Ao analisar a ideologia do Direito presente na educação brasileira, pode se observar nos distintos momentos sociais da realidade do Brasil que o pensamento liberal serve de pano de fundo nos diferentes documentos legais para imprimir valores, comportamentos e assegurar direitos e que esta orientação está presente em vários instrumentos jurídicos, dentre os mais conhecidos estão a CF/1988, LDB/96, plano decenal de educação, entre tantos outros definindo a política de governo de Estado.

Diante destes exemplos, cabe questionar qual é a real existência objetiva do direito a educação? Que tipo de educação está sendo estabelecida nas normatizações? O dinheiro

aplicado na educação é suficiente? Onde está o direito real em que a letra do direito preconiza na ordem jurídica para fazer face ao direito real do cidadão?

Essa discussão constitui-se em tarefa complexa partindo das condições reais nas quais o direito e o financiamento se efetiva no país envolvendo os diferentes entes federados. Apesar da complexidade temática, a compreensão da estrutura e das bases do financiamento da educação coloca-se como uma necessidade para sociedade, devendo envolver a coletividade de forma ampla, desde os gestores educacionais, os profissionais da educação, os pais, os estudantes e toda comunidade.

1 - FORMA FEDERATIVA: FEDERALISMO

É certo que as formas de Estado referem-se à projeção do poder dentro da esfera territorial, tomando como critério a existência, a intensidade e o conteúdo de descentralização político-administrativa. Nesse sentido, deve-se entender primeiramente que formas de Estado, são mecanismos de distribuição vertical do poder político entre os membros que compõem aquele Estado, ou seja, União, estado-membro e município. Segundo Antônio Riccitelli (2007, p. 52), há tradicionalmente, dois modelos, que podem representar as formas de Estado, tais como Estado unitário e Estado federal.

Entretanto, cabe salientar que o presente artigo irá se aprofundar na questão do Estado federal, o qual existe mais de um centro de poder sobre a mesma população e o mesmo território, ou seja, é aquele Estado formado pela união de Estados-membros sob a égide de uma Constituição Federal. Lenza (2012, p. 418) discorre que a palavra federação vem de “foedus” ou “foederis”, que significa união, pacto, aliança, ou seja, é uma aliança, união de estados, é um pacto entre estados. Na federação, passa a existir o Estado federal, em que é o centro de poder, e esse Estado federal dá autonomia aos outros entes para que eles possam exercer certas competências.

No caso do Brasil, o Estado federal foi consagrado pela primeira vez na primeira Constituição republicana de 1891, que instituiu a república federativa. Portanto, até a proclamação da república, em 1889, tivemos um Estado unitário e, após essa transição em 1891 foi criado o Estado federal, a república federativa do Brasil. Lenza (2012, p. 422-423) apresenta algumas características essenciais do Estado Federal, tais como, I) descentralização política; II) princípio da participação; III) princípio da autonomia. Nesse

sentido, no Estado Federal há uma descentralização político-administrativa, ou seja, uma descentralização tanto das decisões políticas como das execuções dessas decisões. Já o princípio da participação significa uma participação das vontades parciais na formação da vontade geral, materializado através do Senado Federal, o qual é composto de representantes dos estados, e estes representantes fazem com que os estados participem da vontade nacional, e por último o princípio da autonomia, o qual os entes federativos se organizam por meio de suas próprias constituições.

Diante de tais elementos é necessário embasar-se os conceitos de soberania e autonomia que amparam o Estado Federal, em que para Lenza (2012) a soberania é o poder político supremo e independente, referente à ordem interna, o qual não há nenhuma limitação por outro poder e, por ser independente na ordem internacional quando se fala que a soberania é poder político em que o Estado não pode ser obrigado, contra a sua vontade, a aceitar normas internacionais.

Já a autonomia se expressa em quatro subitens, conforme dispõe Lenza (2012, p. 436): a) Autonomia organizatória em que todos os entes da federação brasileira possuem uma norma que os regulamenta; b) Autonomia legislativa em que cada ente elabora suas próprias leis, desde leis federais, estaduais, distritais, até municipais; c) Autonomia de governo que enseja a capacidade de cada um eleger seus próprios representantes. d) Autonomia administrativa que se configura a capacidade para executar as autonomias políticas, ou seja, é o funcionalismo público federal, estadual, distrital, municipal que irá dar execução as decisões políticas adotadas.

1.1 - REGIME DE COLABORAÇÃO

Na Constituição Federal de 1988, existem algumas cláusulas pétreas expressas e implícitas, dentre essas cláusulas, duas estão relacionadas ao Federalismo, conforme expõe o artigo 60, § 4º da CF, "§ 4º - Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir: I - a forma federativa de Estado; III - a separação dos Poderes". Ou seja, tais cláusulas não podem ser objetos de discussão por emenda com a finalidade de abolir, tendo em vista que as cláusulas pétreas protegem o núcleo essencial dos princípios e institutos consagrados no dispositivo e não a sua intangibilidade literal, segundo defendido pelo Supremo Tribunal Federal.

A forma federativa do Estado brasileiro foi assumida na proclamação da República, mas a partir da Constituição de 1988, essa Federação descentralizou não só o poder, como também instituiu o municipalismo, em que os estados reconhecem os municípios como entidades intraestaduais, relativamente autônomas. Como consequência, os municípios ganharam poder de se organizar, desde que submetidos aos princípios constitucionais (SILVA, 2006, p. 198).

Para regulamentar a relação entre a União e os estados, bem como a autonomia desses, foi estabelecida normas nos artigos constitucionais 18, 21, 22, 23, 24, 34 e 35 da Constituição Federal. Tais artigos demonstram que:

> A Constituição fez escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão (CARVALHO, 2011).

Nesse contexto, o artigo 18 estabelece a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal como entidades da estrutura federativa, sendo a autonomia dos entes o núcleo da característica federativa: “Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”. Tendo em vista o princípio federativo, os Estados, bem como os Municípios, são regulados por constituições e leis próprias, conforme o art. 25, parágrafo 1º e o caput do art. 18.

É no momento da atribuição de competências que se decide sobre as responsabilidades e os poderes nas relações entre União, Estados e Distrito Federal. Conforme Costa (2010) há toda uma taxonomia das competências, bem como uma técnica de atribuição das mesmas a cada instância governamental. A magna carta de 1988 estruturou um sistema em que se combinariam as competências dos tipos exclusivas, privativas, concorrentes e comuns, com vistas à manutenção do equilíbrio do poder que preserva o caráter federativo.

Dessa forma, a educação também esta inserida dentro das competências por meio do regime de colaboração, conforme apresentam os artigos 211 da CF e 8° da LDB,

expondo que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Para entender um pouco do o presente regime, a magna carta disserta que a União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiando as instituições de ensino federal, na função redistributiva e supletiva, na busca de uma educação gratuita e qualitativa, por meio de assistência técnica e financeira aos Estados, Municípios e o Distrito Federal. Além disso, estabelece que os municípios sejam responsáveis pela educação infantil e o Estado e o Distrito Federal pelo ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, o regime de colaboração configura-se como forma de relacionamento institucional que deve permear as relações entre os entes federativos, com o propósito de alavancar o desenvolvimento da educação nacional, tem como mecanismo as relações federativas. Portanto, o regime de colaboração busca distribuir competências e responsabilidade, preservar a unidade nacional e autonomia dos entes federados e conciliar a autonomia com a interdependência.

2 - DIREITO A EDUCAÇÃO

As circunstâncias históricas que influenciaram o ordenamento legal no período atual são essenciais para compreender a educação nacional, tendo em vista que no fim da década de oitenta os dilemas sociais desencadearam o início de uma articulação da sociedade política com sociedade civil em face da educação nacional.

Nesse sentido Hermida (2006, p. 30) salienta:

> Com a brusca queda da qualidade e desorganização do setor formal ocorrida nos anos oitenta, emergem novas formas de educação informal, organizada por diferentes grupos sociais, organizados segundo GOHN, em "movimentos" e "associações" populares. E finalmente, nos anos noventa, a sociedade como um todo aprende a organizar-se e reivindicar seus direitos cidadãos - dentre eles, os educacionais.

Durante esse período reformista, as classes da sociedade ligadas a defesa da educação pública, gratuita e obrigatória buscaram diagnosticar e promover debates através da discussão coletiva com o fim de elaborar propostas e alternativas distintas perante as ações dos governos. Diante dessa realidade, iniciou-se a Assembleia Constituinte de

1987/88, "ocasião na qual o movimento docente se mobilizou junto aos setores organizados da sociedade civil para discutir o que seria de conteúdo do futuro do capítulo constitucional para a educação nacional" (HERMIDA, 2006, p. 38)

Inúmeros movimentos em discussão da educação foram realizados nesse período, dentre eles, Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, encontros de articulação da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Privado (FENEN) e das Escolas Confessionais, na finalidade de discutir a educação pública e privada. Nessa direção, observa-se que a educação foi um dos elementos basilares no processo de redemocratização:

> Declarando-se cientes de suas responsabilidades, os profissionais da educação participaram de diversos congressos, debates e conferências e se comprometeram com a construção de uma Nação democrática colocando, além de seu poder de crítica, suas capacidades profissionais e sua vontade política para superação dos obstáculos que na opinião deles, impediam a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro. (HERMIDA, 2006, p. 40)

É perceptível que o processo de redemocratização no Brasil, fez com que a educação também fosse transformada, buscando novos ideais na formação de uma sociedade justa e democrática, amparando-se na humanização do indivíduo através dos direitos aos cidadãos, especialmente ao direito da educação de qualidade.

Buscando efetivar os interesses democráticos e assegurar os direitos de cada cidadão é promulgada a Constituição em 1988 e a edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou a ser chamada de Lei 9.394/96. Essas normas visaram democratizar o ensino significativo para os movimentos sociais em garantir o acesso, permanência e qualidade da educação a todos e, assim, obrigando o Estado em cumprir tal ideário político-social. Nessa direção Silva (2006, p. 51), percebe a democratização do ensino, a qual buscou constituir uma identidade pautada pela liberdade política e participação do povo. No entanto, atenta-se que essa participação surge algumas ideologias, especialmente em face de pedagogias educacionais. Assim, Saviani (2011, p. 11) salienta acerca da democracia e educação:

> A expressão “transição democrática” é ambígua do ponto de vista da linguagem porque pode significar tanto “transição para a democracia” como uma “transição que é feita democraticamente”. Neste segundo caso não se especifica o ponto de partida nem o ponto de chegada da transição.

> Ora, transição significa passagem, movimento de um ponto a outro. Pergunta-se então: transição (democrática) de que para quê?.

A Lei de diretrizes e bases da educação, ou seja, a lei 9.934/96 delimitou acerca do campo educacional de forma totalizante, a presente norma iniciou-se com as proposta feitas na Conferência em 1987, pela "Carta de Goiânia". E assim, estabeleceu-se parâmetros, princípios, e o rumos acerca da educação no Brasil, (SAVIANI, 2011), entretanto, o acesso a educação de qualidade vai além do que a normatização demonstra, tendo em vista os casos de exclusão de uma parte da população na sociedade. Com a aprovação da LDB foram revogadas as legislações educacionais anteriores tais como: lei 4.024/61 e 5.540/68, não alteradas pelas leis nos 9.131/95, e 9.192/95, e, ainda, as leis nº 5.692/71, e 7.044/82, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário. Para Saviani (2011) uma das inovações acerca dessa lei, está no financiamento da educação, conforme artigos 68 a 71, tentando buscar um resultado linear entre o dinheiro aplicado e o resultado, bem como, a educação básica em que "forma indivíduos plenamente desenvolvidos em condições de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige",

2.1 - NATUREZA JURÍDICA DA EDUCAÇÃO

Primeiramente deve-se observar que a educação é um bem fundamental a vida, e base no desenvolvimento da pessoa humana, a partir da concretude da cidadania e, assim instrumento na transformação social, segundo demonstra Saviani (2011, p. 1):

> Ora, a educação é inerente a sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu a origem ao homem. Desde que homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. A humanidade se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou na natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela necessitou, para continuar existindo, adaptar a natureza em si. Em consequência do fenômeno acima apontado, o homem tem de se apropriar da natureza e transformá-la de acordo com suas necessidades, sem o que ele perece. Para continuar existindo o homem necessita produzir sua própria existência. E a forma de sua existência é determinada pelo modo como e a produz ou, já que o homem só existe em sociedade, a forma da sociedade é determinada pelo modo como é produzida a existência humana em seu conjunto.

Nesse sentido, para que haja a existência do ser humano de forma digna, é necessária uma conjuntura de direitos, ou seja, os direitos fundamentais, direitos humanos, direitos de personalidade, direitos naturais, direitos do homem, direitos subjetivos públicos, liberdades públicas, direitos individuais e liberdades fundamentais.

Silva (2006, p. 179), aduz que os direitos fundamentais são situações jurídicas, objetivas e subjetivas, definidas no direito, em prol da dignidade, igualdade e liberdade da pessoa humana. Já o regime jurídico da educação, integra-se no Direito Público, e Carvalho (2011, p. 1280), observa-se que é o direito à educação um dos mais importantes direitos sociais, pois é essencial para o exercício de outros direitos fundamentais. E ainda é possível delimitar a educação como direito social público subjetivo, devendo ser concretizado nas políticas sociais, embasados nos fundamentos e princípios da Constituição Federal. Portando, a educação é um dever do Estado nas políticas basilares, tendo em vista seu caráter social e público subjetivo da população, podendo executá-lo perante o Poder Público na faculdade de exigir a relação jurídico-administrativa, caso haja a inexistência de seu cumprimento.

2.2 - DIREITO A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO

Na Magna Carta a educação é retratada especialmente nos artigos 205 a 214, ensejando-se forma detalhada na seção I "Da Educação", que está dentro do Capítulo III: "Da Educação, da Cultura e do Deporto" ratificando o direito a educação no artigo 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". Alguns artigos em especial devem ser detalhados para melhor compreensão, dentre eles, há o artigo 206 o qual retrata os princípios basilares do ensino:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> **I.** igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II.** liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; **III**. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; **IV**. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; **V**. valorização dos

> profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; **VI**. gestão democrática do ensino público, na forma da lei; **VII**. garantia de padrão de qualidade; **VIII**. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Conquanto, o artigo 207 salienta a autonomia da universidade de forma tríplice, ou seja, autonomia didático-científica; autonomia administrativa e autonomia de gestão financeira e patrimonial. Já o artigo 208 enfatiza o dever do Estado com a educação básica; ensino médio; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; educação infantil creche e pré-escola; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística; ensino noturno regular, adequado às condições do educando; atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O artigo 209 demonstra que o ensino é livre à iniciativa privada, atendendo as normas gerais da educação nacional e a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. O artigo 210 dispõe acerca do currículo e conteúdos mínimos:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1° O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2° O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas.

Já os artigos 211 a 214, relatam a organização do ensino; aplicação mínima financeira em educação, recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas e o plano nacional de educação.

2.3 - DIREITO A EDUCAÇÃO NA LDB.

A lei 9394/96 que normatiza o âmbito educacional público e privado do Brasil ratificou o direito à educação, garantido na Constituição Federal de 1988, estabelecendo desde os princípios e os deveres do Estado relacionados à educação escolar pública, as responsabilidades, e o regime de colaboração entres os entes federados. Nesse sentido, o

título III da presente lei está intitulado como "Do Direito à Educação e do Dever de Educar", expresso no artigo 4º. Nesse sentido, Moacir Alves Carneiro (2002) faz uma análise dos presentes incisos, em face do inciso I disserta que o Poder Público possui o dever de oferecer ensino fundamental gratuito a todas as crianças na faixa etária de sete a quatorze anos e, ainda, para aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar este nível de ensino na idade regular. Já o inciso II, Carneiro (2002, p. 42) disserta que "embora gratuito nas escolas públicas, o ensino médio ainda não é obrigatório, por isso, a lei fala em sua progressiva obrigatoriedade e gratuidade". Conquanto o inciso III estabelece a educação aos alunos com necessidades especiais, que segundo a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, ficou decidido que o termo correto utilizado seria “pessoas com deficiência”, que são pessoas com necessidades incomuns distintos dos alunos pertinentes as aprendizagens curriculares compatíveis com suas idades, sendo necessários recursos pedagógicos e metodológicos específicos.

Outrora, o inciso IV disserta sobre a educação em face da educação infantil, por meio de creches e pré-escolas, Moacir alega que ultimamente essa parte da educação tem sido efetuada pelos estados membros e os municípios, que buscam complementar a legislação com propostas pedagógicas. Além disso, o autor relata que:

> Os objetivos da educação pré-escolar, propostos na política nacional: I) proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança. II) promover a aplicação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social. III) contribuir para sua interação e convivência na sociedade sejam marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.

Prosseguindo a análise dos incisos, no V se percebe a continuidade do ensino para os cidadãos, em razão de possibilitar o acesso ao ensino médio, no entanto, há que se detalhar que o texto traz a expressão "à capacidade de cada um", nesse sentido questiona-se, num país grande considerado rico com muitos pobres, qual tipo de capacidade as pessoas possuem? capacidade de sobreviver? capacidade de ser cidadão?

Carneiro aduz:

> Ora a capacidade não é algo estanque, senão potencialidades em processo e para o cujo desenvolvimento requer estimulação, ambiência externa, entorno estimulador de criatividade. Por esse ângulo, crianças pobres, submetidas a circunstâncias de absoluta previsão cultural, estão impossibilitadas de realizar este trânsito pelos diferentes níveis de ensino. Em um país em que a estrutura econômica é um impiedoso filtro seletivo para o acesso à educação em suas diferentes fases, esta prescrição restritiva (acesso segundo capacidade de cada um) conflita com o princípio constitucional de que todos são iguais perante a lei. (2002, p. 49)

A presente citação também pode ser direcionada ao próximo inciso, tendo em vista que o ensino regular noturno vai de encontro a capacidade dos alunos seja um aluno que mais tarde será trabalhador, seja trabalhado eventual estudante, ou seja, dependerá da "capacidade de cada um". O ensino no horário noturno, na maioria das vezes os alunos já são adultos, saem diretamente do trabalho e vão para escola, muitas vezes cansados, possibilitando um alto nível de repetência e evasão.

Já o último inciso se refere a EJA (ensino de jovens e adultos), esse ensino regular deve adequar a necessidade dos alunos que muitas das vezes são trabalhadores, o quais não tiveram oportunidade e acesso no tempo regular que deveriam ter estudado. Carneiro (2002, p. 50) alega que a EJA "deve-se, portanto, oferecer uma educação acessível ao seu perfil em duplo sentido: no sentido de chegar à escola e no sentido de permanecer nela", ou seja, são necessários instrumentos, materiais, e condições adequadas e cabíveis para esses estudantes.

3 - RELAÇÃO FEDERATIVA E O FINANCIAMENTO: QUESTÃO DE DIREITO.

O financiamento da educação deve ser compreendido a partir de seu processo histórico-social e o modo em que eles esta configurado na ordem social. Libâneo (2003, p. 192), disserta que os todos os profissionais da educação devem conhecer o sistema que normatiza o financiamento da educação, buscando acompanhar e fiscalizar o uso dos recursos nessa área.

O âmbito do financiamento da educação tem assumido um importante papel na organização, gestão educacional, nas políticas educacionais e no Estado. Logo que discute o processo histórico do financiamento da educação, é necessário embasar no aparato legal,

tanto na Constituição Federal, quanto na LDB de 1996 e, assim, confirmar o financiamento da educação como direito. Nesse sentido, a Constituição Federal traz em seu texto o artigo 212 à questão do financiamento da educação:

> **Art. 212.** A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. **§ 1°** A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. **§ 2°** Para efeito do cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213. **§ 3°** A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. **§ 4°** Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários. **§ 5°** A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. **§ 6°** As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

Tendo em vista o presente artigo, observa-se que a lei buscou apontar um mínimo para o financiamento da educação, estabelecendo nunca menos de 18% a União, 25% aos Estados e Distrito Federal e 25% aos Municípios na aplicação anual da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Além dos impostos, o §5° demonstra que a contribuição do salário educação deve ser direcionada ao custeio do ensino, como fonte adicional de financiamento recolhida na forma da lei. Ainda, há que se declarar que o Produto Interno Bruto também deve possuir uma parcela direcionada para a educação, conforme demonstra Amaral (2012, p. 21):

> Nas discussões que se efetivaram nos finais de vigência do PNE a relação dos recursos com o PIB voltou a se intensificar e por meio da emenda Constitucional n°59 de 11 de novembro de 2009 o Congresso aprovou que nos próximos planos nacionais terá que contar, obrigatoriamente, uma relação percentual com o PIB, como uma meta a ser atingida. Dessa forma, na Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em

> Brasília no ano de 2010 ficou decidido que o PNE 2011-2020 deveria ter como meta atingir em 2020 um volume de recursos financeiros aplicados em educação em valor equivalente a 10% do PIB.

O mesmo autor afirma que o financiamento da educação no Brasil possui uma tripla vinculação, por meio dos impostos, salário-educação e percentual do PIB. Além do texto constitucional, dentro da LDB também está destinado uma parte referente ao financiamento da educação, denominado no Título II como os recursos financeiros:

> Art. 68. Serão recurso público destinados a educação os originários de:
> I – receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; II – receita de transferências constitucionais e outras transferências; II – receita do salário – educação e de outras contribuições sociais; IV – receita de incentivos fiscais; V – outros recursos previstos em lei.

Refletir os fundos de financiamento direcionados à educação a partir de 1996 é compreender uma questão de conquista educacional, tendo em vista que o recurso para a educação pública é fator necessário para que a educação seja qualitativa e acessível para todos. Primeiramente o FUNDEF, era direcionado ao financiamento do ensino fundamental e não incluía as outras modalidades de ensino, nesse contexto, o presente fundo não ratificava o que a LDB/96 estava proposta, conforme seguintes artigos:

> "**Art. 69**. A União aplicara anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, e o Distrito federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção de desenvolvimento do **ensino público**....
> **Art. 70**. Considerar–se-ão como de **manutenção e desenvolvimento do ensino** as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das **instituições educacionais de todos os níveis**..." (LDB, 9394/96)

Em junho de 2007, foi sancionada a Lei n° 11.494, que regulamentou o Fundeb, o qual buscou atender aos vários níveis de ensino e modalidades da educação básica, retomando a bandeira da universalização, da gratuidade e da qualidade do ensino nas diferentes etapas da aprendizagem, ou seja, garantia do direito a educação. Nesse sentido, o objetivo do presente Fundo era financiar todas as etapas da educação básica, distribuindo os recursos de forma proporcional a partir das diferenças entre etapas, modalidades e tipo

de estabelecimento de ensino da educação, desde as creches até educação de jovens e adultos. (COSTA, 2010)

Ademais, além de observar os fundos direcionados a educação, é necessário discorrer os determinantes legais em que amparam a distribuição de renda para a educação, buscando compreender em quais lugares esses recursos podem ser gastos, já que a própria LDB, em seus artigos 70 e 71 demonstram isso:

> **Art. 70º**. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.
> **Art. 71º**. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão; II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural; III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos; IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social; V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar; VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ao analisar os presentes artigos, entende-se que o legislador definiu o que é e o que não é manutenção de desenvolvimento de ensino e a vinculação orçamentária para a educação. Nesse sentido, representa um importante amparo legal, já que quando se delimita, busca tentar evitar, ou pelo menos reduzir, a dispersão ou o desvio dos recursos direcionados à educação. Percebe-se que o artigo 75 da mesma lei, expõe sobre a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados visando corrigir as disparidades de acesso

ao ensino fundamental e garantir a qualidade e, assim, verificamos uma das formas do regime de colaboração entre os entes federativos em face da educação.

Nessa direção, deve-se atentar que a educação como direito público e subjetivo, se concretiza pela questão do financiamento, ou seja, o próprio financiamento da educação se torna um pré direito para a aplicabilidade da educação na vida dos sujeitos, de forma igualitária e qualitativa. Entretanto, mesmo com a lei amparando a educação e redistribuindo os recursos, deve atentar que a educação não é prioritária na atuação dos governos, haja vista a situação da educação infantil, ensino médio e a educação superior, a falta de escola, estrutura para todos, e o descaso com a formação docente.

Assim, nos parece que a oferta e qualidade do direito a educação, mesmo com todo amparo legal do financiamento, ainda está situado na esfera da discricionariedade do administrador público, ou seja, pela conveniência e oportunidade. E quando se fala em direcionamento de dinheiro na relacional econômico e social, a base econômica sempre possuirá prioridade, tendo em vista a que classe dominante organiza, delimita e aponta os lugares em que deve se investir e, assim, a educação não se enquadra nessa perspectiva.

Dessa forma, a ordem social e seus antagonismos e com ela os modelos de dominação ideológicas demonstram fortes interesses da classe dominante em “concentrar e acumular mais riquezas, em detrimento da população excluída, não se preocupando com valores morais essenciais ao pleno desenvolvimento da dignidade da pessoa humana”. (SILVA, 2010, p. 9).

CONSIDERAÇÕES

Esse estudo visou refletir sobre a relacional direito, federalismo e financiamento a partir dos preceitos legais estabelecidos para a educação. Após a magna carta, a estrutura federativa está caracterizada pela descentralização do poder político, pelo reconhecimento dos municípios como ente da Federação, pelo fortalecimento do poder dos estados, pela descentralização fiscal e em políticas públicas. Compreender que nos estados federativos, diferentes níveis de governo têm autonomia sobre o mesmo povo e a mesma territorialidade é necessário para entender a realidade, ou seja, estrutura governamental desde esfera central e os subnacionais.

A organização federativa e a repartição de competências entre níveis de governo têm expressão específica no setor educacional, já que são elementos dessa especificidade o reconhecimento da autonomia dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, a orientação de uma organização em regime de colaboração entre esses sistemas e a definição de papéis e prioridades das esferas de governo na educação.

A responsabilidade pela aplicação de educação básica como garantia de todos é compartilhada pelos três níveis do governo, estruturando as etapas do ensino como atuação prioritária. As delimitações obrigacionais do governo perpassam desde próprias, concorrentes e comuns, conforme descritas no marco legal e encontradas, na prática político-administrativa.

A questão do financiamento apresenta responsabilidade e particularidade nas três esferas de governo. Tendo em vista as fontes protegidas de recursos financeiros, cada nível deve aplicar uma parcela de suas receitas de impostos na educação, assim como uma porcentagem do salário-educação. Observa-se que a priorização financeira do ensino fundamental esteve vigente desde a promulgação da CF/88, mas foi ampliada, para estados e municípios, com a Emenda Constitucional (EC) no 14/1996 (1997-2006). Mais recentemente, a evolução é para a priorização da educação básica, com bases mais sólidas dadas pelas ECs nos 53/2006 e 59/2009.

Nessa direção, a Constituição de 1988 e a edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), parece indicar este caminho defendendo a democratização do ensino, buscando constituir uma identidade pautada pela liberdade política e participação do povo, no entanto, contrariamente parece que se trata de uma concepção ideológica enquanto direito de todos, acesso a todos, permanência de todos no processo de forma qualitativa e igualitária, não passando, portanto de representações idealizadas do direito social, tendo em vista que o lugar do financiamento da educação para que se concretize tudo isso não é prioridade nos sistema de governo, ficando apenas sempre no mínimo percentual de investimento financeiro.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o Financiamento da Educação básica no país**. Brasília: Liber, 2012.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito Constitucional**. Belo Horizonte: Del Rey, 2011.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Áurea de Carvalho. **A colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil.** RBPAE – v.26, n.1, p.105-121, jan./abr. 2010

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos**. Paraíba: Universitária da UFPB, 2006.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. São Paulo: Saraiva, 2012.
LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

NERY JUNIOR, Nelson. **Constituição Federal comentada e legislação constitucional**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

RICCITELLI, Antônio. **Direito constitucional: teoria do Estado e da Constituição**. Barueri: Manole, 2007.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA. José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

SILVA, Marcelo Donizete. **Educação, ideologia e complexidade:** contribuição para a crítica ao pensamento de Edgar Morin e sua interface com a educação brasileira. Universidade Estadual de Campinas. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Campinas: 2010.

O PAR (2007-2011) E A ASSISTÊNCIA FINANCEIRA NA DIMENSÃO INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO NORTE

Arécia Susã Morais
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. areciasm@gmail.com
Magna França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. magna@ufrnet.br

Introdução

O sistema federativo brasileiro tem como um de seus princípios o regime de colaboração entre os entes federados, que se constitui como forma de cooperação e compartilhamento de decisões e tarefas entre os governos federal, estadual e municipal para formulação e implementação de políticas públicas de modo a diminuir as desigualdades regionais e garantir o funcionamento do estado federativo.

No sentido de fortalecer o regime de colaboração entre os entes federativos, o governo federal criou políticas públicas na área da educação implementadas pelo Ministério da Educação e com base em documentos norteadores. É o caso do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), o qual busca melhorar a equidade e a qualidade da educação através da promoção de ações em todos os níveis e etapas da educação que envolvem o financiamento da União para estados e municípios.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) integra esse conjunto de diretrizes, cuja finalidade é melhorar a qualidade da educação básica mediante o regime de colaboração entre as diversas esferas de governo. A adesão ao Compromisso pelos estados e municípios induz à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), que avalia a realidade da educação com base em quatro dimensões: Gestão Educacional, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Avaliação, e Infraestrutura e Recursos Pedagógicos, e ainda disponibiliza ações que podem ser executadas através de apoio técnico e/ou financeiro do MEC, bem como pelo ente federado.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar a assistência financeira da União em cinco municípios do Rio Grande do Norte, na dimensão Infraestrutura e Recursos

Pedagógicos do PAR, no período de 2007-2011, compatibilizando as ações previstas nos diagnósticos do PAR municipais com os recursos disponibilizados no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Este estudo é um recorte do projeto de pesquisa "Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2012", no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Ministério da Educação (MEC).

O sistema federativo e o Plano de Ações Articuladas

O federalismo é um sistema político e de organização territorial de uma nação, o qual envolve o compartilhamento de poderes entre as unidades governamentais, assumindo diferentes formas constitucionais conforme o contexto histórico. Enquanto o Estado Unitário se caracteriza pela centralização do poder político e administrativo, tendo os estados-membros subordinados à instância soberana, o Estado Federal prevê como princípios o compartilhamento de poderes, a participação política e a autonomia dos entes federados.

Segundo Cury (2010, p. 152), no regime federativo, existe apenas uma entidade soberana, a União, cujas unidades governamentais "[...] gozam de autonomia dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados". Trata-se, então, de um sistema que compreende a distribuição de competências entre os entes federados definidos constitucionalmente.

No Brasil, o federalismo, como forma de organização política e administrativa, iniciou-se com a Constituição Federal de 1988, transformando os municípios em entes federados, conforme o Art. 1º, cujo texto institui que a República Federativa brasileira é "[...] formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal [...]" (BRASIL, 1988). Conforme observam Cabral Neto, Castro e Barbalho (2014, p. 52), na Constituição brasileira coexistem atribuições concorrentes e comuns entre os entes federados, tanto no campo legislativo como no campo administrativo e tributário. As competências comuns envolvem o compartilhamento de funções e a prestação de serviços (em áreas como a saúde, saneamento, educação, cultura e meio ambiente); já as atribuições

concorrentes encerram o "[...] compartilhamento de capacidades políticas legislativas entre os entes federados [...]", proporcionando-lhes que todos possam legislar sobre temas no âmbito do seu interesse.

Por conseguinte, o regime federativo brasileiro tem como dimensão o regime de colaboração, caracterizado pelo compartilhamento e pela colaboração entre as esferas de governo, não havendo relação de subordinação. Baseia-se, portanto, na atribuição de competências específicas para cada governo (federal, estadual e municipal), em que as responsabilidades são partilhadas e regulamentadas por meio de uma constituição (SOUSA; MORAIS; FRANÇA, 2015).

Para Abrucio (2012), o regime de colaboração tem como objetivo enfrentar três desafios presentes na educação brasileira: a) garantir que nenhum ente federado se sobreponha a outro, buscando manter a autonomia entre os níveis de governos, de modo a estabelecer a colaboração no sistema federativo; b) diminuir as desigualdades, característica do Brasil que, no campo da educação, é expressa pela descentralização e pelos resultados educacionais em avaliações externas; e c) estabelecer a colaboração entre os níveis de governo a fim de evitar justaposições e garantir padrões mínimos de qualidade, uma vez que no país adotou-se um modelo de duplicidade de redes na educação básica no qual estados e municípios mantêm estruturas de ensino autônomas e com pouco diálogo entre si.

Na educação, uma das diretrizes que visa instituir e aumentar o regime de colaboração entre as esferas governamentais encontra-se no documento Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007, lançado no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010). O PDE é um plano executivo que engloba programas e ações em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Segundo Saviani (2007, p. 1233), o PDE torna-se "um grande guarda-chuva" que engloba diversos programas desenvolvidos pelo MEC, com ações que abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura.

As ações do PDE estão integradas ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Federal nº 6.094/2007. O Compromisso estabelece o regime de colaboração entre os entes federados, com a participação da família e da comunidade, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira pelo MEC

e com vistas a melhorar a qualidade da educação básica. A adesão ao Plano de Metas por parte dos entes federados é voluntária e "[...] implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do [...]" Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (DECRETO FEDERAL Nº 6.094/2007), observando as 28 diretrizes que orientam as ações do Compromisso.

O Ideb é definido como mecanismo para aferir o cumprimento das metas fixas no Plano de Metas por parte dos estados e municípios, combinando dois indicadores: a taxa de fluxo (promoção, repetência e evasão escolar) e a média de desempenho dos alunos nos exames padronizados obtidos nas etapas finais do ensino fundamental e médio.

Ainda conforme o Decreto nº 6.094/07, os estados e municípios que aderirem ao Compromisso receberão "[...] apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica [...]" (BRASIL, 2007), mediante assistência técnica e financeira do MEC, tendo como condição a elaboração do PAR. Essa elaboração é baseada em um diagnóstico realizado por equipes locais dos municípios e estados que aderiram ao Plano de Metas.

As dimensões que compõem o PAR estão organizadas em áreas que, por sua vez, apresentam indicadores específicos que caracterizam aspectos da realidade educacional a ser observada e avaliada. Por meio dessa realidade implementa-se o PAR, cujas ações estão descritas nos indicadores.

Todos os indicadores de cada dimensão são avaliados segundo quatro pontuações, como a seguir: a pontuação 4 apresenta uma situação positiva, ou seja, não são previstas ações para o indicador; a pontuação 3 apresenta uma situação satisfatória, com aspectos mais positivos que negativos, isto é, o ente federado pode desenvolver ações para melhorar o indicador; a pontuação 2 apresenta uma situação insuficiente, com aspectos mais negativos que positivos, fazendo-se necessárias as ações que podem prever assistência técnica ou financeira do MEC; por fim, a pontuação 1 apresenta uma situação crítica ou inexistente, sendo também necessárias ações que podem prever assistência técnica ou financeira do MEC.

De acordo com o diagnóstico, os indicadores que receberam pontuações 1 e 2 podem receber ações que incluem apoio técnico e financeiro do MEC. Segundo Farenzena (2012), a assistência técnica compreende a disponibilização de levantamentos da situação

local, materiais pedagógicos para estudos, cursos e assessoria ao ente federado, sem envolver a transferência de recursos.

Segundo Cruz (2012), a transferência de recursos ocorre mediante três ações de assistência financeira: a) direta, em que o governo central executa o financiamento de uma política, repassando os produtos ou serviços às unidades governamentais; b) automática, na qual o programa tem amparo em lei federal, sendo que a "[...] automaticidade está determinada pela dispensa de convênio, contrato, acordo, ajuste ou qualquer outro instrumento congênere, embora sempre seja exigido algum tipo de ação do pleiteante [...]" (CRUZ, 2012, p. 6) como adesão ou atualização do cadastro para o repasse de recursos; e c) voluntária, na qual o repasse de recursos "[...] decorre de convênios para o financiamento de projetos educacionais [...]" (CRUZ, 2012, p. 6) com instituições federais, estaduais, municipais e organizações não governamentais, sem que seja proveniente de determinação constitucional.

Conforme a Resolução nº 29/2007, do Conselho Deliberativo (CD) do FNDE, que estabelece os critérios e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira no âmbito do Plano de Metas, a descentralização de recursos do PAR ocorre mediante assistência financeira voluntária. De acordo com a Resolução, a assistência financeira será implementada através do MEC por intermédio de programas e ações educacionais de Secretarias no âmbito da educação básica ou do FNDE, através do regime de colaboração (SOUSA; MORAIS; FRANÇA, 2015).

Entre as dimensões do PAR que recebem assistência financeira da União, tem-se a dimensão Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, que visa ações voltadas às instalações físicas, as quais incluem a reestruturação e manutenção dos prédios e dos espaços escolares, bem como a aquisição de equipamentos, mobiliário, livros didáticos e literários para as unidades escolares.

O PAR e a assistência financeira na dimensão Infraestrutura e Recursos Pedagógicos

Conforme prevê a Constituição Federal de 1988, todos os níveis governamentais são responsáveis pela educação, sendo os municípios os atuantes prioritários na educação infantil e no ensino fundamental, os estados e o Distrito Federal no ensino fundamental e ensino médio, e a União na organização e financiamento do ensino público federal. Os

entes federados são também responsáveis pelo financiamento da educação, tendo que aplicar o mínimo de recursos determinados pela Constituição.

Com relação ao financiamento da educação básica, destaca-se, ainda, a assistência financeira da União aos demais entes federados, através das funções redistributiva e supletiva, como meio de garantir a equidade e padrões mínimos de qualidade da educação (EMENDA CONSTITUCIONAL 14/96). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 dispõe no seu art. 8º que os entes federados deverão organizar, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, e no parágrafo 1º explicita como responsabilidade da União "[...] a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais".

No cenário da política educacional, a operacionalização do financiamento da União para os governos estaduais e municipais também ocorre mediante a adesão dos entes federados ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que passa a ser requisito para as unidades governamentais receberem transferências voluntárias da União. Esse apoio, no caso específico do estudo, é o PAR – dimensão Infraestrutura e Recursos Pedagógicos. Esta dimensão apresenta ações que demandam assistência financeira da União por meio de programas regulamentados pelo FNDE, sendo composta por três áreas: 1. Instalações físicas gerais; 2. Integração e expansão do uso de tecnologias da informação e comunicação na educação pública; e 3. Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais.

A primeira área apresenta sete indicadores, os quais avaliam os ambientes escolares (biblioteca, laboratórios, salas de aulas, cozinhas, refeitórios, quadra de esportes), a acessibilidade para pessoas com deficiência física e a manutenção e conservação dos espaços e equipamentos. A segunda área apresenta dois indicadores, que avaliam a existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e de recursos audiovisuais. Por fim, a terceira área apresenta cinco indicadores, que avaliam a suficiência e diversidade do acervo bibliográfico, dos materiais pedagógicos, de equipamentos esportivos e de recursos que consideram a diversidade e a confecção de materiais didáticos diversos.

A assistência financeira da União aos estados e municípios, visando melhores condições de infraestrutura e recursos pedagógicos, tem como ações a ampliação e

melhoria da rede física, bem como a aquisição de materiais didáticos que incluem: construção, reforma ou manutenção de escolas da educação básica; aquisição de recursos tecnológicos para promoção e melhoria da prática pedagógica; e aquisição de mobiliário e equipamentos para escolas da educação básica (RESOLUÇÃO Nº 47/2007).

Conforme a Resolução nº 23/2008, do CD do FNDE, que estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira aos projetos educacionais do PAR, os entes federados que pleitearam recursos de transferência voluntária para implementação de ações em face da promoção da qualidade educacional devem elaborar um Plano de Trabalho Anual (PTA), no qual deve constar uma descrição das ações a serem empreendidas no local, justificando a razão da transferência de recursos, a descrição do objeto a ser adquirido ou executado – obras, instalações ou serviços –, além de caracterizar a viabilidade técnica, as despesas e as etapas e prazos de execução do objeto. Além disso, os projetos que envolvem ações de construção, adaptação, reforma ou ampliação de escolas da educação infantil e do ensino fundamental deverão conter em seu Plano de Trabalho um "[...] projeto de arquitetura que caracterize a obra ou o serviço, de modo a possibilitar a avaliação do custo da obra e a definição dos métodos e do prazo de execução" (RESOLUÇÃO Nº 23/2008, p. 4).

A maioria dos programas de descentralização financeira direcionados para as escolas são financiados com recursos do salário-educação – com exceção do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), que é financiado com recursos do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (SOUSA, 2015).

O financiamento na dimensão Infraestrutura e Recursos Pedagógicos do PAR (2007-2011) em municípios do RN

A análise da assistência financeira do MEC para melhorias nas condições de infraestrutura e recursos pedagógicos nos municípios de Acari, Mossoró, Natal, Riachuelo e São José do Campestre, com base no PAR (2007-2011), são analisadas a seguir. Os municípios escolhidos na pesquisa estão localizados em mesorregiões distintas do estado, com extensões territoriais e populações variadas, segundo os dados do quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição dos municípios por mesorregião, extensão territorial e população

MUNICÍPIOS	MESORREGIÃO	EXTENSÃO TERRITORIAL	POPULAÇÃO
Acari	Central Potiguar	608,466 km²	11.035 hab.
Mossoró	Oeste Potiguar	2.099,333 km²	259.815 hab.
Natal	Leste Potiguar	167,264 km²	803.739 hab.
Riachuelo	Agreste Potiguar	262,887 km²	7.067 hab.
São José do Campestre	Agreste Potiguar	341,115 km²	12.356 hab.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

O município de Mossoró apresenta a maior extensão territorial e a capital do Estado (Natal) é o município com a menor extensão territorial. Contudo, este é o município com o maior número de habitantes, com uma diferença de 792.704 habitantes em relação ao menor município − Riachuelo.

De acordo com o PAR (2007-2011) dos cinco municípios da pesquisa no RN, observamos uma predominância das pontuações 1 e 2 nos indicadores da dimensão Infraestrutura e Recursos Pedagógicos, visto que, dos 14 indicadores avaliados, os municípios de Riachuelo e São José do Campestre solicitaram 13 ações, Mossoró e Natal solicitaram 10 ações e, por fim, o município de Acari solicitou 9 ações. Isso mostra que as condições de infraestrutura das redes de ensino, conforme a avaliação dos técnicos que realizaram o diagnóstico do PAR, não apresentam as condições mínimas para garantir um ambiente apropriado para o desenvolvimento da prática pedagógica.

As ações presentes no PAR desdobram-se em subações, as quais podem ser executadas mediante assistência técnica e/ou financeira do MEC, bem como pelas prefeituras. Dessa forma, os dados constantes no quadro 2 expõem os municípios que solicitaram subações que dependem da transferência de recursos do MEC.

Quadro 2 - Dimensão Infraestrutura e Recursos Pedagógicos: subações que preveem assistência financeira do MEC em cinco municípios do RN - PAR (2007-2011)

ÁREAS	INDICADORES	MUNICÍPIOS	SUBAÇÕES

1 - Instalações físicas gerais	Existência e condições de funcionamento da cozinha e refeitório	Natal	Equipar as cozinhas e refeitórios das escolas da rede, conforme plano elaborado.
	Salas de aula: instalações físicas gerais e mobiliário	Mossoró	Construir unidade de Educação Infantil.
			Construir unidade escolar para o atendimento do ensino fundamental, projeto padrão do FNDE.
		Natal	Equipar e mobiliar novas unidades escolares construídas.
2 - Integração e expansão do uso de tecnologias da informação e comunicação na educação pública	Existência de recursos audiovisuais	Natal	Implantar salas de vídeo com materiais didáticos atualizados nas escolas da rede.
3 - Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que consideram a diversidade das demandas educacionais	Existência, suficiência e diversidade dos equipamentos e materiais pedagógicos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos)	Natal	Adquirir equipamentos e mobiliários para escolas do Ensino Fundamental e Educação Infantil.
		Natal, Riachuelo e São José do Campestre	Adquirir materiais didáticos diversos para as escolas da rede.
		Riachuelo e São José do Campestre	Adquirir materiais didáticos diversos para as escolas da rede que possuem atividades em contraturno.
	Suficiência e diversidade dos equipamentos e materiais esportivos	Riachuelo e São José do Campestre	Adquirir equipamentos e materiais esportivos, que considerem e valorizem a diversidade, para as escolas que desenvolvem atividades no contraturno.
			Adquirir equipamentos e materiais esportivos, que considerem e valorizem a diversidade, para as escolas da rede.
	Existência e utilização de recursos pedagógicos que considerem a diversidade racial, cultural e de pessoas com necessidades educacionais especiais	Riachuelo e São José do Campestre	Adquirir equipamentos e materiais esportivos (recursos pedagógicos para as escolas da rede), que considerem e valorizem a diversidade, para as escolas da rede que possuem atividades no contraturno.
			Adquirir equipamentos e materiais esportivos (recursos

		pedagógicos para as escolas da rede), que considerem e valorizem a diversidade, para as escolas da rede.
Confecção de materiais didáticos e pedagógicos diversos	Riachuelo	Adquirir materiais didáticos diversos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos) para as escolas da rede que possuem atividades no contraturno. Adquirir materiais didáticos diversos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos) para as escolas da rede.

Fonte: PAR (2007-2011) dos municípios do RN.

Os dados presentes no quadro 2 permitem-nos constatar que, dos cinco municípios, Acari não solicitou ações que dependem de assistência financeira do MEC. Para o município de Mossoró, foram solicitadas apenas duas subações na área de Instalações físicas gerais, que refere-se à construção de unidades escolares de educação infantil e ensino fundamental. Na capital, foram solicitadas subações nas três áreas da dimensão, estas destinadas à aquisição de equipamentos e mobiliário para as cozinhas e salas de aulas das escolas da rede, materiais audiovisuais, recursos pedagógicos e mobiliário para os centros infantis e escolas do ensino fundamental.

Os municípios de Riachuelo e São José do Campestre, por sua vez, solicitaram subações apenas na área de Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que consideram a diversidade das demandas educacionais, solicitando recursos para aquisição de materiais didáticos e equipamentos esportivos para as escolas da rede, bem como para as unidades escolares que desenvolvem atividades no contraturno.

Com relação aos recursos financeiros transferidos da União para os cinco municípios através do PAR (2007-2011), especificamente na dimensão analisada, a tabela 1 apresenta os insumos repassados às prefeituras, os quais estão disponibilizados no portal do FNDE.

Tabela 1 - Dimensão Infraestrutura e Recursos Pedagógicos: a assistência financeira da União aos municípios do RN (2007-2011)

PROGRAMAS	**MUNICÍPIOS (Valores Recebidos - R$)**				
	Acari	Mossoró	Natal	Riachuelo	São José do Campestre

Acervo Bibliog. - PAR Livro Braile Médio	-	9.504,00	-	-	-
Acervo Bibliog. - PAR Livro Braile Fundamental	-	24.156,00	-	-	-
Caminho da Escola	196.020,00	936.886,50	196.020,00	-	-
Compromisso Todos pela Educação - PAR/CTE	-	1.682.869,90	992.282,88	-	-
Educação Inclusiva	-	187.922,04	329.274,00	-	-
Equipamento e Mobiliário - Educação Infantil	100.229,19	-	-	-	-
Mobiliário - PAR	-	413.669,52	454.836,69	129.862,68	-
PAR/PDE Edu. Básica	-	-	978.452,66	-	-
PROINFÂNCIA (construções)	700.000,00	1.007.255,65	5.372.108,91	793.330,90	-
PROINFÂNCIA (equipamentos e mobiliário)	240.500,00	100.229,19	-	-	-
REESTFÍSICA - Reestruturação da Rede Física	-	-	2.000.000,00	-	-
REESTFÍSICA - Ensino Fund. Construção	-	-	376.200,00	-	-
TOTAL	**1.236.749,19**	**4.362.492,80**	**10.699.175,14**	**923.193,58**	**-**

Fonte: FNDE/MEC, 2015.

Conforme observamos na tabela 1, as prefeituras de Acari, Mossoró, Natal e Riachuelo receberam recursos de programas do FNDE previstos no PAR (2007-2011), tendo a capital o maior repasse, no período analisado, referente a R$ 10.699.175,14. O município de Riachuelo recebeu o menor valor neste período, com R$ 923.193,58.

Ao serem comparados os dados da assistência financeira da União aos municípios e as subações solicitadas no PAR (2007-2011) na dimensão Infraestrutura e Recursos Pedagógicos, temos que o município de Mossoró recebeu financiamento para construção de escolas de educação infantil do programa Proinfância. Porém, o município em questão também recebeu outros recursos de programas vinculados ao PAR que não foram previstos no diagnóstico: aquisição de acervo bibliográfico em braile para o ensino fundamental e médio; aquisição de transporte pelo Caminho da Escola; e mobiliário do PAR.

O município de Natal solicitou como subações: equipar cozinhas e refeitórios, mobiliário para novas escolas, implantar salas de vídeo com materiais audiovisuais, como também adquirir equipamentos e mobiliário para unidades infantis e de ensino

fundamental. Para atender a essas subações, a prefeitura de Natal recebeu recursos do Mobiliário – PAR, de Educação Inclusiva – PAR, do Compromisso Todos pela Educação – PAR/CTE e do PAR/PDE Educação Básica.

No diagnóstico do PAR (2007-2011) de Riachuelo, as subações solicitadas referem-se à aquisição de equipamentos e materiais esportivos que considerem e valorizem a diversidade racial, cultural e de pessoas com necessidades especiais, bem como a aquisição de materiais didáticos para escolas da rede que desenvolvem ou não atividade no contraturno. No portal do FNDE, verificamos o repasse de recursos do programa Mobiliário – PAR, bem como do Proinfância para construções de creches ou pré-escolas – ação que não foi prevista no diagnóstico.

O município de São José do Campestre também solicitou subações que preveem assistência financeira do MEC. Entretanto, no portal do FNDE não constam recursos do PAR para o município no período de 2007 a 2011. Com relação ao município de Acari, este não solicitou ações que contam com o apoio financeiro da União. Contudo, a tabela 1 apresenta recursos que foram destinados à prefeitura por meio do PAR (2007-2011), como: Caminho da Escola, Equipamento e Mobiliário – Educação Infantil, assim como repasses do Proinfância para a construção de unidades escolares e aquisição de equipamentos e mobiliário.

Segundo a Resolução nº 23/2008, CD do FNDE, os entes federados podem fazer alterações no Plano de Trabalho Anual mediante uma justificativa apresentada junto com uma proposta de reformulação das metas ou alteração da vigência do Plano de Trabalho, a ser apresentado ao FNDE no prazo de 30 dias antes do fim do convênio. Portanto, os municípios têm a possibilidade de fazer alterações no PTA para redefinir ações que celebram convênios de programas do FNDE.

Considerações finais

O Plano de Ações Articuladas é concebido como instrumento para desenvolver o regime de colaboração entre os entes federados, dando suporte aos sistemas de ensino para melhorar a qualidade da educação básica através de ações que podem ser executadas pelo MEC ou pelo próprio ente federado, no caso deste estudo, os municípios.

No âmbito dos municípios do RN, observamos que apenas quatro municípios – Mossoró, Natal, Riachuelo e São José do Campestre – solicitaram ações que envolvem a assistência financeira do MEC; porém, ao analisarmos os dados presentes no portal do FNDE, constatamos que o município de São José do Campestre não recebeu recursos de programas referentes à dimensão de Infraestrutura e Recursos Pedagógicos no período de 2007 a 2011. O município de Natal recebeu o maior repasse de recursos de programas vinculados ao PAR, apresentando uma discrepância se comparado ao município de Riachuelo – que recebeu o menor repasse durante a implementação do PAR (2007-2011), correspondendo a mais de R$ 9.000.000,00.

A partir dos dados analisados, nota-se também que as prefeituras municipais receberam recursos destinados às ações que não foram solicitadas pelos municípios, como no caso de Acari, que recebeu recursos para adquirir transporte escolar (Caminho da Escola), equipar e mobiliar creches e/ou pré-escolas (Equipamentos e Mobiliário – Educação Infantil) e construir unidades infantis, bem como para aquisição de equipamentos e mobiliário (Proinfância).

Como prevê o Plano de Metas, os municípios, ao aderirem ao Compromisso e assumirem a responsabilidade em elaborar o diagnóstico da educação local, definiram ações – que se desdobraram em medidas para melhorar as condições de infraestrutura física e recursos pedagógicos – com o apoio financeiro da União às prefeituras através de programas e ações do FNDE. Assim, considerando-se os dados apresentados, o regime de colaboração entre a União e os municípios do RN apontam fragilidades na cooperação e no compartilhamento de responsabilidades entre os níveis de governo, uma vez que as ações previstas nos PAR (2007-2011) não receberam recursos para sua execução – como o município de São José do Campestre –, limitando, desta forma, as condições físicas e materiais na rede de ensino municipais. Portanto, é necessário rever o modo de atuação da União aos municípios, tendo em vista garantir uma maior articulação entre os diversos níveis de governo para a promoção da qualidade educacional.

Referências Bibliográficas

ABRUCIO, Luiz Fernando. Associativismo territorial para a coordenação intergovernamental. In: ABRUCIO, Luiz Fernando; RAMOS, Mozart Neves (Org.).

Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de julho de 2007**. Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 47, de 20 de setembro de 2007.** Altera a Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de julho de 2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 23, de maio de 2008**. Aprova o Manual de Assistência Financeira que estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no exercício de 2008.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Federalismo e educação no Brasil: subsídios para o debate. In: **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 50, n. 36, set./dez. 2014.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Os recursos federais para o financiamento da educação básica. In: **Fineduca - Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v. 2, n. 7, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e Federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

FARENZENA, Nalú. Implementação de planos de ações articuladas municipais: marcos e trajetórias de uma pesquisa de avaliação. In: FARENZENA, Nalú (org.).

Implementação de planos de ações articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros. Pelotas: Ed. Gráfica Universitária/UFPel, 2012.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Liberações - Consultas Gerais**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes>. Acesso: 31 mar. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ACARI. **Plano de Ações Articuladas** – PAR 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. **Plano de Ações Articuladas** – PAR 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL. **Plano de Ações Articuladas** – PAR 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIACHUELO. **Plano de Ações Articuladas** – PAR 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO CAMPESTRE. **Plano de Ações Articuladas** – PAR 2007.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SOUSA, Amanda Higino Ferreira de; MORAIS, Arécia Susã; FRANÇA, Magna. Plano de Ações Articuladas (2007-2011): a gestão educacional e de finanças no contexto de municípios do RN. In: **VIII Colóquio Nacional da Afirse Brasil**, 14 a 17 set. 2015. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

SOUSA, Raimundo. **O Plano de Ações Articuladas e a gestão educacional do município de Altamira - Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará: Belém, 2015.

EIXO VI - POLÍTICAS DE INCLUSÃO, DIVERSIDADE, GÊNERO E DIREITOS HUMANOS

RESUMOS EXPANDIDOS

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS – TILS: NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ITUIUTABA, MG.

Rogério da Silva Marques
Lazara Cristina da Silva

Pensar uma sociedade inclusiva e acessível tem-se que partir de uma filosofia que reconheça e valorize a diversidade, como característica inerente à qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos[181] que sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Justifica-se este trabalho a busca por compreender como se dá a política de formação profissional do Tradutor/Intérprete de Libras, bem como o processo pelo qual a construção da sua atuação se deu no decorrer dos anos de 2012 à 2015 na rede estadual de ensino do município de Ituiutaba, MG.

Para tanto esta pesquisa de mestrado vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia UFU, propõe trazer reflexões sobre a formação profissional do Tradutor Intérprete de Libras. A pesquisa neste trabalho tem caráter qualitativa em educação e exploratória documental. Parte do entendimento que a Língua de Sinais representa uma comunidade que na falta do canal auditivo, a Língua portuguesa torna-se a segunda Língua deste grupo, sendo a Língua de Sinais sua primeira Língua[182]. Partindo do princípio de que os Surdos têm sua própria Língua, que diferenciará da Língua oral, este passa a ter a necessidade de acesso ao mundo que o cerca por meio desta Língua. Sendo necessária a existência de um indivíduo ouvinte que tenha o domínio da Língua oral e de Sinais para que possa fazer a interação entre estas duas Línguas sendo um instrumento de acessibilidade, surgindo então a atuação do Intérprete/Tradutor de Língua de Sinais – TILS.

O Tradutor/Intérprete de Libras, segundo QUADROS (2003) é o profissional que domina a Língua falada e a Língua espaço/gestual de um país, estando qualificado a desempenhar a função de intérprete, este tem de ter domínio dos processos, modelos, técnica e estratégias na interpretação com formação especifica na área de atuação, no caso ter formação na área de educação. Cabe então ao intérprete fazer o intermédio entre duas formas de se expressar sendo um mediador cultural e estar aberto ao novo.

PEREIRA (2008) afirma que a identidade e atuação dos intérpretes de um modo geral permanecem nos bastidores, como em conferências, encontros, seminários, cultos religiosos, escolas, sociedade como um todo. O intérprete passa a ser um interlocutor não apenas de uma Língua, mas de culturas e percepções do mundo. Dentro do contexto em

[181] Tomo por referência de analise a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. ONU, 2008.
[182] Definição como Língua de sinais como primeira Língua do surdo e Língua portuguesa como segunda Língua, tomo por referência PEREIRA (2008 p. 30).

que estamos inseridos não podemos pensar em um mundo sem o Tradutor/Intérprete de Libras – TILS ou Tradutor/Intérprete de Língua Oral – TILO.

A Declaração de Salamanca de 1994, apresenta o debate das particularidades do processo educacional da pessoa surda, auxiliando que o Estado passe a ver a pessoa Surda como sujeito ativo na sociedade e responsável pela construção de sua história. O Brasil voltou seu olhar para a questão do ensino especial e passou a identificar as necessidades dos alunos Surdos.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 96) prevê que as escolas estejam preparadas para receber de forma acessível os alunos com deficiência, seja ela qual for. Toda escola regular passa a ser inclusiva a partir da LDB 96, cabendo aos profissionais se capacitarem para atender as peculiaridades de cada educando. A escola deve se adaptar física e estruturalmente para que a inclusão escolar se efetive. E esta é a escola do nosso atual contexto social.

Em Ituiutaba, o reconhecimento da Libras se deu anterior ao reconhecimento pela União, reconhecida pela Lei nº 3204, de 30 de julho de 1996, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como meio de comunicação da comunidade Surda local. A referida lei ainda afirma que as repartições do município de atendimento externoa prefeitura possuirá intérpretes de Língua de Sinais. Dentro deste contexto legal, o poder Púbico Municipal se responsabiliza em garantir a comunidade Surda local o atendimento em todos os setores Públicos na Libras, bem como, a difusão deste meio de comunicação nas suas repartições.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras, foi reconhecida como Língua Oficial da Pessoa Surda no Brasil com a publicação da Lei nº 10.436, de 2002, e do decreto nº 5626, de 2005[183]. A conquista deste direito aconteceu a partir de lutas e de intensa procura, por parte dos surdos, em obter reconhecimento não só como uma forma de se comunicar, mas como uma forma de manifestar uma cultura inserida dentro de um processo sociocultural, em que a comunidade surda construiu/constrói em suas relações.

O Tradutor/Intérprete de Libras – TILS é reconhecido como profissional segundo Lei n. 12.319 de 02 de setembro de 2012, ou seja, é uma profissão que está em processo de construção de uma identidade profissional com seu código de ética. Portanto compreender as formas de construção deste profissional e o processo de trabalho é de extrema importância para entender as demandas existentes no que se refere a inclusão social e educacional da pessoa Surda no município de Ituiutaba, MG.

Mediante o exposto é evidente a necessidade de se pensar a política de formação do TILS. Propõe-se aqui traçar reflexões acerca das políticas de formação, bem como o perfil dos profissionais que atuaram no recorte temporal que a pesquisa investigará.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.mec.gov.br/legis/default.htm. Acesso em: 05/2012.

[183] Lei disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

_____, Constituição Federal de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em 04/2012

_____, Decreto nº 5626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências

_____, Lei 12.319. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm Acesso: 02/01/2014

_____, O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC;

SEESP, 2004. 94 p. disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/ pdf/tradutorlibras.pdf. Acesso: 12/12/2013

PEREIRA, M. C. P. A INTERPRETAÇÃO DE LINGUA DE SINAIS: “tá” na mão! In: Testes de Proficiência Linguística em Língua de Sinais: as possibilidades para Intérpretes de Libras. 2008. (Dissertação) Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoudo, 2008. Cap.3. pp. 26-46.

QUADROS, R. M. O tradutor Tradutor/Intérprete de Libras e Língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília : MEC ; SEESP, 2003.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTANA, Ana Paula (2007). Surdez e Linguagem - Aspectos e Implicações Neurolingüísticas. São Paulo: Plexus Editora.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOARES, M. A. L. A escolarização da criança surda. Mediação, Rio de Janeiro n. 2, p.12-16, 2002.

_____, M. A. L. O aluno surdo no ensino regular e a escolaridade obrigatória. Revista de Educação (Campinas), Campinas, n.16, p.4960, 2004.

A VISÃO DE ALUNOS/AS DO ENSINO BÁSICO SOBRE INDIVÍDUOS TRANS.

Cristian Bianchi Lissi[184]
Eleusa Maria Bernardes[185]
Viviane Rodrigues Alves de Moraes[186]

INTRODUÇÃO

Neste trabalho relatamos uma experiência sobre as percepções que alunos e alunas de uma escola estadual do município de Uberlândia/MG têm sobre a diversidade sexual, no que diz respeito aos indivíduos homo, bissexual e indivíduos trans (travestis, transgêneros e transexuais). Ao investigar uma escola, concordamos com Louro (1997, 2013) quando diz que a escola é conhecida como verdadeiro motor de exclusão. Pois, a possível despreocupação da escola em relação à sexualidade justifica-se mediante uma norma imposta na sociedade, a da heterossexualidade. E essa construção da escola pautada nesse padrão, muitas vezes inconsciente, reflete não só nas diversas ações dos indivíduos que a compõem, mas mais do que isso, de maneira abissal seus currículos impõem maneirismos e padrões heteronormativos, o que leva à patologização, exclusão e demarcação de sujeitos plurais que não se comportam dentro de uma norma de gênero que é imposta, que é heterosexista. Resultado disso, é um encoberto processo à visibilidade de outras identidades (BALIEIRO; RISK, 2014). Dentro do universo de múltiplas identidades, de maneira demarcada, as travestis e transexuais sofrem maior preconceito na escola em relação aos gays, lésbicas e bissexuais. Isso é reflexo da construção diferencial não só de seus corpos, mas aliado à isso, as suas maneiras de ser, de se expressar e de agir não lhes permitem passarem despercebidas/os (JUNQUEIRA, 2009).

METODOLOGIA

Nosso trabalho enquadrou-se em uma pesquisa qualitativa, que recorreu ao método de observação participante e relatos/experiências de vida, que de acordo com Mattos e Castro (2011), são recursos etnográficos utilizados habitualmente em pesquisas educacionais. Nosso público alvo foram alunos/as de três 6os anos de uma Escola Estadual central localizada no Município de Uberlândia – MG. A atividade ocorreu na própria sala de aula, contamos com a participação de 30 a 35 alunos/as.

O nosso processo metodológico teve uma abordagem inicial onde perguntamos aos/as alunos/as se os/as professores/as conversavam sobre tal temática dentro da sala de aula, se os pais, mães, ou indivíduos que estes/as alunos/as consideram a sua família, discutem tal temática em suas casas. Através deste bate-papo, fizemos um levantamento de informações e ao mesmo tempo tentamos ganhar a abertura e a confiança de todos/as, pois sabíamos que este assunto demanda uma fala mais cuidadosa e é um tema sensível.

---

[184] Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e pibidiano voluntário na Escola Estadual Uberlândia (MUSEU).
[185] Professora de História da E. E. Uberlândia e supervisora do PIBID Interdisciplinar Umuarama.
[186] Professora Doutora no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), coordenadora do PIBID Interdisciplinar Umuarama.

Após essa introdução, explicamos sobre os principais termos utilizados dentro do campo da sexualidade/gênero. Diferenciamos de maneira didática, as distinções entre: orientação sexual, sexo biológico (macho e fêmea), gênero (masculino e feminino) e identidade de gênero. Falamos ainda sobre machismo, violência de gênero e LGBTfobia. Não necessariamente nesta sequência, pois, a partir do momento que surgiam perguntas, dúvidas ou confusões, já tentávamos explicar sobre tal conceito, trazendo experiências vivenciadas, exemplificações, ou colocando os/as alunos/as como próprios atores/atrizes de situações que criávamos para compreenderem melhor os conceitos e situações.

PRINCIPAIS ANÁLISES

Dentre os assuntos citados na metodologia, resolvemos nos pautar exclusivamente sobre as visões que alunos e alunas possuíam em relação às identidades de gênero, especificamente dos *indivíduos trans*[187]. Um dos fatos mais marcantes, era de que os/as alunos/as sempre nos perguntavam e nos respondiam à uma pergunta feira, apoiando-se ferrenhamente em um padrão heterossexual. Isso significa que questões como: "*mas como uma mulher que virou um homem vai engravidar uma mulher*?", "*mas um homem que vira uma mulher pode ficar grávida*?", eram recorrente e um verdadeiro enigma a ser descoberto.

Percebemos que o tema transexualidade, assim como, homo e bissexualidade eram de modo massivo, desconhecido por grande parte dos/as estudantes. A necessidade de ver a relação sexual, entre duas pessoas, era na cabeça deles/as, unicamente com fins reprodutivos, pois pensavam a sexualidade justamente no seu aspecto anatomofisiológico, não atentando-se para o aspecto da satisfação dos prazeres, desejos e vontades, ou seja, o aspecto afetivo.

Há o que chamamos de "visão biologizante" da sexualidade, ou seja, interpreta-se as questões relativas à sexualidade por uma visão biológica, uma visão higienizada e do campo preventivo, sem ampliar os horizontes que tal temática permite, principalmente nos campos sociais relacionado ao gênero, à sexualidade e à diversidade sexual (UNESCO, 2014a; 2014b). Sobre essa visão, Berenice Bento (2014, p. 172), afirma que,

> Quanto mais próximo de uma visão biologizante de gênero maiores serão as exigências para as cirurgias de transgenitalização e as mudanças nos documentos. Por essa visão, ou se nasce homem ou se nasce mulher, e nada poderá alterar a predestinação escrita nos hormônios.

Apesar desse cenário, deixamos claro para todos os alunos e alunas, que o indivíduo transexual, em específico, não obrigatoriamente recorre à redesignação sexual, ou como os/as próprios/as alunos/as cotidianamente chamavam por "mudança de sexo". Para além deste aspecto, citamos os métodos de gravidez assistida, como a inseminação artificial, falamos ainda da barriga de aluguel, e da adoção, como formas alternativas para aqueles casais homossexuais ou transexuais e transgêneros que queiram ter filho/a (s), apesar das barreiras sociais ainda impostas (como as religiosas).

[187] Utilizamos o termo *indivíduos trans* compreendendo os indivíduos transexuais, transgêneros e travestis. Marcos Benedetti (2005, p. 17), em seu livro: "TODA FEITA – O corpo e o gênero das travestis", utiliza do termo *universo trans* em referência à estas três identidades de gênero.

Este aspecto biologizante é ainda reforçado no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, ou DSM. Logo, é difundido na sociedade uma possível medicalização para aquilo que não é considerado doença – a transexualidade (ARILHA; LAPA; PISANESCHI, 2010). E é claro, que se essas informações circulam nos diversos meios de comunicação, tendo a mídia como principal responsável, crianças, jovens, adultos e idosos irão reproduzir falas e gestos preconceituosos, tomando a transexualidade como algo bizarro, patológico e anormal.

CONCLUSÕES

Este trabalho se enquadra como um relato de experiência em comparação às intervenções que venho desenvolvendo como pibidiano voluntário. Talvez, as concepções sobre o *universo trans* ou até mesmo sobre as identidades de gênero de modo geral, possam ter se modificado. O intuito desta intervenção foi mostrar os aspectos escondidos atrás dos estigmas sociais que a comunidade LGBT sofre diariamente. Acreditamos que atividade e intervenções como esta, mesmo que esporadicamente, contribuam para o esclarecimento do quão plural a sociedade é. Apesar de termos percebido um desconhecimento, falta de posicionamento e muitas dúvidas advindas dos/as estudantes, estamos trabalhando de modo homeopático cada temática que envolve o corpo, o gênero e a sexualidade.

Referências Bibliográficas

ARILHA, M.; LAPA, T. S.; PISANESCHI, T. C. **Transexualidade, travestilidade e direito à saúde**. 1ª Edição. Oficina Editoral, São Paulo – SP, 2010.

BALIEIRO, F. F.; RISK, E. N. **Escola e sexualidades**: uma visão crítica à normalização. In: MISKOLCI, R.; JÚNIOR, J. L (Orgs.). Diferenças na educação: outros aprendizados. 1ª Edição. Editora EdUFSCar, São Carlos – SP, 2014.

BENTO, B. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 165-182, 2014.

JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. 1ª Edição. Editora Eletrônica, Brasília – DF, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª Edição. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 1997.

LOURO, G. L. **O Corpo Educado**. Pedagogias da Sexualidade. 3ª Edição. Editora Autêntica, Belo Horizonte – MG, 2013.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. 21ª Edição. Editora da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2011.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília – DF, 2014a.

UNESCO. **Seminário**: Educação em sexualidade e relações de gênero na formação inicial docente no ensino superior. São Paulo – SP, 2014b.

AS LEIS 10639/2008 E 11645/2008 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Adriany de Ávila Melo Sampaio
Profa. Dra. LAGEPOP-IG-UFU. adrianyavila@gmail.com
Antonio Carlos Freire Sampaio
Prof. Dr. LAGEPOP-IG-UFU. acfsampa@uol.com.br
Ana Flávia Borges de Oliveira[188]
anaflaviaborges97@hotmail.com
Aluê Gomes da Silva[189]
aluegomes@yahoo.com.br

Este trabalho apresenta parte da Pesquisa que está sendo realizada sobre Educação das relações Étnico-raciais no curso de Licenciatura em Geografia. Tem como objetivo geral: analisar possibilidades de inclusão de conteúdos atinentes à Educação das relações Étnico-raciais no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU. Entre seus objetivos específicos estão: diagnosticar a opinião de professores e estudantes de Geografia sobre as questões Étnico-raciais, especialmente sobre o cumprimento das leis federais 10639/04 e 11.645/08 na Graduação em Geografia, e
5.2.2. Evidenciar as principais necessidades do Projeto Pedagógico do Curso de identificar potencialidades no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU para implementar as leis federais 10639/04 e 11.645/08, entre outros.
O objetivo geral da Educação é a formação do cidadão, e o Objetivo da Geografia como disciplina escolar é formar o futuro cidadão capaz de compreender as relações entre a sociedade e a natureza, e como esta sociedade se organiza, como constrói, destrói e reconstrói o espaço que ocupa. Por sua vez, o profissional que irá contribuir para a formação deste futuro cidadão se forma em Cursos de Graduação, especialmente as licenciaturas, áreas do conhecimento que permitem a formação inicial dos futuros professores. O Curso de Formação Inicial é o principal momento de reflexão e análise do futuro profissional. Ele é a maior referência, por isso quanto antes o futuro professor começar a discutir as questões pertinentes à sua área de atuação melhor será sua prática.
A obrigatoriedade da temática *"História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"* trouxe para todos os cursos de formação de professores a responsabilidade por formar profissionais capazes de contribuir nesta temática. Antes mesmo da Lei 10639/03 os PCN (BRASIL, 1997) traziam em seus Temas Transversais Pluralidade Multicultural. Entretanto ainda são poucos os Livros Didáticos que apresentam a cultura afro-brasileira e os povos indígenas como objeto de estudo em mais de um capítulo, e que recebem abordagens respeitosas, que valorizam suas organizações e saberes. Assim como a participação desses povos nos processos históricos que levaram à formação do espaço geográfico brasileiro. Também é raro mostrar a participação dos povos afrodescendentes e indígenas brasileiros em lutas e mobilização políticas pelos seus direitos, ou a atuação desses grupos em diferentes trabalhos e profissões valorizadas socialmente, o que prejudica a compreensão de como esses grupos étnico culturais colaboraram com a construção sociocultural e econômica do

[188] Estudante de Graduação. LAGEPOP-IG-UFU. Bolsista PROGRAD/DIREN-UFU.
[189] Estudante de Graduação. LAGEPOP-IG-UFU. Bolsista PROGRAD/DIREN-UFU.

Brasil. É o que se observa no Guia do PNLD de Geografia de 2013 (BRASIL, 2013). O que evidencia que há uma carência de material didático que realmente aborde a temática das relações étnico-raciais. A nação brasileira é formada basicamente por três grandes grupos étnico-raciais: o branca, o indígena e o negro, sendo que cada um tem uma história de origem diferenciada e apesar da miscigenação ainda há muito preconceito, principalmente em relação ao negro e ao índio. Esse preconceito, em muitos casos, é apresentado de forma sutil, podendo muitas vezes passar despercebido a ponto de surgirem afirmações de que no Brasil não há preconceito. Diferentemente dos indígenas que já habitavam o Brasil e dos brancos europeus que migraram para cá, os negros vieram para o Brasil de uma forma muita trágica, basta lembrar um pouco da história do Brasil, do tráfico humano de homens e mulheres da África, que foram perseguidos, presos e escravizados. Foram forçados a deixar suas famílias na África e eram transportados em navios em condições totalmente desumanas, sendo obrigados a trabalharem na plantação canavieira, na mineração ou em serviços domésticos sob os mais terríveis e cruéis castigos. Com o fim da escravidão em 1888 a situação do povo negro apenas mudou de paradigma, pois se antes era refém dos castigos agora teria que enfrentar a fome, o desemprego, a falta de abrigo e moradia, enfim, a miséria. Essa situação de precariedade fez do povo negro um grupo marginalizado na sociedade brasileira, fazendo com que fosse construída uma imagem totalmente negativa e consequentemente muito preconceituosa. Considerando a questão indígena, há também muita omissão e desvalorização por parte dos livros, pois em sua maioria, os indígenas são retratados por meio de algumas poucas imagens, e quase nada de sua atualidade, muito menos de sua presença como cidadão brasileiro. Há ainda muito estereótipo veiculado, o que desinforma mais do que informa.

Referências Bibliográficas

ANJOS; Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999, p. 169-182.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 março de 2004.

BRASIL. **Edital Plano Nacional do Livro Didático - PNLD 2014**: Anos Finais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei N º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.**D.O.U. 10/01/2003. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei N º 11.645, de 10 de março de 2008**. D.O.U. 11/03/2008. Brasília, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Marcos Danillo Lopes de Sena
Fernanda Motta de Paula Resende

Introdução

O ordenamento teórico, normativo e jurídico que rege a Política Pública de Educação Especial no Brasil destaca a obrigatoriedade da inclusão de portadores de deficiência e transtorno de desenvolvimento no sistema educacional de ensino. Neste sentido, a educação inclusiva é tida como uma educação de qualidade que deve ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Entretanto, a efetiva inclusão desta população na escola básica ainda está muito distante do propugnado pelos documentos oficiais - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008), Decreto nº 6.949 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos de Pessoas com Deficiências (2009), Decreto nº 6.571 que dispõe sobre atendimento especializado (2008) - e outros atos normativos que definem e regulamentam os rumos da educação inclusiva no Brasil. Cabe ressaltar ainda que, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Apesar do crescimento expressivo da produção científica na área de Educação Especial, o conhecimento que vem sendo produzido tem tido pouco impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais têm assumido no país. Segundo Montoam (2003) a proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista e terapêutica da Educação Especial.

A elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em Janeiro de 2008, insere-se no contexto histórico onde, passado mais de dez anos da Declaração de Salamanca, grande parte dos países dedica-se a avaliar os avanços produzidos e os desafios na elaboração e implementação de políticas públicas, definindo caminhos a serem percorridos pela educação especial em sintonia com os princípios educacionais inclusivos.

Neste sentido, este projeto de iniciação científica – As políticas de educação inclusiva no munícipio de São José do Rio Preto: possibilidades e desafios - conjuntamente com outras ações em desenvolvimento neste Instituto como o Observatório de Políticas e Práticas Inclusivas na Educação (Núcleo de Ensino 2015) e o Programa de Iniciação Docência (PIBID) de Educação Especial (2014), investigará a implementação de políticas de educação inclusiva no município de São José do Rio Preto, bem como o seu desdobramento no cotidiano escolar.

Levando em consideração a extrema urgência de adequação de nossas escolas na perspectiva da educação inclusiva, na necessidade de melhoria da formação inicial de nossos graduandos na perspectiva inclusiva, na necessidade de garantia efetiva do direito dos portadores de deficiência e transtorno de desenvolvimento ao ensino regular e no dever dos municípios adequarem seus sistemas de ensino a esta perspectiva legalmente constituída, é que propomos esta pesquisa que delineará as políticas de educação inclusiva no município de São José do Rio Preto.

Objetivos

Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar a implementação de políticas de educação inclusiva no município de São José do Rio Preto, tendo em vista os atos jurídicos-normativos nacionais que delineiam os caminhos a serem percorridos para a consolidação de uma educação na perspectiva inclusiva. Como objetivos específicos, temos:

- Analisar os documentos políticos oficiais do município de São José do Rio Preto que versam sobre a educação inclusiva;
- Identificar as ações do munícipio de São José do Rio Preto no intuito de assegurar o direito ao ensino regular.

Metodologia

A pesquisa a ser desenvolvida é baseada no paradigma qualitativo, pois tem natureza interpretativa e não está preocupada com a quantificação dos fenômenos e, sim, com a compreensão dos mesmos. Nesse sentido, em um primeiro momento, será feita uma pesquisa de caráter bibliográfico, com objetivo de identificar as experiências em torno da educação inclusiva no Brasil. Em paralelo, uma pesquisa de caráter documental para mapeamento e diagnóstico dos documentos oficiais sobre a política de educação inclusiva e os atos jurídicos-normativos sobre a garantia efetiva do direito dos portadores de deficiência e transtorno de desenvolvimento ao ensino regular no município de São José do Rio Preto

Referências Bibliográficas

BRASIL. Portaria nº 948, 09/10/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília/DF.

BRASIL. Decreto nº 6.949, 25/08/2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos de Pessoas com Deficiências**. Brasília/DF.

BRASIL. Decreto nº 6.571, 17/09/2008. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília/DF.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003. Coleção Cotidiano Escolar.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O RACISMO ESTRUTURADO EM SALA DE AULA. NOVAS OU VELHAS FORMAS DE EXCLUSÃO?

Aparecida das Graças Geraldo
José Luís Vieira de Almeida

Nos últimos anos, a agenda pública dedicou-se a discutir programa de reparação para a população que viveu a margem e destituída de direitos básicos à sobrevivência.

Na Lei Diretrizes e Bases e Educação Nacional n° 9394 de 1996, em seu artigo quatro, que é dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Nesse sentido, focaremos nossa pesquisa pelos direitos garantidos pela constituição aprovada em 1988 e LDB n° 9394/1996, Lei n°10639/2003, em especial abordar as questões étnicas raciais na sala de aula e as politicas de inclusão social e racial, bem como, um dos fatores que pode explicar a baixa escolaridade e o baixo rendimento das crianças negras em relação às brancas.

Para Munanga (2004) o racismo pode ser entendido como um conjunto de teorias, crenças e práticas que estabelece uma hierarquia entre as raças, consideradas como fenômenos biológicos. Racismo é também uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p. 12)

O professor Joel Rufino dos Santos (1984, p.12) assim o conceitua: Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o que pensam os estudantes do ensino fundamental de escola pública municipal da periferia de São Paulo sobre o racismo. A escola tem 425 estudantes matriculados do quarto ao nono ano e, participaram da pesquisa 362 estudantes.

Usamos Cor ou Raça - característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena, os mesmos dados do IBGE.

Do total de estudantes que responderam o questionário, 150 se autodeclaram pardos, 139 se auto declararam brancos, 33 pretos, 19 não declararam, 12 se auto-identificaram como indígenas e 9 amarela.

Ao perguntar aos alunos se eles são racistas, dos trezentos e sessenta e dois estudantes, sessenta e cinco responderam que são racistas e já tiveram atitudes racistas e duzentos e noventa e sete responderam, não.

Ao perguntar os trezentos e sessenta e dois estudantes se já presenciaram atitudes racistas, 170 responderam que já presenciaram e 92 responderam, não. A principal causa da existência do racismo apontada pelos estudantes é a escravidão, seguida da diferença, do egoísmo, da não aceitação, desigualdade e falta de respeito.

Percebe-se que, os estudantes tem conhecimento sobre as consequências do processo de inferiorização do qual, muitos são vitimados no chão da escola. Todavia, poucos analisaram as ações e os males que causam nos estudantes que são as vítimas.

Os estudantes do ensino fundamental afirmaram que ao serem vitimas de racismo se sentem "chateada/o", "ofendida/o", "diferente", "mal", "magoado/a", "triste", "desprezado/a", "incomodado/a", "sofrimento/a", "ruim", "estranho", "com vergonha", "fraco/a", "decepcionado/a", "normal", "como um nada", "pequeno/a", "horrorizado/a", "humilhada/o", "isolada/o", "angustiada/o", "dor", "isolada/o", "péssima/o", "confusa/o"

Esses sentimentos negativos contribuem segundo Cavalleiro (1998) e Silva (2003) para auto-rejeição, rejeição ao seu outro igual, rejeição por parte do grupo; desenvolvimento de baixa auto-estima, com ausência de reconhecimento da capacidade pessoal, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldade de aprendizagem; recusa em ir para a escola e exclusão escolar.

O racismo se constitui num problema que afeta, em maior grau, as crianças negras. O estudante que é vitima, amiúde com maus tratos, injustiças, agressões afetam a infância, adolescência e refletem na vida adulta e por consequência tem-se ao longo dos anos refletindo na vida adulta.

Para Videira (2007) a escola tem-se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer, positivamente, a criança negra no cotidiano escolar, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional, mesmo após a aprovação da lei 10639. Se o acesso à educação representa um direito de todos os cidadãos, é contraditório o espaço escolar não estar preparado para receber crianças negras, em um país de expressiva população negra.

Ao realizar a pesquisa, consideramos que, as políticas públicas de inclusão que têm como foco a democratização, acesso e permanência do estudante negro/a na educação básica, precisa ser repensada. Garantir acesso e permanência não é sinônimo de acolhimento. Sabemos que o racismo é um dos fatores que contribui para o fracasso escolar do estudante. Pensar numa educação que atenda a diversidade que a Lei 10639 vá além do aparato legal e transforme o interior das escolas. Transformar significa, despir-se do racismo, algo que está institucionalizado nas instituições de ensino público e privado e, ofereça um ambiente, no qual a criança negra se sinta parte do processo escolar.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01 de maio de 2016

BRASIL. Lei de nº 9394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 de abril de 2016

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 07 de maio de 2016.

CAVALLEIRO, E. S. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.) Niterói: UFF. Cadernos Penesb, 2004, p. 15-35.

SANTOS, J. R. O que é racismo. Coleção Primeiros Passos, 1984.

SILVA. A. C. da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador: EDUFBA, 2003.

VIDEIRA, P. L. Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular. Padê, Brasília, v. 1, n. 2, p. 89-111, jul./dez. 2007. Disponível em:< file:///C:/Users/USER/Downloads/579-2859-2-PB.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2016

ASSESSORIA A REIMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E A DULTOS NO MUNICÍPIO DE TEÓFILO OTONI,A PARTIR DA ÓTICA DO ENVELHECIMENTO.

BARROS, Simone da Cunha Tourino
FERRI, Mõnica Freitas
MAGALHÃES, Ana Paula Leite
SILVA, Lázara Cristina

Introdução:

O presente trabalho é fruto das ações do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Envelhecimento, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (NEPE/UFVJM), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Teófilo Otoni.

As ações a serem expostas são frutos do Seminário "Envelhecimento: em foco perfil, serviços e a política de Educação em Teófilo Otoni", onde, em agosto de 2014, com idosos residentes em Teófilo Otoni, em oficina sobre direitos dos idosos na Educação, deliberaram propostas para melhoria do acesso e permanência dos idosos no ensino formal, a saber: capacitar os coordenadores do grupos de idosos e profissionais que lidam com a Educação de Jovens e Adultos sobre a questão do envelhecimento; horário alternativo das aulas da EJA, de modo a atender as peculiaridades do processo de envelhecimento, melhorar a assistência à saúde do idoso, pois a falta de acesso à consulta com oftalmologista e a prótese tem dificultado a inserção do idosos na escola; realizar a propaganda e divulgação da oferta e Educação de Jovens e Adultos no município de Teófilo Otoni e estrutura mais organizada de atendimento aos idosos que manifestarem interesse em retornar/iniciar os estudos.

Tendo em vista as propostas acima descritas, o NEPE foi convidado a colaborar, por meio da assessoria, no processo de reimplantação da EJA no município de Teófilo Otoni, na perspectiva do envelhecimento.

Sendo assim, faremos uma avaliação geral da execução desta ação de extensão universitária.

Deve-se levar em consideração que a sociedade, o poder político e as universidades só começaram apreender o envelhecimento populacional enquanto um "problema social", a partir da década de 80, quando houve a alteração na estrutura da pirâmide etária, com o aumento significativo da população com idade igual ou superior a 60[190] anos e devido a pressão social advinda das lutas que congregaram reivindicações[191] em relação ao processo de envelhecimento, transformando-as em demanda política, introduzindo o envelhecimento no campo das disputas e das prioridades políticas. (TEIXEIRA,2008)

190 Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS considera-se idoso, nos países desenvolvidos, aquele indivíduo com mais de 65 anos ou mais e, nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, os maiores de 60 anos.

191 Um exemplo cabal da pressão política dos idosos na ampliação e garantia dos seus direitos foi o movimento de aposentados e pensionistas, que redundou no aumento de 147% no valor dos benefícios previdenciários. Para melhor compreensão, ver ALVARENGA (2006).

A discussão da temática do envelhecimento e sua interface com educação, bem como ações de inclusão voltadas para este público ainda são recentes, justificando a necessidade de difusão de ações propositivas nesta direção.

Para melhor elucidação das ações realizadas, dividiremos a apresentação do trabalho da seguinte forma: Objetivos, Operacionalização, Principais Análises e Conclusões.

1- Objetivos

- Possibilitar a reflexão/estudo sobre o envelhecimento, por meio de grupos de estudos e seminários, para os profissionais da Educação de modo a atender às particularidades do envelhecimento no processo de ensino e aprendizagem da EJA;
- Discutir a oferta da EJA a partir das necessidades dos idosos e por região.

2- Operacionalização

O projeto foi desenvolvido a partir das seguintes frentes de trabalho:
1- Grupo de Estudos- realizado uma vez por mês com estudo, apresentação e debate de temáticas acerca do envelhecimento e educação, com a participação dos docentes e discentes da UFVJM e os profissionais da SME.
2- capacitação - discussão versou sobre o processo de envelhecimento, dados demográficos e sociais sobre o envelhecimento em Teófilo Otoni, sobre a construção da política pública de educação e a Educação de Jovens e adultos.
3- revisão dos projetos pedagógicos das escolas que possuem EJA, de modo a incluir ações para os idosos,por meio de reuniões semanais com a equipe da EJA, NEPE , diretores e professores das escolas com EJA.
4- elaboração de plano de trabalho para EJA com enfoque no envelhecimento, com reuniões quinzenais com a equipe da EJA e NEPE

3-Principais Análises

Neste um ano de assessoria conseguimos alcançar o objetivo de difusão da temática do envelhecimento, bem como, trabalhar às particularidades do envelhecimento no processo de ensino e aprendizagem da EJA, por meio das seguintes ações: reuniões de estudos com os discentes e docentes do NEPE com os coordenadores pedagógicos da SME, no sentido de estudar sobre o envelhecimento e decidirmos a direção política dada a esta nova conformação da EJA, com a inclusão dos idosos e capacitação com o corpo docente da EJA sobre envelhecimento, retirando propostas de intervenção, a partir da realidade do idoso.

Estas ações ratificam o que está preconizado no Estatuto do Idoso, pois este menciona a necessidade de capacitação de recursos humanos na área da gerontologia, bem como, a inclusão do debate do envelhecimento em diferentes níveis de ensino, a saber:

> Art. 3º VI – capacitação e reciclagem dos recursos humanos nas áreas de geriatria e gerontologia e na prestação de serviços aos idosos;
> Art. 22., que "Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de

> envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Além disso, no Plano Nacional de Educação (2014-2024), menciona que:

> 9.12. considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais.

Conseguimos,também, a redefinição da oferta da EJA, sendo a mesma ofertada, também, nas escolas com localização mais central, para facilitar o acesso do idoso; a divulgação do direito à educação e locais de matrícula,nos espaços dos grupos de convivência de Téofilo Otoni e a ampliação do quantitativo de idosos inscritos na EJA. Em 2014 tínhamos tantos inscritos e em 2015 conseguimos realizar tantas matrículas.

Acreditamos que estas ações, além de responderem às demanda dos idosos de Teófilo Otoni, colaboram com a tentativa de redução do analfabetismo no município, pois de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísitcas, no ano de 2010,em relação ao grau de escolaridade, cerca de 39,3% dos idosos não sabiam ler nem escrever e 13% possuíam de 1 a 3 anos de estudo. Aproximadamente, 6% dos idosos possuíam curso superior.(IBGE,2010)

Por outro lado, ainda não conseguimos realizar a revisão dos projetos pedagógicos das escolas que possuem EJA, de modo a incluir ações para os idosos,por meio de reuniões semanais com a equipe da EJA, NEPE , diretores e professores das escolas com EJA, tendo em vista a greve nacional do corpo docente e técnicos administrativos das universidades federais e ao processo de recontratação dos técnicos pedagogos da SME.

Considerações Finais

Para Veras (1994) o Brasil se tornou um “país jovens de cabelos brancos,” pois de 1980 ao findar o século 20, houve um aumento, em termos absolutos, de sete milhões de pessoas com 60 anos ou mais e chegaremos em 2025, com 15,1% de idosos (as) se comparado ao percentual total da população brasileira. (HADDAD,2001)

No que tange ao debate sobre o acesso à educação por parte da pessoa idosa, ainda é muito recente, além dos dados demonstram uma realidade perversa, pois de com o 11° Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) menciona que no Brasil,em 2013,havia 12,9 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, sendo o oitavo país do mundo com maior taxa de analfabetismo entre adultos.

Por outro lado, a discussão e implementação de políticas inclusivas para grupo sociais historicamente excluídos do acesso à educação são imprescindíveis, contribuindo para

> pensá-los como desiguais na hierarquia social, política, econômica e cultural tem significado um avanço. Uma politização das formas de pensar esses coletivos. Que a correção das desigualdades escolares faz parte do ideal de igualdade cidadã, que as políticas igualitárias são formas

> de reação aos processos históricos de produção e legitimação das hierarquias sociais.(ARROYO,2011,p87)

Sendo assim, esperamos que com este relato de experiência fomente ações e estudos em prol da inclusão educacional do idoso, numa perspectiva da garantia dos direitos sociais.

Referência Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. RBPAE – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. Lei n. 10.741/03, de 01 de outubro de 2006. **Estatuto do Idoso**. Brasília: Senado Federal, 2003.

_____. Lei n.13005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Distrito Federal,2014.

_____. Ministério da Educação. **Mapa do Analfabetismo.** 2003 Disponível em:<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf> Acesso em: 3 de abril de 2014.

HADDAD, E. G. M. **A Ideologia da Velhice**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: www http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010. Acesso em: 19 de agosto de 2013.

TEIXEIRA,Solange Maria. **Envelhecimento e Trabalho no Tempo do Capital:implicações para a proteção social no Brasil**. São Paulo:Cortez,2008.

UNESCO.Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. La Educacion de las personas adultas. La declaracion de hamburgo. La agenda para el futuro. 5ª conferencia internacional de educación de las personas adultas 14-18 de julio 1997.55 p. Disponível em www.education.unesco.org/confintea. Acesso em 20 de agosto de 2014.

_____. 11° Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. 2013.Disponível em www. educação.unesco.org. Acesso em 20 de agosto de 2014.
VERAS, Renato P. **País Jovem Com Cabelos Brancos: a Saúde do Idoso no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1994.

CIÊNCIA E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Maria Rosemi Araújo do Nascimento[192]
profrosearaujo@hotmail.com
Heline Cristina Campos Maia[193]
helinecampos02@gmail.com

Introdução:
Este artigo apresenta algumas reflexões sobre ciênciae cultura na educação escolar indígena, bem como destaca conceitos envolvidos nas concepções deste ensino no âmbito da Educação Básica. O texto foi extraído da Dissertação de Mestrado "Educação Intercultural e Ensino de Ciências: Construção de Conceitos em Ciências Naturais na Escola Indígena Baniwa e CoripacoEIBC-Pamáali, no Alto Rio Negro".Para o indígena, ciência, interculturalidade, sustentabilidade e educação interagem de forma imbricada na construção de uma nova concepção científica.

Objetivos:
Conhecer as concepções que envolvem o ensino de ciências na educação escolar indígena; Desenvolver o estudo sobre a temática envolvendo concepção científica, sustentabilidade e educação escolar indígena, comoum desafio que precisa ser rompido e vencido, principalmente no campo da Educação;Refletir acerca do significado destes conceitos, agregandovalores como um exercício mental e cultural; Compreender a relevância destes conceitos para a sustentabilidade educativa e global dos povos indígenas e também dos não indígenas, enquanto parte integrante do currículo.

Metodologia:
Tratou-se de uma experiência de aquisição de um novo conhecimento, visto que a viagem pelo Rio Içana, no Alto Rio Negro foi um trabalho pedagógico significativo. Constatou-se um exemplo de uma educação escolar sustentável, cujo objetivo maior é manter a cultura e os conhecimentos tradicionais de um povo numa perfeita interrelação entre a ciência do Índio e a ciência do não-Índio. Neste sentido, contamos com a vantagem de termos um laboratório natural, formado pela realidade que nos cercou. (PIRES, 2009). Adotamos então o método da pesquisa-ação, concentrada na ação dos atores dentro das condições concretas de sua realidade e adotamos os seguintes procedimentos: observação em sala de aula,perguntas abertas e entrevistas com os alunos, professores e coordenadores. Utilizamos ainda registro e análise das atividades de sala de aula, narrativa de um aluno e a carta (eletrônica) como uma possibilidade na coleta de dados. Usamos múltiplos métodos, a fim de enriquecer os instrumentos da pesquisa, incluindo conversas exploratórias, ilustrações, tudo para dar mais vida à pesquisa e torná-la mais atraente. (KAUFMANN, 1996).

[192] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo da PUC/SP; professora da Educação Básica na rede pública municipal de Manaus.
[193]Graduanda em Pedagogia; Assistente Social; Especialista em Docência do Ensino Superior; Instrutora de Ensino na área de cooperativismo no Programa Aprendiz Cooperativo e Diversidade.

Principais Análises

Para as principais análises escolhemos três categorias, sendo: concepções de ciência, onde discorremos acerca das mudanças e dos gigantescos progressos ocorridos nela, os quais desafiam nossa lógica, nossos conceitos e nossa inteligência. (MORIN, 2008). Para vencer esse desafio, a educação escolar indígena vem buscando este progresso científico de modo significativo, principalmente após o estabelecimento de legislação própria para este ensino. (Constituição Brasileira, LDBEN9394/96, Parecer 14 do CNE/ 1999, Resolução 3/99 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena - RCNEI), as quais defendem a escola indígena reconhecendo a necessidade de uma educação diferenciada, garantindo a especificidade e o respeito às línguas e culturase o modo próprio de viver, pensar e produzir dos povos tradicionais. (SILVA, 2001).

Outra categoria analisada foi a da sustentabilidade na educação escolar indígena, em que julgamos importante considerar a ação do homem sobre a natureza e o impacto dessas ações na preservação das espécies, incluindo o homem como parte integranteda mesma, tal como os povos indígenas, os quais acreditam haver indissociabilidade entre pessoas e natureza condicionando e sendo condicionada pelo meio ambiente. (FREITAS, 2001*apud* GRAY, 1995). E com esta integração atender de modo sustentável às necessidades do presente sem comprometer as possibilidade das gerações futuras. (ALMANAQUE BRASIL SOCIOAMBIENTAL, 2008). É preciso compreender o que está subjacente na concepção dos indígenas sobre sua própria educação e reconhecer as experiências de ensino das ciências por meio dos saberes cotidianos para a construção concreta de conceitos e transformá-las em conhecimento científico com características próprias das culturas da cada realidade.(LÉVI-STRAUSS, 1989).A visão global e multi sobre questões de cultua, gênero, raça, modos de comunicações e manifestações de adolescentes e jovens e de religiosos configuram um novo cenário social, político e cultural no mundo. (CANDAU, 2006). A mesma autoradefende ainda que a escola deve sair de sua postura monocultural e promover de fato um movimento de interaprendizagem entre as culturas, numa verdadeira educação intercultural.

A terceira categoria analisada foi a da didática intercultural a as práticas pedagógicas a partir das experiências indígenas, diretamente ligada à seleção dos conteúdos escolares, às estratégias de ensino, à relação professor-aluno, aluno-aluno, ao sistema de avaliação, ao papel do professor, à organização da sala de aula, às atividades extraclasses, à relação escola-comunidade, numa tentativa de ressignificação das práticas pedagógicas.

Essa análise foi feita para que se pudesse vislumbrar diferença e pluralidades culturais diversas e fundamentais na relação pedagógica, no cotidiano escolar e no processo ensino-aprendizagem, dando-se o primeiro passo, para a perspectiva intercultural, valorizando o contexto da prática concreta. (CANDAU, 2006). Tomemos como exemplo a caça, que, conforme KockGrünberg (2005), não tem tanta importância para aquisição do alimento como a pesca. Porém, além de ser praticada como um esporte, seu equipamento é elaborado cuidadosamente e manuseado com muita destreza. A percepção dos Baniwa para capturar sua presa na hora e no local adequado é uma aula de Biologia. Ele demonstra o conhecimento acerca dos hábitos alimentares dos animais, da rotina destes em seu habitat natural e do momento mais apropriado para a captura, demonstrado que o homem em comunhão com a natureza se torna um mago natural, aprendendo sobre seu criador no estudo da natureza criada por Deus. (DEBUS, 2004). Há por parte do indígena um esforço para conhecer a origem e a história de tudo o que nos cerca, tanto os fatos naturais quanto os sociais, como o matrimônio, por exemplo, ou ainda um jogo infantil. (ELIADE, 1994).

Conclusões

Como principais conclusões para este momento da pesquisa realizada em uma escola baniwa, destacamos: as concepções de Ciência, de Educação e de Cultura representadas na escola baniwa mostram as convicções e a força do Índio em desenvolver um conhecimento tão válido quanto o produzido nas escolas de não índios; o indígena baniwa não abstrai um conhecimento apenas para cumprir uma exigência, mas ele sabe da importância de cada informação para sua sobrevivência; o baniwa é antes de tudo um protagonista do conhecimento, pois o constrói e sabe para que o construiu; as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola indígena baniwa é uma afirmação do conhecimento repassado de uma geração para outra; e ao considerar as atividades do dia a dia para elaboração de conceitos da sala de aula, o professor baniwa mostra sua habilidade na construção do conhecimento, pois não descarta as experiências trazidas pelos alunos, experiências estas produzidas e vivenciadas nas comunidades das quais os alunos fazem parte.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** MEC/SEF, Brasília, 1998.

CANDAU, V. M. **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

DEBUS, A. G. Ciência e história: o nascimento de uma nova área. In: ALFONSO-GOLDFARB, A. M.; BELTRAN, M. H. R. **Escrevendo a história da ciência: tendências, propostas e discussões historiográficas**. São Paulo: EDUC/Livraria Editora da Física/Fapesp, 2004. p. 13 – 37.

ELIADE, M. **Mito e Realidade.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FREITAS, M. de. **Amazônia: a natureza dos problemas e os problemas da natureza.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

KAUFMANN, J-C.**L'entretiencompréhensif.**Paris: Nathan, 1996.

KOCH-GRUNBERG, T. **Dois anos entre os indígenas: viagens ao noroeste do Brasil.** Manaus: EDUA/FSDB, 2005.

LÉVI-STRAUSS, C. O pensamento selvagem. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1989.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** 4. ed. Porto Alegre; Sulina, 2008.

PIRES, J. **Cruzamento de olhares: uma leitura plural de textos em educação.** João Pessoa: Ideia, 2009.

SILVA. M. C. da.**Agenda amazônica 21: Valorização Humana e Social.** Manaus: Editora da Universidade do amazonas, 2001.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

EDUCAÇÃO E FAMILIA: A DIVERSIDADE DE OLHARES - ENTRE O SOCIAL E O REAL

Mara Fernanda Ignácio Leite[194]
UNESP/Franca. doutorananda@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de pesquisa a qual está sendo desenvolvida junto ao Programa de Doutorado em Serviço Social da UNESP/Franca. Inicialmente os estudos serão pautados em relação a temática "Educação e família", buscando direcionar os olhares em relação as percepções da comunidade escolar de uma instituição de ensino fundamental em uma pequena cidade do interior do Estado de São Paulo. A experiência profissional e o dia a dia nas instituições de ensino só faz corroborar com as muitas inquietações enfrentadas diariamente no âmbito escolar como, por exemplo, a variedade de costumes, sonhos, esperanças, os laços familiares e sua diversidade, dentre outros tópicos. Dessa forma, surgiu o interesse e a necessidade de estudos vinculados ao Serviço Social, direcionados à família e à educação.A visão desta pesquisa vinculada ao Serviço Social se dá pela busca da efetivação do direito devidamente prescrito na Constituição Federal de 1988, ou seja, a educação como um direito social. O principal problema levantado para este estudo é olhar a educação como direito social, e não ser a educação a ponte para conseguir outros direitos como forma de intervenção para sanar possíveis desigualdades sociais.

OBJETIVO E METODOLOGIA

Esse projeto de Doutorado tem o foco de ampliar o conhecimento na temática Educação e família, trazendo a visão da comunidade escolar da instituição escolhida.

Sem o intuito de comparação – da cultura escolar e da família - mas trabalhando com realidades distintas, a questão de estudo que irá orientar esta investigação é, portanto, quais são os olhares da comunidade escolar em relação a Educação e Família, de uma dada instituição de ensino fundamental – *seus reflexos nas práticas sociais e pedagógicas, valorizando as experiências e saberes populares, na luta por uma sociedade mais justa e solidária.*Sendo problematizada junto aos participantes ao longo do trabalho de campo, e também por meio de reflexões teóricas; buscando apontar caminhos para uma sociedade mais justa e democrática. Buscará analisar as expectativas da comunidade escolar com relação à Educação e Família, em uma instituição de ensino fundamental I (1ª ao 5ª ano). Será trabalhado de forma a esclarecer os seguintes objetivos específicos: Levantar aspectos das relações familiares – suas práticas sociais e processos educativos; Buscar aspectos da escola – suas práticas sociais e pedagógicas; Verificar as possíveis interações entre Família, Escola e Educação. Assim, o referencial teórico metodológico, inicial, seguirá posicionamentos de Menga Ludke e Marli E. D. André (1986), Antonio Carlos Gil (1999), Carlos Rodrigues Brandão (2003), Mirian Goldenberg (2000), dentre outros. Segundo Ludke e Andre (1986, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o

[194] Doutoranda - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - UNESP/Franca.

conhecimento teórico acumulado a respeito dele". A abordagem da pesquisa será qualitativa e quantitativa, do tipo exploratório.

PRINCIPAIS ANÁLISES

Nessa perspectiva, surgiu o interesse em integrar o quadro de discentes do Programa de Pós-graduação em Serviço Social, mais especificamente a área de concentração "Serviço Social: trabalho e sociedade, na Linha de Pesquisa: Serviço Social: mundo do trabalho";e assim, trabalhar com temáticas ligadas a Educação e a Família. Almeja-se conhecer as concepções da comunidade escolar, aqui limitada aos integrantes da escola – professores, funcionários em geral e famílias vinculadas à escola – em relação às expectativas desta comunidade no que diz respeito à Educação e família.

CONCLUSÕES

No desenvolvimento de uma pesquisa ligada a "Educação e Família" possivelmente poderão surgir temáticas ligadas ao âmbito social, como por exemplo: desigualdades sociais, exclusão, dentre outras. Neste sentido, o interesse de ligar o projeto ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, aliando o trabalho e sociedade com temas fundamentais para a pesquisa.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *A questão Política da Educação popular*. 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003 (série saber com o outro, v.1).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.* 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens quantitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

ESTUDO DE CASO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Rochele Karine Marques Garibaldi

Introdução

Esse relato refere-se a um Trabalho de conclusão de Curso (TCC), o qual foi submetido à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para conclusão do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de um Estudo de Caso de um aluno da Educação Infantil que possui deficiência intelectual realizado em uma escola de educação básica, culminando na elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando atender às necessidades do aluno, de modo que esse possa ultrapassar as barreiras da escola comum e participar de sua turma com autonomia.

As etapas elencadas no Estudo de Caso foram: *Proposição do Caso; Identificação e Solução do Problema; As ações do AEE* e *a parceria com a sala comum* e a *Elaboração do Plano de AEE*. A metodologia de Estudo de Caso é proposta numa abordagem qualitativa, cujas técnicas e procedimentos utilizados têm a finalidade de contribuir ao esclarecimento do problema, para que seja elaborado um Plano de AEE para o aluno que possui deficiência intelectual.

Sendo assim, espera-se que os aspectos abordados no relato do presente projeto de pesquisa, venham contribuir com as práticas pedagógicas de profissionais que atuam no campo da educação, especialmente no Atendimento Educacional Especializado.

Objetivos

Geral:
- Realizar um Estudo de Caso que culmine na elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para um aluno com deficiência intelectual.

Específicos:
- Refletir sobre o significado de atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva, e o papel do professor do AEE neste processo.
- Conhecer e registrar informações sobre as dificuldades e possibilidades do aluno.
- Elaborar propostas de atendimento que contribuam ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.
- Contribuir às praticas do Atendimento Educacional Especializado.

Metodologia

O Estudo de caso é considerado uma abordagem metodológica utilizada nas investigações para analisar, explorar ou descrever uma situação, um problema ou um fenômeno (Yin, 2001). E no Caso específico, a metodologia diz respeito aos procedimentos

utilizados para esclarecimento do problema: Proposição do Caso; Identificação e Solução do Problema.

Pelo fato da investigação apresentar caráter bem descritivo, a condução da pesquisa se fez mediante a *abordagem qualitativa*, entendida por Minayo (2013, p.22) como "aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas".

Foi necessária também uma pesquisa de campo, na qual o pesquisador foi considerado parte das investigações realizadas no espaço escolar. Dessa forma, as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram: *análise documental* dos dados clínicos, da história pessoal e registros da escola sobre o aluno; *observação* do aluno nos diferentes ambientes e cenários escolares, adotando o *diário de campo*, por ser um instrumento importante para o registro dessas observações e apreensão das reflexões realizadas; e *entrevistas semi estruturadas* com os participantes do processo escolar do aluno (pais, professor da sala comum, professor do AEE). Feito o levantamento dos dados, foi possível registrar informações sobre aluno, e realizar uma interpretação qualitativa do material coletado para assim propor a elaboração do Plano de AEE.

Principais Análises

Baseando-se na análise teórica dos aspectos do conhecimento, bem como no acompanhamento contínuo da criança nas atividades escolares no cotidiano da educação infantil e da coleta de informações prestadas pela família e clínicos que atuam com a criança, foi constatada a necessidade do aluno no apoio para realizar determinadas ações, como cuidado pessoal, comunicação, socialização e ocupação (agilidade, concentração, responsabilidade). Essa classificação não deve limitar o potencial da criança e, sim, servir de base para verificar se o sistema escolar está trazendo benefícios ao desenvolvimento de sua escolarização.

Os problemas relacionados ao seu desenvolvimento intelectual colaboram com as dificuldades em outros aspectos do seu desenvolvimento – físico, artístico, motor, oral e afetivo. Sendo assim, os resultados da investigação culminaram na elaboração do Plano de AEE, cujos itens elencados foram: Características do aluno nos diferentes aspectos (familiar, social, cognição, motor, afetivo, memória, etc.); identificação do problema; Objetivos; Organização do Atendimento; Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno; Seleção de materiais e recursos a serem confeccionados, adaptados ou adquiridos para o aluno; Parcerias necessárias; Profissionais da escola e outras pessoas que receberão orientação do professor de AEE; Avaliação dos resultados; Indicação de formas de registro; Resultados esperados; Reestruturação do Plano.

Ao observar o trabalho desenvolvido em todo o processo de Estudo de Caso, é possível notar que todas as atividades realizadas desde o conhecimento do problema até a concretização do Plano contribuíram para uma visão geral de quem é aluno e do que ele precisa do ponto de vista funcional, pedagógico e pessoal para que ele tenha suas necessidades atendidas e, assim, se desenvolva continuamente, tornando-o um ser autônomo, agindo de forma ativa na construção do seu processo de conhecimento.

Conclusões

Articular um Estudo de Caso real para que o AEE proponha uma solução e crie um Plano que realmente sejam condizentes com suas necessidades não foi tarefa fácil. Dentre outras coisas, é importante ressaltar que o AEE não é responsável somente por elaborar o Plano, mas também executá-lo e avaliá-lo em sua funcionalidade e de acordo com a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade.

Ao observar o trabalho desenvolvido em todo o processo de Estudo de Caso, é possível notar que todas as atividades realizadas desde o conhecimento do problema até a concretização do Plano contribuíram para uma visão geral de quem é B e do que ele precisa do ponto de vista funcional, pedagógico e pessoal para que ele tenha suas necessidades atendidas e, assim, se desenvolva continuamente, tornando-o um ser autônomo, agindo de forma ativa na construção do seu processo de conhecimento.

Levando em conta as especificidades dos problemas apresentados no Caso, é esperado que as propostas de atividades e intervenções venham apoiar o desenvolvimento global do aluno, nas diferentes áreas de conhecimento. Dessa forma, consideramos que é na execução do Plano que o professor terá condições de saber se o recurso de acessibilidade promove a participação ativa do aluno nas atividades escolares, por isso o mesmo deverá ser constantemente revisado e atualizado, buscando-se sempre o melhor para o aluno e considerando que cada um deve ser atendido em suas particularidades.

Referências Bibliográficas

AAIDD. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DESABILITIES. Disponível em: http: //www.aaidd.org Acesso em 30/04/2016

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008.

FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. R. **Aspectos Funcionais do Desenvolvimento Cognitivo de Crianças com Deficiência Mental e Metodologia de Pesquisa.** In: VIEIRA CRUZ, S.H.(Org.). A criança fala. São Paulo: Cortez, 2008, p. 245-263.

MINAYO, M. C de S. **O Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.

EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL INCLUSIVA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, ENCONTROS E RUPTURAS

Priscila Moreira Corrêa
Lucianna Ribeiro de Lima
Clarice Carolina Ortiz de Camargo
Patrícia Helena Martins Leite
Lavine Rocha Cardoso Ferreira
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido considerada como a primeira e talvez a decisiva intervenção preventiva da exclusão social, em que deve ser proporcionada a todos os alunos, uma experiência educativa de qualidade, não segregadora e respeitadora das suas diferenças individuais. De acordo com essa perspectiva, a diferença apresentada por qualquer educando não deve ser negada, mas sim considerada como algo inerente à condição humana (RODRIGUES, 2006).

Independentemente do cenário em que ocorrem experiências educacionais inclusivas, o reconhecimento da diferença dos alunos é necessário para a garantia da atenção educacional diferenciada, de que cada um necessita. Dessa forma, é necessário que as escolas se envolvam por um movimento em que as suas práticas pedagógicas são repensadas, ressignificadas e redefinidas, além de, em alguns casos, novas alternativas serem colocadas em ação (PRIETO; GONÇALVES, 2006; BRASIL, 2004).

Os alunos que apresentam Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) necessitam de atenção educacional diferenciada com relação às suas interações sociais recíprocas e à comunicação, aos seus repertórios de interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas. No grupo do TGD estão incluídos os alunos com autismo, Transtorno do Espectro Autista, psicose infantil, dentre outros (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, deve-se considerar que o trabalho pedagógico planejado para abarcar às necessidades de todos os estudantes não se dá de forma simples, tampouco consegue reunir o conjunto de estratégias adequadas à realidade escolar.

O presente trabalho se refere à experiência alcançada por uma escola do estado de Minas Gerais, juntamente com um aluno do Ensino Fundamental diagnosticado com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.

2 OBJETIVO

Apresentar os desafios do processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista matriculado no Ensino Fundamental, explicitando práticas pedagógicas utilizadas em uma escola pública do interior de Minhas Gerais.

3 METODOLOGIA

Atualmente, o aluno com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento se encontra matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental e tem sido acompanhado por professores de diferentes áreas: Pedagogia (Alfabetização), Psicologia Escolar, Educação Especial, Educação Física, Informática, Filosofia e Artes.

Para a realização do trabalho foi adotado o estudo de caso, pois de acordo com Ludke e André (1986) esse método deve ser utilizado para que seja aprofundada alguma questão individual e quando os pesquisadores estão envolvidos com a proposta do trabalho.

Os resultados encontrados serão divididos em dois temas: histórico do aluno na escola e práticas pedagógicas utilizadas.

4 PRINCIPAIS ANÁLISES

Breve histórico do aluno

O aluno ingressou na escola na etapa da Educação Infantil. Desde o período inicial de escolarização, a equipe pedagógica havia identificado no aluno alteração qualitativa nas suas interações sociais, pois apresentava comportamento agressivo com os colegas da sua sala (batia ou empurrava os pares), não reconhecia atitudes adotadas, demonstrava dificuldades em perceber o que seu comportamento provocava nas demais crianças, não respondia ao que era solicitado pelos professores, gritava constantemente e batia na carteira. Todas essas informações foram dialogadas com a família do aluno, que entregou alguns relatórios de diferentes profissionais (psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais), reforçando a necessidade de a criança ter acompanhamento psicoterápico, devido ao prejuízo nas suas condições emocionais.

No início do ano letivo de 2015, essa família entregou um documento em que constava a avaliação de diferentes profissionais (psicólogo, neuropsicóloga e fonoaudiólogo) em que se tinha constatado que o aluno apresentava Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), associado a Transtorno de Linguagem Receptiva (Leitura e Escrita com perfil de Dislexia) e Síndrome de Landau-Kleffner. Esses mesmos profissionais indicaram o uso de medicamentos para os comportamentos agressivos do aluno.

Esse diagnóstico trouxe impactos em toda a equipe pedagógica, sobretudo porque a escola se encontrava em um momento fundamental de questionar o fenômeno da "medicalização" tão presente na sociedade atual. Entende-se por medicalização o fenômeno que desloca questões coletivas para a esfera do individual, problemas sociais e políticos para o campo médico, culminando em um processo de biologização e, consequentemente, naturalização desses problemas (MOYSÉS; COLLARES, 2006, p. 14). O fato de a escola ter em mãos um laudo que apontava o quadro apresentado pelo aluno, pouco contribuía para favorecer o alcance de novas formas de se relacionar com aquela criança e seus pares, com sua família, com o grupo de professores, enfim, com os desafios inerentes às experiências educacionais inclusivas. Diante disso, a instituição reconheceu a necessidade de promover discussões coletivas que envolvessem não somente a equipe pedagógica da escola, mas uma rede de profissionais da comunidade que auxiliassem a escola a enfrentar o desafio de educar e acolher a todos, indistintamente.

Em junho de 2015, a família entregou outro documento, um laudo elaborado por uma neuropediatra em que constava a informação que a criança apresentava Transtorno Invasivo do Desenvolvimento com limitação na interação social, comunicação e comportamento restrito, estando estas alterações incluídas no Transtorno do Espectro Autista.

Práticas Pedagógicas Utilizadas

Com o intuito de viabilizar ações favorecedoras do processo de ensino e aprendizagem, a equipe escolar buscou estratégias fundamentadas na perspectiva da Educação Inclusiva: realização de reuniões periódicas entre os professores das diferentes áreas, direção e família da criança; rodízio entre os professores da Educação Especial e Psicologia Escolar para acompanhamento do aluno em sala de aula; utilização da sala de

Atendimento Educacional Especializado nas atividades que deveriam ser realizadas de forma mais individualizada ou nos momentos que o aluno demonstrava agressividade dirigida a colegas da sala ou professores; parceria com a universidade e com profissionais da comunidade para reflexão conjunta sobre novas formas de participação do aluno nas aulas, juntamente com a turma em que se encontrava matriculado; viabilização de estágio na área de psicologia escolar para suporte ao trabalho psicoeducacional; início de acompanhamento psicológico na abordagem psicanalítica; atendimentos individualizados com alguns professores; *feedbacks* diários ao aluno, ao grupo (sala em que se encontra matriculado) e à família sobre sua participação nos diferentes espaços da escola; orientações aos professores sobre a necessidade de clareza e objetividade nas regras colocadas; antecipação da rotina da aula; flexibilidade na organização dos grupos de trabalho nas aulas - duplas/trios e outros, bem como em relação aos materiais a utilizar, dentre outras.

5 CONCLUSÕES

O relato do trabalho de inclusão escolar e as reflexões aqui compartilhadas não têm a pretensão de servir como modelo para ações pedagógicas exitosas, mas de mostrar que a inclusão, assim como a apropriação de conhecimento, se dá por meio de um processo coletivo, em que os indivíduos são considerados em suas singularidades, e em espaços simultâneos de encontro que reúnem razão, ciência, compromisso ético-político, afetos, intuição, subjetividade.

Referências Bibliográficas

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

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: elemento de desconstrução dos direitos humanos. In *Documentos do CRPRJ.* Disponível em: http://www.crprj.org.br/documentos/2006-palestra-aparecida-moyses.pdf. 2006. Acesso em 07 de maio de 2016.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.2, 2006, p. 187-202.

RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

FAMÍLIAS COM PESSOAS DEFICIENTES, NARRATIVAS DE SEU COTIDIANO EM BUSCA PELA CONSOLIDAÇÃO DE SEUS DIREITOS - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UBLERLÂNDIA-MG.

Gelda Gonçalves Costa

Introdução - Este resumo refere-se a um relato de experiência vivenciada pela autora enquanto professora de Educação Especial na rede pública de educação, em Uberlândia- MG. Os conhecimentos sobre as diferentes lutas engajadas pelos sujeitos deficientes e seus familiares foram se desenvolvendo no decorrer da história, segundo estudos de Mazzota (2003). Segundo a autora, a luta pelos direitos de cidadania e à educação de pessoas com deficiência foi e continua sendo pauta de estudos e debates. Para compreender como estes sujeitos conseguiram se inserir na sociedade, tendo a escola com um espaço social, é necessário também conhecer os movimentos sociais organizados pelas próprias pessoas com deficiência, que resultaram na elaboração de Políticas Públicas Sociais, os processos de construção de cidadania em busca de equidade de direitos entre os sujeitos, independentemente de suas diversidades físicas e mentais. Em suas pesquisas, a autora manteve contato direto com famílias que possuem, em seu seio, pessoas com algum tipo de deficiência, permitindo-lhe visualizar suas lutas constantes, iniciadas no interior dos lares, tendo continuidade no âmbito social, terminado em movimentos sociais que envolvem as próprias pessoas com deficiência, com o envolvimento de diferentes sujeitos sociais. A observação da autora envolve diversas contradições entre as atitudes sociais e as leis que vigem os direitos das pessoas. A pesquisa permitiu-lhe compreender melhor as estruturas e a relação dinâmica de identidade-distinção entre sociedade política e sociedade civil, as relações entre força e consenso, direção e dominação, coerção e hegemonia. Do âmbito destas relações nascem as mobilizações sociais, ora com característica de denúncias, ora como pressão direta ou indireta para expressão de demandas e saberes, em busca de espaços de participação e de ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural.

Objetivo - O objetivo do estudo é apresentar a realidade que prevalece entre esta população de pessoas com deficiência e o processo burocrático para sua inclusão no universo escolar, dentro de um conceito de igualdade construído sobre as diversidades.

Justificativa- Considerando-se que a luta pelo direito à inclusão de pessoas com deficiências, é um processo que teve seu início, desde o Brasil Colonial, em que emergiram movimentos liderados pelas famílias que vivenciavam o drama de terem em suas famílias sujeitos deficientes, em que lutavam pela inclusão social de seus filhos e da consciência de que são cidadãos de direitos, toda esta conjuntura consolidou-se na medida em que a sociedade adotava novos valores e práticas por meio de políticas sociais que se enfatizaram desde o final da década de 1970 no Brasil.

Neste sentido, a pesquisa justifica-se, uma vez que, é importante demonstrar o real cenário, em que se dá a inclusão dos sujeitos deficientes, em uma sociedade carregada de um arcabouço de legislação pelo tema, mas que o olhar da pesquisa se inquietara com as observações na rotina do ir e vir a escola, em que se percebe uma luta desigual na busca de se ter o igual, em uma sociedade em que se afirma democrática e com ações diferenciadas do cotidiano segregador desses sujeitos.

Vemos hoje espaços adaptados e a exigência de que as escolas recebam alunos independentemente de sua condição, o que nos conduz a entender este processo, como

resultado de lutas travadas por pessoas envolvidas nesse cenário, seja por deficientes, familiares, educadores, seja por políticos engajados com questões sociais.

Nesta incessante necessidade de entender como se deram as lutas e conquistas dessas famílias, a pesquisadora foi pessoalmente em busca de outros sujeitos que pudessem enriquecer seu trabalho apoiando-se em narrativas de suas próprias vivências. Teve, então, a oportunidade de falar com parentes próximos de alunos com deficiência após explicar o objetivo de seu estudo. Assim foi possível perceber, que o cotidiano desses sujeitos e de seus familiares, não é uma rotina tranqüila e menos penosa. Ao contrário muita das vezes,é por meio da escola que, as famílias ficam sabendo que os filhos possuem alguma deficiência; o tratamento possível para estes sujeitos ou a alternativa é por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), mas nem sempre conseguem atendimento a contento, pois as filas são imensas nas especialidades procuradas. Assim, para essas famílias, conciliar tratamentos terapêuticos e a vida escolar se constitui em mais um drama de suas existências.

Método: qualitativo e descritivo.

Tipos de Pesquisa -

Estudo de caso foi realizado por meio de investigação em referencial bibliográfico e com diferentes famílias com filhos deficientes freqüentes na rede pública de ensino em Uberlândia-MG, no ano de 2012.

Entrevistas e diálogo - com os diferentes atores educacionais, ou seja, gestores, professores, pais e membros da sociedade que conduzem o processo da educação inclusiva.

História Oral - permitiu evidenciar a trajetória de lutas dessas pessoas para assegurar o direito à educação de seus filhos como cidadãos comuns, analisando suas narrativas de vida por meio de suas memórias, seguindo a teoria de Fenelon *et al.* (2000).

Análise das narrativas - permitiu melhor compreensão das trajetórias percorridas pelos sujeitos da pesquisa.

Revisão de literatura - método para desenvolver o referencial teórico.

Resultados - Depoimentos colhidos entre a população da pesquisa mostraram um lado grave da situação vivenciada, haja vista que fazem parte do enorme contingente de pessoas que não tiveram acesso à escola ou não permaneceram nela, por diferentes razões e de acordo com suas realidades. Percebeu-se a absoluta falta de conhecimentos quanto aos seus direitos e de como devem lutar por eles. A humildade e simplicidade dos entrevistados foi uma amostra da grande precariedade em que a maioria das famílias vivem com seus filhos deficientes. Quando questionados sobre o problema de seus filhos, revelaram uma realidade chocante e dramática a partir do nascimento de seus filhos, a espera em filas intermináveis do SUS e a burocracia para o atendimento que demora meses para acontecer. Alguns acontecimentos não são evidentes em movimentos sociais e foram relatados pelas entrevistadas. No contexto paradoxal da "igualdade desigual" Mantoan (2006, p.19) refere que se trata de uma igualdade abstrata que "não propiciou a garantia de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta sugere, diante das desigualdades naturais e sociais." A burocracia exige dessas famílias: laudos, perícias, diagnósticos do nascimento, laudo de terapeutas ocupacionais, psicólogos, são exigências das escolas comuns para que estas crianças tenham acesso garantido à educação e ao atendimento educacional especializado, como documentos para a efetivação de matrícula que, o que já se percebe, a representação da exclusão no próprio processo de inclusão.

Conclusão - O cenário de andanças e buscas das famílias em seguir as regras burocráticas para garantir a educação de seus filhos deficientes demonstra que as diferenças são muitas, se compararmos a esfera socioeconômica a que pertencem, com os sujeitos que já nascem em uma situação social privilegiada, sem problemas nos aspectos físico, mental e biológico, que possuem melhores condições e qualidade de vida e de desenvolvimento de seus potenciais. Um fator que deixa o pesquisador surpreendido é o fato de que, para usufruir da educação pública, o deficiente deve passar por todo um processo de cadastramento que exige a comprovação da deficiência do cidadão, mesmo que seja visível aos olhos de todos. Há um total despreparo das pessoas envolvidas no processo educacional, pois cada instituição orienta de uma forma, conquanto exista legislação competente, conforme é abordado no artigo a ser apresentado.

Referências Bibliográficas

FENELON, DR. et. al. **Muitas Memórias, Outras Histórias.** Olha d'Água, São Paulo, 2000.

MANTOAN, MTE. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**/Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora – 5. Edição, São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTA, MJS. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

GESTAO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

GIOVANI ALFREDO FELIPE DE OLIVEIRA
(Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei (Universidade Anhanguera de São Paulo – UNIAN), Gestor Municipal da Educação, Professor da rede pública estadual de ensino de São Paulo).
IRANDI PEREIRA
(Doutora em Educação (FE-USP) e docente do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei (Universidade Anhanguera de São Paulo – UNIAN)).

INTRODUÇÃO

A proposta de reflexão é fruto de pesquisa acadêmica sobre o papel da gestão escolar na garantia do direito à educação ao adolescente em conflito com a lei que cumpre medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). As medidas são aplicadas pelo poder judiciário ao adolescente envolvido em delitos, após o devido processo legal. As medidas socioeducativas são previstas em lei federal especial (8.069/1990) denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e tem natureza restritiva de liberdade (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade) e privativas de liberdade (Internação e Semiliberdade). Cabe dizer que tais medidas só poderão aplicadas pelo Poder Judiciário se o Estado garantir a gestão da política socioeducativa e, por consequência, a execução dos programas socioeducativos, porque as mesmas carecem de tempo para seu cumprimento, um mínimo de seis meses (Prestação de Serviços à Comunidade) a um máximo de três anos (Internação). Contudo, há na lei especial, outras medidas socioeducativas (Advertência e Obrigação de Reparar o Dano) que não comportam a necessidade de existência de programas socioeducativos pela sua natureza, ou seja, com início e fim, na ação do sistema de justiça.

Por adolescente em conflito com a lei compreende a pessoa na faixa etária entre 12 e 18 anos de idade com trajetória pelo sistema de justiça e pelo sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente e a quem foi imposta decisão judicial por um delito cometido e tipificado em lei. Na atenção a esse adolescente, a política de educação e a política socioeducativa devem ter como fundamento a ótica da "gramática" dos direitos humanos, categorizadas como direito público subjetivo (direito de todos e dever do Estado).

A política socioeducativa destinada ao adolescente em conflito com a lei estrutura-se por programas públicos socioeducativos de duas naturezas: programas de privação de liberdade (Internação e Semiliberdade) realizados em unidades educacionais de atendimento e de responsabilidade dos governos estaduais e programas de restrição de liberdade (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade) a cargo dos governos municipais. No geral do país, a gestão da política socioeducativa encontra-se na área da justiça e cidadania quando se trata da privação de liberdade (Internação e Semiliberdade) e na assistência social, no caso da restrição de liberdade (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade). Contudo, a vinculação da política pública socioeducativa pode se dar em outras áreas, como é o caso do Rio de Janeiro, em que a gestão dos programas socioeducativos de privação de liberdade são de responsabilidade da política de educação (Secretaria de Estado da Educação) e os programas de restrição de liberdade (em meio

aberto) de responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, área da política de assistência social. No caso do Estado de São Paulo, os programas socioeducativos de privação de liberdade são realizados pela Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA) e vinculados à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania e os programas socioeducativos de restrição de liberdade (meio aberto) vinculados à Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social (SMADS). Neste caso, o atendimento direto ao adolescente em conflito com a lei, portanto em cumprimento de decisão judicial, é realizado pela rede de organizações da sociedade civil, mediante convênio com a SMADS, no modelo de gestão denominado parceria público-privado.

O recorte da pesquisa recaiu exclusivamente sobre o "lugar da gestão escolar" e o "lugar da gestão socioeducativa" municipal de São Paulo na articulação das metas dos referidos planos decenais na consecução da educação escolar ao adolescente em cumprimento de decisão judicial, especialmente, no caso das medidas restritivas de liberdade (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade). A relevância da pesquisa consistiu em trabalhar o direito declaratório da educação não apenas enquanto acesso (matrícula) desses adolescentes na escola, principalmente, sobre sua permanência e desenvolvimento escolar com qualidade.

OBJETIVOS

A ancoragem da pesquisa foi definida em quatro eixos, a saber: a apresentação e análise dos Planos Decenais de Educação e de Atendimento Socioeducativo; a concepção de adolescência eleita e análise do marco legal referente à aos diretos de crianças e adolescentes, com recorte para os adolescentes em conflito com a lei; a descrição analítica da política de atendimento socioeducativa como direito público subjetivo do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e a descrição analítica da política de educação e, consequentemente, sobre o "lugar da gestão escolar" enquanto mecanismo público para viabilizar a articulação entre os dois planos decenais (educação e socioeducativo). Assim, foram definidos como objetivos da pesquisa: proceder ao levantamento dos objetivos e metas constantes dos Planos de Educação e dos Planos Socioeducativos nos âmbitos nacional e municipal, este no caso de São Paulo; recortar, nos dois Planos e nos dois âmbitos da esfera pública, pontos convergentes, divergentes e possíveis ausências de objetivos e metas e fazer levantamento, nos dois planos e nos dois âmbitos recortados para o estudo sobre a presença, de eixos que potencializam a construção de estratégias pela gestão da escola na efetiva garantia do direito à educação do adolescente em conflito com a lei e no cumprimento de medida socioeducativa restritiva de liberdade (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade), sob ótica da "gramática" dos direitos humanos.

METODOLOGIA

A indagação que permeou o interesse pelo estudo referiu-se a real possibilidade de inclusão do adolescente em conflito com a lei no processo de escolarização, tendo em vista que, constitucionalmente, o direito à educação é garantido mesmo que ainda se mostre insuficiente conforme mostram os dados e informações do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) relativo à política socioeducativa.

A opção metodológica teve caráter exploratório tendo em vista que foi desenvolvida uma visão geral, de modo aproximativo, sobre determinado fenômeno. A abordagem adotada

foi de base qualitativa por se tratar de tema com múltiplas facetas (diferentes instituições, diferentes políticas públicas, diferentes tipos de gestão, diferentes tipos de medidas judiciais). Tal abordagem foi considerada adequada na compreensão da natureza do fenômeno social, objeto de estudo.

Sobre os procedimentos de coleta e às fontes de informação, a pesquisa assumiu caráter documental (com análise do conteúdo dos Planos Decenais de Educação e Socioeducativo) e bibliográfico, considerando que o recorte do tema recaiu sobre documentos públicos, nas dimensões política e técnica. As fontes foram os documentos públicos e técnicos denominados Planos Decenais de Atendimento Socioeducativo e Planos Decenais de Educação (nacional e municipal), percebidos como convergência de interesses entre os mesmos considerando a necessidade de efetivação do direito à educação dos adolescentes em medidas socioeductivas de restrição de liberdade (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade).
O caráter bibliográfico compreendeu o estudo detido da literatura sobre o tema de pesquisa por meio da produção acadêmica (periódicos, teses, dissertações) e técnica (relatórios, artigos em jornais e em outras fontes). A metodologia exploratória combinada com a pesquisa documental e bibliográfica permitiu ao pesquisador apropriar-se de levantamentos sobre o tema de estudo e sua relação com os objetivos e metas das duas modalidades de Planos (Educação e Socioeducativo), visando respaldar e instrumentalizar a gestão escolar na implantação, efetivação e fiscalização de ações pedagógicas e administrativas que possam possibilitar o retorno, permanência e sucesso escolar dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, em contraposição apenas, ao indicador matrícula.
As bases teóricas de apoio ao desenvolvimento da pesquisa teve natureza específica tanto da educação e quando do campo socioeducativo. Ainda assim foram complementadas por outras áreas do conhecimento, considerando a incompletude institucional da política socioeducativa e a adoção do paradigma da doutrina da proteção integral (um conjunto de direitos para todas as crianças e adolescentes, sem qualquer traço discricionário) contemplando a "gramática" dos direitos humanos e a interdisciplinaridade no olhar e trato com o adolescente em medidas socioeducativas..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa indicaram distanciamento no trato do direito à educação escolar dos adolescentes em conflito com a lei em relação às metas do Plano Decenal de Educação expressas nas metas do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo. Nesse sentido, o gestor escolar tem papel fundamental na acolhida do adolescente em conflito com a lei visando à efetivação de direito líquido e certo que é a educação e, por isso mesmo, constitui-se num dos principais atores do sistema educacional e de garantia dos direitos da criança e do adolescente. Numa escola democrática, torna se pertinente fortalecer os órgãos de gestão que possam garantir a participação popular como também o fortalecimento da parceria institucional com as redes de proteção social voltadas ao cuidado do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. No desenvolvimento do estudo ganhou destaque a necessidade de aprofundamento da relação institucional e parceira da escola com os programas e/ou serviços socioeducativos restritivos de liberdade (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade) para que seja possível estabelecer uma convivência socioeducativa com o adolescente em cumprimento de medida judicial na escola tendo em vista a execução das metas em seu Plano Individual de Atendimento (PIA).
A apresentação das metas dos Planos Decenais de Educação e Socioeducativos apontaram

para convergência na aplicabilidade das proposituras para os 10 de vigência de cada um deles, do mesmo modo, que ainda apresentou estranhamento ou mesmo distanciamento entre elas. Contudo, o que ficou patente foi que o direito à educação com qualidade ficou garantidamente expresso nos Planos (Educação e Socioeducativo) no que se refere ao adolescente em conflito em cumprimento de medida socioeducativa e que a escola pública é um dos principais espaços sociais a ser vivenciado por ele.

A gestão escolar tem o papel de promover ações socioeducacionais à luz da "gramática" dos direitos humanos previstas nos respectivos Planos Decenais analisados, sendo possível rever os processos escolares na (re)construção de uma escola culturalmente inclusiva que promova a todos os estudantes condições de acesso, permanência e aprendizagem. Uma escola viva, criativa e solidária na produção de saberes e práticas que posam transformar as diferentes realidades sociais e o "tempo decenal" dos Planos de Educação e Socioeducativo parece um caminho indicativo para essa aposta. Considerando o adolescente e sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, deve-se enfatizar a educação como um dos meios de construção de um novo projeto de vida, projeto esse que se constrói a partir da subjetividade oriunda das relações sociais estabelecidas com a escola, perspectiva essa possível, alicerçada em sua trajetória histórica e social. A educação escolar na relação com o campo socioeducativo (socioeducação) poderá produzir metodologias traduzidas em ações formadoras capazes de contribuir no processo de construção da autonomia do adolescente em conflito com a lei enquanto sujeito, contribuindo para a possibilidade de rompimento dos ciclos de violência e exclusão vivenciados por ele a uma ação protagonista da vida em liberdade.
A contribuição da pesquisa consistiu na possibilidade de apresentar o tema-problema em seus limites e desafios tanto para os profissionais da educação, especialmente os envolvidos com a gestão da educação escolar quanto para os profissionais e gestores do campo socioeducativo, ou seja, dos dois sistemas públicos: de Educação e da Política Socioeducativa. A partir dos Planos Decenais de Educação e de Atendimento Socioeducativos, dos referenciais legais, das práticas pedagógicas, das contribuições teóricas, foi possível pensar numa (res)significação do olhar e trato ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade), nos espaços escolares e na estreita relação político-pedagógica com os programas socioeducativos.
Palavras-chave: Educação. Socioeducação. Educação Inclusiva. Gestão Pública. Adolescente em conflito com a lei.

IMPASSES E DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniella Salviana Faria
Thaíza Vieira Pacheco

INTRODUÇÃO

No contexto da atual educação brasileira é evidente a necessidade de se construir um novo paradigma de educação. A própria dinâmica da vida das sociedades contemporâneas, com as novas características da infância e da adolescência, seus interesses e suas necessidades apontam para uma urgente modificação da organização da vida escolar. A escola não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças, culturais, étnicas, sociais (MANTOAN, 2008). Apesar de se abrir a novos grupos sociais, como prevê a legislação, as concepções das instituições escolares continuam carregadas de preconceitos e ausência de novos conhecimentos, o que potencializa ainda mais a exclusão escolar. Mundialmente tem ocorrido um movimento pela inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica embasada pelo direito de todos os alunos de frequentar e participar ativamente de uma mesma escola, sem nenhum tipo de discriminação; desta forma, a Educação Inclusiva se fundamenta na concepção dos direitos humanos em busca de oferecer oportunidades iguais para todos.

Na Constituição Federal de 1988 são fundamentados o conceito de cidadania, o que juntamente com a declaração dos direitos humanos influenciou e promoveu uma busca pela superação desta realidade. A partir disso, a Educação Inclusiva no Brasil ganhou espaço para debates e discussões sobre a necessidade de criar políticas públicas efetivas para incluir de fato todas as pessoas com deficiência no ensino regular e ainda refletir sobre o papel da escola neste contexto de exclusão. Neste cenário, várias políticas públicas são desenvolvidas para dar suporte a Educação Especial e lutar por uma Escola Inclusiva. Primeiramente a Constituição de 1988, prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito e quaisquer formas de discriminação e garante o direito de escola para todos, ao longo dos anos o Decreto nº 3.398, que regulamenta essa lei, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração de Pessoas Portadora de Deficiência e define a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando complementar da Educação Especial no ensino regular (Secretária de Educação Especial, 1989). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o respeito aos educadores e o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para par atender às suas necessidades. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, discorre que

> Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE),

> ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Resolução CNE/CEB nº 4, 2009, p.1)

Portanto, as escolas públicas devem cumprir seu dever de matricular essas crianças. A presença desses alunos nas escolas, então, é uma realidade concreta. A cada ano, mais professores do ensino regular recebem alunos com deficiência em suas salas de aula. O aumento de matrículas na modalidade da Educação Especial tem crescido significativamente, até mesmo na Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica. Desta forma, este artigo é fruto de uma pesquisa em andamento de mestrado que tem como objetivo:

• Promover diálogos e reflexões na área da Inclusão Escolar com base na pesquisa em desenvolvimento.
• Investigar e refletir sobre os impactos das Políticas Públicas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência no cotidiano escolar da Educação Infantil.
• Destacar a importância da inclusão de alunos com deficiência para o desenvolvimento de todas as crianças na educação infantil.
• Contribuir com elementos teórico-práticos para a discussão a respeito do tema Inclusão Escolar.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo preliminar, que é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo, foram realizadas pesquisas bibliográficas acerca das Políticas Públicas Inclusivas, buscando problematizar questões teóricas e conceituais sobre a temática da inclusão, permeando estes temas com questionamentos e reflexões sobre o tema da educação inclusiva na Educação Infantil. Portanto, este é um estudo preliminar que inicialmente pretende fazer um levantamento bibliográfico para subsidiar com elementos teóricos o decorrer da pesquisa de mestrado, que terá para além desses objetivos, pesquisar os impasses e desdobramentos da inclusão escolar de alunos com deficiência no cotidiano da educação infantil, através de entrevistas e observação participante, todos os objetivos serão desenvolvidos ao longo da pesquisa. Sendo assim, espera-se que, por meio da pesquisa bibliográfica, possa ser construído um novo material de pesquisa que corrobore com a reflexão e compreensão dos professores a cerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com ênfase na Educação Infantil, de modo a garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção, oferecendo, assim, uma educação de qualidade.

PRINCIPAIS ANÁLISES

A partir das análises realizadas percebe-se que a imprecisão dos textos legais tem reduzido à inclusão escolar à inserção dos alunos com deficiência, no ensino regular, mas isso não é suficiente. De acordo com MARTINEZ; TACCA (2011) o que é essencial para a efetiva inclusão escolar é a aprendizagem de todos aqueles que estão na escola, mas que não conseguem acompanhar suas exigências. Garantir o acesso e os recursos infraestruturais e

técnicos é apenas uma condição necessária, porém não suficiente para a promoção de uma aprendizagem real, que as autoras consideram ser o objetivo central da perspectiva inclusiva em educação.

CONCLUSÕES

Diante da pesquisa realizada, é possível perceber que, apesar da evolução e avanços no âmbito das discussões sobre a Educação Inclusiva, fica evidente a necessidade de rever as Políticas Públicas direcionadas à Educação Especial para que possa garantir, de fato, que as crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino, tenham oportunidades efetivas para desenvolverem seu potencial máximo de aprendizagem. E ainda, que se direcionem olhares para a Inclusão Escolar na Educação Infantil, uma vez que, a lei garante a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino, no entanto, muitas vezes não garante os elementos básicos para que todas as crianças recebam uma educação de qualidade comprometida com a inclusão, com a diversidade humana, com o respeito e valorização das diferenças.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**, que dispões sobre o atendimento educacional especializado.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pela equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC com colaboradores professores doutores, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino**. Elaborado pelo Ministério Público Federal, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010.

FERREIRA, L.R.C. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia/MG. Mar.2010.141p.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? – 2 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008: ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDIGENA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Neide Borges Pedrosa
Rogéria Moreira Rezende Isobe
Magali Resende de Oliveira e Silva

Resumo Expandido

A construção ações educativas voltadas para a diversidade das culturas hibridizadas tem sido uma das questões discutidas no âmbito das políticas educacionais, pois se apresenta como possibilidade de superação das ambiguidades, conflitos e tensões advindas da cultura homogeneizadora e excludente da escola atual. Nessa conjuntura, a Lei federal nº 11.645 de 10 de março de 2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino das culturas Afro-Brasileiras e Indígenas nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008).

A data de publicação da lei a evidencia que, até o final da primeira década do século XXI, os povos indígenas e os afro-brasileiros vivenciaram cinco séculos invisibilidade e negação de seus direitos sociais. Vários estudiosos têm indicado (BERGAMASCHI, 2012; NEVES, 2013; PENHA 2012; SILVA, 2007) a importância da Lei como mecanismo de combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial nas escolas. No entanto, embora essa determinação legal represente uma conquista resultante de um longo processo de lutas sociais, isso não significa a concretização de uma educação intercultural nos estabelecimentos de ensino na medida em que a formação inicial dos professores não contempla o ensino daquelas temáticas (SILVA, 2012). Torna-se necessário, portanto, a ampliação dos cursos de formação continuada para desconstrução de estereótipos existentes em torno das expressões socioculturais daquelas populações.

No que se refere às culturas indígenas, nos últimos anos houve um aumento gradativo da produção bibliográfica que analisa a abordagem sobre a cultura indígena nas escolas (BONIN, 2006, 2010; GRUPIONI, 1996; BERGAMASCHI, 2008; BERGAMASCHI e GOMES, 2012). As investigações sinalizam o predomínio de concepções preconceituosas e imagens estereotipadas, pois "dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil" (GRUPIONI, 1996, p. 424). A temática indígena é abordada, pois, no ambiente escolar de forma superficial, descontextualizada e marcada pelas visões da literatura romântica do século XIX, que representa o indígena idealizado como exótico ou em situações que o vitimizam além de desconsiderar a pluralidade de povos indígenas e as peculiaridades de cada etnia (BERGAMASCHI e GOMES, 2012).

Diante do exposto, este trabalho apresenta resultado de investigação que teve por objetivo analisar as representações construídas por professores da rede pública municipal de ensino acerca dos povos indígenas e a forma como abordam a temática nas escolas, tendo em vista as determinações da Lei 11.645/2008. O critério de inclusão que selecionou os sujeitos foi participar do curso de especialização no âmbito do projeto "Culturas e História dos Povos Indígenas" realizado no período de 2014 a 2015, por docentes da

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. A coleta de dados foi realizada no primeiro dia do curso, antes de todas as atividades programadas, através de um questionário semiestruturado, com questões fechadas relacionadas ao levantamento do perfil dos participantes e questões abertas para conhecimento das representações dos professores sobre as populações indígenas.

Participaram da pesquisa 123 dos 149 docentes inscritos no curso que teve como público alvo docentes professores em exercício da Educação Básica da rede pública municipal de ensino, provenientes dos municípios de: Delta, Conceição das Alagoas, Planura, Pirajuba, Veríssimo (Minas Gerais) e Igarapava (São Paulo). Os dados provenientes dos questionários foram submetidos à técnica de analise de conteúdo e categorizados em 3 unidades temáticas: 1) Povos indígenas e sua presença no Brasil; 2) Povos indígenas: identidades e culturas.; 3) Forma de abordagem da temática indígena nas escolas.

Os resultados demonstram que os professores participantes da pesquisa reconheceram a importância de se incluir a temática indígena no currículo das escolas brasileiras. No entanto, foi possível observar a ocorrência de representações estereotipadas, historicamente construídas e naturalizadas que posicionam os povos indígenas em um passado estático e não como sujeitos atuantes no Brasil contemporâneo. Quando remetem a atualidade reproduzem a dicotomia entre "índios puros", vivendo nas matas *versus* "índios contaminados pela civilização". Observou-se ainda a generalização de certas práticas culturais ignorando a diversidade étnica que sempre existiu entre os povos indígenas. Quanto à forma de abordagem da temática nas escolas os docentes restringem-se a utilização do livro didático e às comemorações do 'Dia do Índio'. Os resultados da investigação corroboram o entendimento de que a desconstrução gradual de preconceitos e estigmas para com as comunidades indígenas exige a formulação de estratégias de formação continuada, bem como a ampliação de espaços de debate e reflexão que fomentem o protagonismo de povos e lideranças indígenas neste processo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei 11.645** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br Acesso 07/03/2016.

BERGAMASCHI, M. A; GOMES, L. B.. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, 2012, pp. 53-69.

BERGAMASCHI, M. A. (org).. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____ Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Orgs.) **Povos indígenas e escolarização**. Discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino- americanas. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2012. pp. 43-72.

BONIN, I. T. Problematizando narrativas sobre os povos indígenas: um olhar sobre o 'descobrimento', o 'encontro harmonioso' e outras histórias contadas na escola. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 4, n. 1, junho, 2006, pp. 61-72.

_____. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**. Volume 10, n. 1, , jan/jun 2010. pp.133-146

GRUPIONI, L D B. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º 2º graus, MEC, Brasília, 1996.

NEVES, J. G. **Currículo intercultural**: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. In: Revista Partes, V. 15, São Paulo, 2013. p.15-28.

PENHA, M. P. **A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão**: discutindo políticas públicas para a efetivação da lei 11.645/08. IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – EPEPE, Caruaru, set. 2012.

SILVA, B. C. C. levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática "história e cultura indígena" nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas. **Relatório intermediário de consultoria**. Ministério da Educação, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13940&Itemid. Acesso em 07/04/2016

SILVA, E. "História, povos indígenas e Educação: (re)conhecendo e discutindo a diversidade cultural". In: Encontro Pernambucano de Ensino de História, 1., Recife, 2007. 11p

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2004: PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO DE AÇÕES DE PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO

Anderson Xavier de Souza
Marisa Ribeiro Teixeira Duarte

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada e complementada, em 2003, com a promulgação da Lei 10.639/03. Esta lei determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Ainda, inclui no calendário escolar o "Dia Nacional da Consciência Negra" (BRASIL, 2003). Em 2004 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP 01/2004, que institui as "Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana" ("Diretrizes") (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004). Apesar destas mudanças na regulamentação, pesquisadores (GOMES, 2009, 2012; GOMES e JESUS, 2013) e ativistas antirracistas identificam várias dificuldades na implementação da Lei 10.639/03 e suas "Diretrizes".

No intuito de institucionalizar e fomentar a prática das referidas "Diretrizes" foi apresentado pelo governo federal, em 2009, o "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana" ("Plano") (BRASIL, 2009). Este artigo tematiza o "Plano" como instrumento de planejamento da implementação nacional da Resolução CNE/CP 01/2004.

Objetivo

O objetivo foi identificar e analisar estratégias de coordenação e articulação de ações de promoção da diversidade étnico-racial na educação, por meio do exame dos procedimentos propostos pelo "Plano" para a implementação das "Diretrizes".

Metodologia

Foi objeto de análise o conteúdo do documento do "Plano". Utilizamos como evidências empíricas o texto deste documento e, também, a legislação nacional sobre educação para as relações étnico-raciais, produzida entre 2003 e 2014, coletada nos acervos (*online*) do MEC, durante o ano de 2015. Estes documentos foram analisados à luz das discussões sobre planejamento, coordenação e articulação de ações, em especial a tipologia proposta por Arretche (2010).

Principais Análises

Duarte e Santos (2014) destacam que a emergência de novos atores sociais, reivindicando o atendimento de novas demandas, influenciou os processos de formulação e

implementação de políticas públicas. Para as autoras, o ato de planejar na atualidade é associado a novos arranjos institucionais promotores da vocalização de demandas de atores diversos. Logo, formas e processos e planejamento educacional constituem-se, na atualidade, mediante a vocalização de interesses por atores organizados, cabendo aos poderes públicos o papel de coordenar e articular lógicas de ação e interesses múltiplos e conflitivos. A investigação das evidências empíricas mostrou que o conteúdo do "Plano" realça, em síntese, a promoção de procedimentos e estratégias de coordenação e articulação de ações que visam assegurar o direito ao reconhecimento da diversidade étnico-racial.
Analisando-o a partir da tipologia proposta por Arretche (2010), há indícios de que se trata de um tipo de política pública que apresenta fragilidades no seu processo de regulação. Essa fragilidade dos mecanismos de regulação e controle expostos no referido documento é evidenciada pela ausência de destinação de recursos diretos da União para as ações propostas pelo "Plano". E, também, pela falta de mecanismos coercitivos em relação ao não cumprimento de acordos e atribuições estabelecidas entre as partes envolvidas.
O exame do conteúdo do "Plano" indica que, neste instrumento de planejamento, o governo federal não age para induzir os efeitos de convergência produzidos pela regulação efetiva da União - encontrados nos gastos com as políticas de educação e saúde, analisadas por Arretche (2010). Fundamentalmente, não há um expressivo aporte de transferências de recursos específicos e tampouco ocorrem transferências condicionadas, no intuito de incentivar entes subnacionais a agir conforme os desígnios do "Plano".
Dados os tênues mecanismos de controle da União (via financiamento) contidos na referida planificação, verifica-se estados e municípios dotados de autonomia para definição de estratégias de implementação de políticas de promoção da igualdade racial. Porém, perante a debilidade de elementos coercitivos, constata-se atores envolvidos na implementação do "Plano" capazes de utilizar o seu "poder de veto" ao decidirem, por exemplo, não cumprir as determinações da Lei 10639/03 e das "Diretrizes".

Conclusões

A pesquisa realizada demonstrou, em suma, que o desenho institucional do "Plano" - caracterizado pela fragilidade dos seus mecanismos de coordenação - seria um dos fatores que explicariam a heterogeneidade e as dificuldades encontradas na implementação da Resolução CNE/CP 01/2004.

Referências bibliográficas

ARRETCHE, Martha. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos? **Dados**, v. 53, n. 03, p.587-620, 2010.

BRASIL. Lei 10.639/2003 (lei ordinária) de 09 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" e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura**

Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 01 de 17 de junho de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Brasília: **Ministério da Educação**, julho de 2004.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; SANTOS, M Rosimary. S. Planejamento e participação: os eventos nacionais na área da educação após a Constituição de 1988. **Revista Educação** (PUCRS. Online). , v.37, p.167 - 179, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes:** estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**.** Rio de Janeiro: Heinrich Boll Stiftung; ActionAid, 2009. p. 39-74.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS FORMOSA

Roberta Gama Brito
Gabriel Humberto Muñoz Palafox

Ao analisar as relações sociais, políticas e econômicas existentes na sociedade é necessária a associação à educação, pois as instituições de ensino e os modos sob os quais estão organizadas relacionam-se integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos econômicos, culturais e de poder (APPLE, 2006). Principalmente quando se é exigido novas condições de inserção no mundo do trabalho, que vivência um processo de reestruturação produtiva da economia e do mercado de trabalho. Conforme Paiva (1997) as transformações porque passa o mundo contemporâneo estão a demandar novas e maiores forças psíquicas e virtudes pessoais, necessários à vida num mundo em que a concorrência se acirrou. Diante desse contexto, a formação profissional tem sido vista como uma reposta estratégica para o processo de reestruturação produtiva, no entanto depende da "educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação" (PINO, 2011, p.77). E é nesse cenário que as políticas educacionais brasileiras passaram e passam por reformas promovidas pelo Estado, com o intuito de atender ao mercado. Acredita-se que a distribuição do saber nessa ótica não se dá de maneira justa, a qualidade do ensino destinado à maior parte da população brasileira deixa muito a desejar, ou seja, a distribuição desigual do saber "ratifica as diferenças sociais inerentes à sociedade capitalista" (PARO 2001, p.111). Pautado por embates políticos e ideológicos e contradições que se coloca a implantação e a consolidação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) via o Decreto nº 5840/2006, sendo este um dispositivo estatal de atendimento à demanda de jovens e adultos, público até então majoritariamente ausente da rede, pois, segundo o documento base (BRASIL, 2007, p.11) se presencia a "baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional". Frente a isso, a presente pesquisa em andamento em nível de mestrado, tem como objetivo analisar a implantação e implementação do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus de Formosa, entre os anos de 2010-2015 a partir da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, (2011) Bowe e Mainardes (2011). O estudo é de natureza qualitativa orientada pela abordagem dialético-hermenêutica tendo como técnicas e instrumentais a pesquisa bibliográfica, análise documental, questionário e entrevista semiestruturada (LÜDKE E ANDRE, 1986); (TRIVIÑOS, 1987) e (MARTINS, 1994). Os sujeitos do estudo são diretor de campus, chefe de departamento das áreas acadêmicas, coordenador acadêmico, coordenador do curso e docentes que atuam no programa. Os dados parciais do estudo apontam que o processo de implementação do programa tem apresentado alguns impactos tais como: falta de conhecimento da comunidade escolar sobre a criação do programa na instituição, a não participação da maioria dos membros escolar na construção da proposta pedagógica dos cursos, dificuldades que os professores em sua maioria encontram para articular a formação da educação de jovens e adultos com a formação profissional, questões essas dentre outras que serão foco na etapa seguinte do estudo com as entrevistas. Espera-

se que a pesquisa contribua para a análise crítica da política nacional de educação de jovens e adultos e educação profissional tecnológica no contexto de políticas públicas de educação. A partir disso, pretende-se levantar novas reflexões e análises que subsidiem reformulações e adequações no referido programa, no que se fizer necessário.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais:* questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.* Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* São Paulo: Cortez, 1994. p.49-58.

PAIVA, Vanilda. Desmistificando as profissões. In: *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, ano II, n.1, 1997.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar:* introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PINO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada:* Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5ºed. São Paulo: Cortez; 2011, p.65-86.

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

JUDICIALIZAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS

Débora da Silva Araújo
Profª Drª Lúcia de Fátima Valente[195]

Introdução

Para melhor compreensão da temática em pauta é necessário discernirmos os seguintes conceitos: judicialização e justiciabilidade. Sendo assim, Fernandes (2015, p. 12) afirma que "a justiciabilidade é a *facultas agendi* na exigibilidade do direito à educação, enquanto a judicialização se mostra mais quanto ao *modus operandi* nesta garantia por meio judicial." Ou seja, a justiciabilidade é a garantia legal de um direito, neste caso a educação. Enquanto a judicialização está relacionada na maneira de como fazer, para exigir tal direito.

Destarte, este trabalho tem como objetivo entender e discutir questões referentes à judicialização da educação, tendo como referência para a garantia desse direito, os resultados das decisões do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), a partir do início da primeira década do século XXI. Para tal finalidade, analisamos textos sobre a temática a partir das pesquisas realizadas pelos estudiosos do campo, leis que garantem o direito à educação e as decisões do referido Tribunal.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica e a análise documental para conhecer e aprofundar a aplicabilidade das leis para educação e sua exigibilidade. Análise documental, segundo Ludke e André (1986), se caracteriza "como uma técnica exploratória e indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos" (p.39)

Nesse contexto, analisamos o levantamento dos dados coletados no site do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (http://www.tjmg.jus.br/), pesquisando as decisões tomadas sob a perspectiva educacional.

Em razão do elevado número de decisões encontradas, optamos por delimitar o tempo, sendo assim, coletamos os dados a partir de 2009, em virtude da obrigatoriedade da oferta da Educação Básica pela Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009, que devido à Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), expandindo o direito à educação, e regulamentou que a partir do ano de 2016 a Educação Básica passa a ser dos 4 aos 17 anos de idade. Com isso, foram encontrados 95 acórdãos que dizem respeito à educação, e 100 decisões monocráticas.

Principais análises e discussões

Como já mencionado na metodologia, optamos pela delimitação do tempo, a partir de 2009. Sobre os acordãos, contudo, neste ano não houve nenhum caso direcionado à educação que fosse relevante para este trabalho. Sendo assim, seguimos cronologicamente os anos, e observamos que em 2010 foram julgados apenas 3 casos (3%), já em 2011 este percentual subiu para 5 casos (5%), em 2012 este contingente decresceu para 2 casos (2%), enquanto em 2013 ascendeu novamente para 9 casos (9%) e assim, consecutivamente, em 2014 passou a ser 21 casos (21%), chegando a 60 casos (60%) no ano de 2015.

[195] Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU), Campus do Pontal, Ituiutaba-MG.

Utilizamos o mesmo método com as decisões monocráticas. Notamos que no ano de 2009 também não houve nenhum julgamento a respeito da educação, em 2010 foram julgados 3 casos (3%), em 2011 este percentual aumenta para 6 casos (6%), no ano de 2012 houve uma queda havendo 5 casos (5%), já a partir de 2013 o índice só ascendeu, chegando a 13 casos (13%), em 2014 subiu para 23 casos (23%), aumentando significativamente em 2015 para um total de 50 casos (50%).

Deste modo, é perceptível que tanto nos acórdãos como nas decisões monocráticas os índices de casos que perpassam o campo da educação foram se ampliando com o passar dos anos, com o direito à educação se expandindo a partir da EC n° 59, de 11 de novembro de 2009, talvez seja essa a razão por não termos encontrado casos no ano de 2009, pois a emenda foi aprovada somente no final desse ano.

Organizamos também as decisões por temáticas, demonstrando o percentual dos casos e analisando as decisões do TJMG. As demandas relacionadas a piso salarial/ carga horária/ bonificações são extremamente mais reivindicadas, com o total de 65 casos (69%), e dentre estes casos, 35 (22,75%) foram negados por falta de comprovações, e 30 casos (19,5%) foram parcialmente concedidos, pois havia irregularidades na carga horária, ou a somatória de bonificações foram erroneamente calculadas.

Outro aspecto reivindicado pela população é o acesso à Educação Infantil (creches, pré-escola), totalizando 12 casos (13%). Todos os casos foram decididos com êxito, cumprindo assim o direito à educação para todos.

Na pesquisa foi encontrado apenas 1 caso (1%) a respeito de vagas no Ensino Fundamental, que foi resolvido alocando o aluno em uma das salas disponíveis. Uma das reivindicações é o transporte (público, gratuito e de qualidade). Obtivemos 3 casos (3%) nesta vertente, sendo estes concedidos prioritariamente para os alunos oriundos da zona rural, que não residem próximo à escola.

Ainda nesta perspectiva, encontramos apenas 1 caso (1%) que trata sobre estrutura física, sendo este concedido. Considerando os dados, há 2 casos (2%) de indenizações por acidentes no âmbito escolar.

Um dos grandes problemas que observamos na educação privada é o índice de inadimplência. Encontramos 3 casos (3%) que abordam a temática, dois falam sobre o indeferimento dos alunos de continuarem a assistir aula, pelo fato de não estarem arcando com as mensalidades; e o outro é a respeito do indeferimento da matrícula, por falta de pagamento. E para finalizar, obtivemos 3 casos (3%) acerca de curso técnico, todos cobravam a autorização e reconhecimento do MEC, pois alegaram ter sido enganados e pediram ressarcimento da instituição de ensino.

Algumas considerações

Tendo em vista que o direito a uma educação de qualidade é garantido constitucionalmente e, por conseguinte, se torna passivelmente exigível, algumas questões educacionais têm sido alvo de decisões judiciais. (PANNUNZIO, 2009)

A partir desse principio, o Poder Judiciário vem sendo reivindicado a dirimir algumas questões de cunho muito complexo, como é o caso do padrão de qualidade. Sendo assim, este estudo buscou de uma forma contextualizada trazer algumas das discussões do campo do direito para o campo da educação.

Deste modo, constatamos que as demandas em torno da educação vêm crescendo ao longo dos anos, mas ainda faltam muitos aspectos que precisam ser considerados para que um ensino de qualidade realmente se efetive.

Todavia, não podemos esquecer da relevância da EC n° 59, que expandiu o direito à educação para todos, tornando-o constitucional e, por isso, exequível. Notamos que o fator mais exigido é o piso salarial/adequação da carga horária, e isto se faz extremamente essencial, pois, para que essa qualidade seja efetiva, é primordial que se inicie pela valorização destes profissionais, pelos investimentos durante e depois da sua formação.

No entanto, observamos que alguns temas, como a educação inclusiva, não aparecem nos dados estatísticos das decisões. Transpondo para o campo educacional, é necessário que nos atentemos para este fato, pois, como já indagado, será que não existe demanda nesta área, concluindo que todas as escolas estão recebendo estes alunos, ou há um desconhecimento da população quanto aos seus direitos? Esta é uma temática que precisa ser aprofundada, em outra oportunidade.

Analisando a totalidade dos processos (195 somando acórdãos e decisões monocráticas), verificamos que é um contingente mínimo, quando comparado ao tema "saúde", que possui 1.336 processos somente nos acórdãos. Sendo assim, estes dados nos em certa medida revelam que a sociedade reivindica pouco os seus direitos a respeito da educação.

Portanto, se não há tantas reivindicações, pressupõe que a educação está ótima e não precisa ser aprimorada. Deste modo, a União, os estados e municípios "compreendem" que não há necessidades de investimento para esta melhoria de qualidade, se abstendo de suas responsabilidades, direcionando-as para o Poder Judiciário.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.Acesso em: 16 de maio.2015.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

FERNANDES, Y.S. Direito à educação e qualidade educacional: relações possíveis entre justiciabilidade, avaliações de larga escala e educar em direitos humanos. **37ªReunião Nacional da ANPED** – 04 de outubro a 08 de outubro de 2015, Florianópolis- SC. Disponível em:<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4125.pdf>.Acesso em: 23 de fevereiro de 2016.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PANNUNZIO, E. O Poder Judiciário e o Direito à Educação. In: RANIERI, N. B. S. (coord); RIGHETTI, S. (org). **Direito à Educação:** aspectos constitucionais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 61-88, 2009

LIVROS DE OCORRÊNCIAS ESCOLARES: INCIDÊNCIAS E RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Paola Karuliny Guarnieri

É certo que a violência presente nas instituições de ensino tem sido motivo de preocupação e discussões por parte dos atores da escola e pesquisadores em educação (CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2007). Conflitos envolvendo equipes escolares, alunos e suas famílias vêm se constituindo, de forma crescente, em um dos problemas mais significativos no contexto da educação escolar. As mídias, em geral, veiculam episódios de agressões físicas e verbais ocorridos nas escolas, fazendo com que tenham repercussão em toda a sociedade. Assim, a escola pública de educação básica é vista como potencialmente violenta e perigosa. Essa percepção tem influenciado não só as políticas públicas educacionais, mas também as relações entre sociedade e escola e ainda como seus próprios partícipes a veem. Diante desse quadro, o objetivo deste texto é apresentar e discutir alguns resultados de uma investigação que está em andamento realizada em uma escola pública estadual paulista, localizada no interior do estado, sobre as concepções de sua equipe gestora e docente sobre *violência*, *agressividade* e *incivilidade* (CHARLOT, 2002), com base nos registros dos atos praticados por seus estudantes nos Livros de Ocorrências Escolares – LOE e como essas concepções poderiam estar relacionadas com os gêneros dos estudantes cujos atos foram registrados. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa ampla que vem sendo realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação: Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH, na qual vem se investigando questões relativas à disciplina na escola e o rompimento com as regras estabelecidas por ela por atos dos estudantes considerados inadequados à ordem desejada pelos educadores. Importa informar que a abrangência desse levantamento refere-se aos anos finais do ensino fundamental - do 6º ao 9º - no período compreendido entre 2012 e 2013 e foi devidamente autorizada pelo comitê de ética sob o número 26385514.0.0000.5465. A parte empírica está sendo realizada em uma escola de pequeno porte, considerando que em 2012 e 2013, período base para a coleta de dados, contava com 361 e 383 alunos matriculados, respectivamente. Ainda assim comporta o ensino fundamental anos finais e o ensino médio. No ano de 2012 a escola tinha 13 classes em funcionamento, sendo 11 de ensino fundamental e dois de ensino médio. Em 2013 foram 14 classes em funcionamento, sendo 10 de ensino fundamental e quatro de ensino médio. As aulas são ministradas somente nos períodos matutino e vespertino. Localiza-se em um bairro periférico de uma cidade do interior do estado de São Paulo, contando com uma população predominantemente de baixa renda. Segundo funcionários da escola, o não funcionamento da escola no período noturno é devido à periculosidade que o bairro apresenta. No empirismo percebeu-se que a concepção dos comportamentos masculinos e femininos aceitos socialmente é o que marca e orienta as expectativas e estereótipos de gênero, aspectos estes que são encontrados na fala de professores e diretores de escola quando se referem à questão da violência escolar. Assim, o problema de pesquisa se desdobrou em duas questões: Qual eram as concepções de *violência*, *agressividade* e *incivilidade* expressas nos LOE estudados? Como essas concepções estariam relacionadas com os gêneros dos estudantes cujos atos foram registrados naqueles livros?

Desde o início das investigações nos LOE foi percebido que eles têm sido utilizados como mecanismos de registro e punição de atos entendidos como inadequados pelas equipes escolares. Essa inadequação, na perspectiva daqueles que registraram essas ações, produziria uma tensão que poderia corromper a ordem dos trabalhos escolares. Além de se constituírem em instrumentos de punição para aqueles que rompem com a ordem estabelecida, aparentemente os LOE também servem como uma forma de intimidação, pois estudantes tenderiam a temer ter seus atos registrados neles e, consequentemente, tornarem-se alvo das sanções e punições engendradas a partir desses registros. Na maioria das ocorrências anotadas nos LOE examinados, uma das providências tomadas pela equipe gestora era a convocação da família dos estudantes, o que poderia gerar certo constrangimento aos pais/responsáveis após sua presença ser solicitada por diversas vezes. Assim, os LOE parecem potencializar marcações identitárias que podem alimentar preconceitos, levando à discriminação na escola e até a exclusão dela. Na escola pesquisada esses LOE foram encontrados em forma de fichas ou cadernos de sala de aula, nos quais os professores, funcionários e equipe gestora normalmente registram as ações/atos/conflitos dos estudantes. Ao final do ano letivo os LOE são guardados em um armário ou, em alguns casos, jogados no lixo. Durante a produção do trabalho foi possível notar que a escola não fazia distinção entre atos de *incivilidade*, *agressividade* e *violência*, nos registros nos LOE. Não parecia haver um senso de gradação em relação à gravidade de cada ocorrência registrada ou um critério para encaminhamentos diversos de acordo com cada uma delas. Essa incompreensão do que seriam quebras nas normas de convivência na escola -*incivilidades* - e do que se constituiriam atos de real *agressividade*, tem levado a equipe gestora a tomar providências e a propor encaminhamentos ineficazes no sentido de lidar com as dificuldades de relacionamentos de uma maneira construtiva, para que alunos, docentes e equipe gestora possam conviver e lidar com conflitos de forma que todos aprendam e se desenvolvam por meio deles. Notou-se ainda que muito do que as mídias chamam de violência escolar é na verdade uma aglutinação de atos de *agressividade* e *incivilidade* passíveis de serem entendidos e encaminhados por meio do diálogo entre alunos, pais e escola. Portanto, tratar a escola como um espaço propiciador do surgimento de episódios de *violência* e veicular essa visão sem as devidas ponderações além de ser uma forma de desinformação, também se constitui em uma maneira de alimentar uma perspectiva negativa da escola pública de educação básica e de seus alunos. Na análise parcial dos registros dos LOE foi possível constatar como a participação de meninos nos conflitos escolares – seja nas ações praticadas, punições ou na maneira como as ocorrências eram escritas –, destoava daquelas que tinham meninas como protagonistas. Esse dado faz questionar como a escola identifica os alunos protagonistas de violência e como são tratados os atos dos jovens assim identificados. Já se sabe que a escola nutre diferentes expectativas para os gêneros e deixa isso explicito em suas práticas, falas e ações. Na tentativa de manter estereótipos surgem conflitos e problemas quando os estudantes têm ações, expectativas e falas diferentes das propostas (MEYER, 2006). A maneira como a escola compreende relações de gênero e sexualidade influencia em sua percepção da violência escolar.

Referências Bibliográficas

CHARLOT, B. *A violência na escola*: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre: Sociologias, 2002.

DEBARBIEUX, E. *Violência na escola*: um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

MEYER, Dagmar E. Estermenn; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46. p. 219-239. dez. 2007

NARRATIVAS POR UMA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO EM AMBIENTES HOSPITALARES

Idalice Ribeiro Silva Lima
UFTM

RESUMO

Este trabalho traz reflexões sobre os fundamentos da proposta de oferta de educação escolar em ambientes hospitalares, clínicos e domiciliares para crianças, adolescentes e jovens em tratamento de saúde durante longos ou curtos períodos. Em 2002, o Ministério da Educação publicou um documento contendo as "orientações" e as "estratégias" para a implantação de classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar e indicando a promoção de debates e ações que alavancassem as políticas de expansão e desenvolvimento dessa modalidade de educação especial no Brasil.

Nos pressupostos que orientam esta pesquisa, em andamento, sustenta-se que a classe hospitalar tem contribuído de modo relevante para a continuidade da vida escolar de crianças, adolescentes e jovens, a contenção do fracasso e a evasão escolares, a dinamização das suas interações sociais, o reforço dos seus laços sociais, a diminuição dos impactos das adversidades enfrentadas nos contexto hospitalares – particularmente as que se referem aos procedimentos invasivos das terapêuticas biomédicas –, mas poucos esforços têm sido empreendidos para o desenvolvimento de políticas que façam avançar a oferta dessa modalidade educacional no cenário da saúde pública no Brasil. Os objetivos da pesquisa consistem em: 1) examinar a literatura sobre o tema, da década de 1980 ao nossos dias, com o intuito de recompor as discussões sobre classes hospitalares, em particular as que: sustentam o atendimento escolar em contextos de tratamento de saúde como direito social; recuperam as experiências e vivências das crianças e adolescentes nos contextos das classes hospitalares; analisam as dimensões das contribuições da classe hospitalar para continuidade da vida escolar das crianças e adolescentes hospitalizadas; 2) investigar os documentos que fundamentam a classe hospitalar como modalidade de educação especial que procura assegurar a escolarização como direito social das crianças e adolescentes em tratamento de saúde; 3) reconstituir os esforços de oferta dessa modalidade educacional na região do Triângulo Mineiro, com destaque para as experiências nos hospitais de clínicas da UFTM e da UFU. A metodologia da pesquisa ancora-se em procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, observação dos contextos hospitalares e entrevistas com os agentes envolvidos.

Os resultados dos estudos já realizados, particularmente os bibliográficos (CECCIM, 1999; FONSECA, 2008, 1999, PAULA, 2005) e documentais demonstram que a expansão da oferta de educação escolar em ambientes hospitalares enfrenta diversos desafios, em particular a necessidade de uma política nacional de escolarização em hospitais. Há avanços importantes nas políticas educacionais de alguns estados brasileiros no sentido de desenvolver a oferta dessa modalidade educacional, mas a educação escolar em hospitais ainda é realidade distante na maior parte do Brasil, que tem dimensões continentais. Em um levantamento que Fonseca apresentou no *I Seminário sobre Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: história, experiências, perspectivas*, promovido pela UFTM, em 2013, contabilizavam-se apenas 155 classes hospitalares no País. A este

cômputo acrescenta-se a Classe Hospitalar da Pediatria do Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia, inaugurada em 04 de setembro de 2014. Não tem sido fácil a luta daqueles que se propõem a lutar pela ampliação dessa modalidade educacional. Além de enfrentarem as adversidades constitutivas da realidade dos hospitais e das escolas dos sistemas públicos, também se deparam com a ausência de uma legislação específica que regulamente a classe hospitalar, designada como "escola hospitalar" ou "atendimento escolar hospitalar" por Fonseca (2008), uma pesquisadora importante sobre o tema, facilitando assim o entendimento acerca da natureza da oferta dessa modalidade educacional, da sua organização, da sua estrutura, do seu *modus operandi* e de outras especificações que possam orientar os diferentes atores sociais na criação dos espaços de escolarização em contextos hospitalares.

A educação escolar em ambientes hospitalares ainda é um campo pouco explorado não somente pelas políticas educacionais nacionais, mas também pelo mundo acadêmico onde ocorre a formação inicial e continuada dos professores e dos profissionais da saúde, que são os agentes diretamente envolvidos nos contextos das classes hospitalares.

Além disso, as iniciativas para alavancar o debate em torno do tema ainda não repercutiram suficientemente nas instâncias públicas que têm poder de decisão para instaurar e consolidar políticas específicas para essa modalidade educacional em âmbito nacional. Os documentos dos quais procuramos puxar os fios que podem tecer os fundamentos legais de garantia dos direitos educacionais das crianças e adolescentes com doenças crônicas ou não, em tratamento de saúde, desvelam as iniciativas de regulamentação da educação especial em diferentes contextos, mas as que concernem aos ambientes hospitalares, clínicos e domiciliares ainda são frágeis e sequer conseguiram alavancar políticas educacionais adequadas, com destaque para as questões concernentes ao trabalho docente, por exemplo, a inserção do adicional de insalubridade nos salários dos professores e a melhoria das suas condições de trabalho.

Os estudos demonstraram o quão desafiadora é a proposta de educação escolar em ambientes adversos como os hospitais, dados os diferentes níveis de escolarização, as diferenças de idade e de maturidade intelectual, a diversidade de dificuldades de aprendizagem, a alta rotatividade nos processos de internação, as dinâmicas de funcionamento dos hospitais, as sensibilidades decorrentes do quadro clínico das crianças e adolescentes hospitalizadas, dentre outros aspectos, o que indica a necessidade de redimensionar as perspectivas das práticas educativas dos professores nos contextos das classes hospitalares, com vistas a ancorá-las em pedagogias mais centradas nas crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Também sugerem que, para a concretização dessa modalidade educativa, as agências das políticas públicas precisam enfrentar os desafios da criação de ambientes educacionais adaptados às dinâmicas do hospital, da construção de projetos pedagógicos sensíveis às múltiplas dimensões da realidade dos atores sociais envolvidos, da formação inicial e continuada de professores, da disponibilização de recursos materiais, didáticos e pedagógicos adequados aos contextos de escolarização em contextos hospitalares, clínicos e domiciliares, dentre outros aspectos desafiadores, rompendo assim com as perspectivas de gestão da educação fundadas nos princípios do capitalismo neoliberal (do "quanto custa", do "para quantos" e do "para que"), que, em diversas esferas da realidade social, implodem as perspectivas da "educação para todos", tão aclamadas em declarações, conferências e encontros promovidos pelas agências das políticas públicas educacionais locais e globais. Mais ainda, nesses contextos, não podemos perder de vista a construção de um projeto de sociedade mais justa.

Palavras-chave: Classe hospitalar. Educação especial. Educação para todos. Políticas educacionais. Saúde.

Referências Bibliográficas

BARROS, A. S. S. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. Cadernos Cedes, Campinas, v.. 27, n. 73, p. 257-278, set./dez. 2007. Disponível em: <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar*: estratégias e orientações. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. MEC: SEES, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Declaração dos direitos da criança e do adolescente hospitalizados*. Resolução 41, 13 de setembro de 2001. Diário Oficial da União 177, seção 1-E, 14 de setembro de 2001b. p. 39-40. Brasília: Imprensa Oficial, 2001b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. *Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar*. Brasília, 2001c. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnhah01.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. Lei n. 9. 394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 13 nov. 2013.

CECCIM, R. B. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. *Patio Revista Pedagógica*, Porto, Alegre, v. 3, n. 10, p. 41-44, 1999.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990; 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas, Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

FONSECA, E. S. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. 2. ed. São Paulo: Mennon, 2008.

_____. A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, jan./jun. 1999.

PAULA, E. M. A. T. História das escolas nos hospitais do Brasil: políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes. In: JORNADA DO HISTEDBR, 6., 2005, Campinas-SP. *História, sociedade e educação no Brasil*: reconstrução histórica das instituições escolares no Brasil. Campinas-SP: Unicamp, 2005. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos.htm>. Acesso em: 29 set. 2013.

O DIREITO EDUCACIONAL NAS DECLARAÇÕES MUNDIAIS DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (JOMTIEN, DAKAR E INCHEON)

Kellcia Rezende Souza
Maria Teresa Miceli Kerbauy

Introdução

O direito à educação, juridicamente, é reconhecido no cenário internacional, tendo como principal marco contemporâneo a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Contudo, passou a pautar enquanto temática de um debate mais amplo e disseminado no âmbito mundial a partir de 1990, em consonância com o fenômeno da globalização econômica, no qual a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, tornou-se espaço precursor para uma série de eventos e normativas internacionais concernentes ao direito educacional.

A agenda internacional da educação nas últimas décadas tem influenciado diretamente a implantação das políticas educacionais no âmbito nacional. Ainda que as normativas resultantes das discussões emanadas da comunidade mundial não disponham do advento da imposição, os acordos firmados tem resultado em instrumentos para a garantia de direito educacional, uma vez que tendem a suscitar dos países envolvidos a pactuação de compromissos de metas e objetivos em prol do desenvolvimento da educação.

Nessa vertente, o estudo objetiva analisar as concepções do direito à educação presentes nas Declarações Mundiais de Educação resultantes das conferências globais organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015). Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental com enfoque qualitativo. A fonte documental foi constituída pelas respectivas Declarações.

Desse modo, o presente trabalho, almeja também fortalecer um campo de investigação – ainda em processo tímido de consolidação - referente a internacionalização da educação, no qual estão inseridas análises concernentes a implantação de políticas educacionais de proporção internacional, visando a garantia do direito à educação. Trata-se, portanto, de trazer as políticas públicas educacionais no âmbito internacional para o centro da cena dos debates referente à educação, em particular, os voltados para os "direitos sociais e para a premência de seu resgate e usufruto para e pela maioria da população" (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p. 534).

Direito à educação nas declarações

O direito à educação é enfatizado ao longo de toda a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Esse é um documento oriundo das discussões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia.

No seu preâmbulo é apontado que, mesmo com a garantia do direito à educação estando presente desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os esforços para assegurá-lo ainda não contemplam todas as pessoas. Isso porque milhares de crianças e adultos encontram-se na condição de analfabetismo, também na sua vertente funcional. Já

aqueles que conseguiram concluir o ensino primário, não prosseguem os estudos, deixando de adquirir conhecimentos e habilidades essenciais, que possibilitem melhorias na qualidade de vida e a respectiva inserção no mundo, apropriando-se de forma limitada das mudanças sociais, tecnológicas e culturais (UNESCO, 1990).

A Declaração reforça a centralidade da educação básica como prioridade a ser alcançada universalmente. A educação deve garantir um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento humano. A educação é reconhecida no documento como um bem público, cujo financiamento não advém estritamente de recursos estatais, mas requer o envolvimento e o provimento de recursos econômicos e humanos de outros setores sociais. O seu papel é crucial para a promoção dos valores fundamentais da dignidade humana, contribuindo para o desenvolvimento dos indivíduos, bem como para o avanço social, cultural e econômico dos países.

O documento enfoca a necessidade do atendimento escolar, sem distinção, a todas as pessoas, e define ações que propõem a universalização da educação básica, como uma forma de promover o direito a educação e, com isso, avançar em prol da igualdade social. Desse modo, representa não apenas a compreensão da educação básica como o principal vetor de garantia de satisfação das necessidades elementares de aprendizagem para a população, mas, também, um documento que registra uma concepção ampla de educação básica, defendendo sua universalização a partir do acesso e promoção da equidade.

A Declaração de Dakar – Educação para todos, que foi resultante Cúpula Mundial de Educação realizada em Dakar, no Senegal, no ano 2000. O documento reafirma a Declaração Mundial de Educação para Todos, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos, que proclama o direito indiscriminatório de “toda criança, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2001).

Bauer (2008, p. 570) aponta que o documento produzido em Dakar, permite inferir que o direito à educação é o principal argumento de justificativa para as propostas e acordos realizados. “Sob a égide da proteção do direito de todos à educação, introduz-se a questão da qualidade de ensino, ou seja, um novo fator na discussão do direito à educação, que passa a coexistir com o discurso preponderante da universalização do acesso à educação”.

O documento de Dakar, mantém como prioridade a educação básica como nível fundamental. Denota-se a referência de uma educação para todos, que só terá seu viés equitativo, ao priorizar categorias de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade. Além disso, observamos a preocupação com a qualidade da educação e a necessidade de assegurar sua excelência à todos.

Fazendo um paralelo entre os dois documentos é possível afirmar que a Declaração de Jomtien (1990) enfatizava o aproveitamento de oportunidades educacionais, propôs a busca de equidade e qualidade, declarou compromisso com educação para todos, adotou uma visão ampliada da educação básica, defendeu o atendimento a necessidades básicas e recomendou melhorar condições de aprendizagem. A Declaração de Dakar, por sua vez, deu centralidade à educação como direito, ratificou a busca de equidade e qualidade, recomendou focalização de esforços para promover a educação em grupos vulneráveis, evidenciou a garantia da educação fundamental, reiterou a defesa de atendimento a necessidades básicas e recomendou melhorar condições dos estabelecimentos de ensino.

Em maio de 2015, na Coreia do Sul ocorreu o Fórum Mundial de Educação 2015, organizado pelo Unesco na cidade de Incheon. Neste evento, que contou com a participação

de mais de 100 Ministros da Educação e inúmeros representantes da sociedade civil, foi realizado um balanço das metas de Educação para todos relativas ao período 2000-2015, bem como o debate e a sistematização dos princípios e diretrizes que serão definidas para os próximos 15 anos, de 2016 a 2030.

No que tange aos princípios foram definidos que a educação é um direito humano fundamental e deve ser oferecida de forma equitativo, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória; A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e promover a compreensão mútua, tolerância, amizade e paz. Trata-se de um bem público, do qual o Estado é o provedor desse direito. A educação deve ser compartilhada também pela sociedade. A igualdade de género está indissoluvelmente ligado ao direito à educação para todos. Alcançar gênero igualdade exige uma abordagem baseada nos direitos, que garante que as meninas e meninos, mulheres e homens não só o acesso e ciclos de ensino completos, mas estão habilitadas igualmente em e através da educação (UNESCO, 2015). O documento estabeleceu prioridades globais para a educação até 2030. Trata-se, pois, do mais recente marco internacional no que tange a garantia do direito à educação.

Considerações Finais

Ainda que as Declarações configurem-se como marcos históricos de regulação internacional e sinalizem a preocupação da sociedade internacional em reverter o panorama da não efetivação universal do direito à educação, no que tange ao acesso, permanência e a qualidade, em linhas gerais, elas apresentam variações de concepção relativas à educação básica. Há um estreitamento da visão ampliada de educação básica de Jomtien, no documento de Dakar. Por outro lado, a Declaração de Inchoen retoma a visão mais ampla da educação prescrita no documento de Jontien e apresenta enquanto objetivo global a garantia de uma educação de qualidade equitativa e inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para todos. Para tanto, pauta-se, principalmente, pela defesa da educação que promova o desenvolvimento de forma sustentável e representa o mais recente marco internacional para a garantia do direito à educação.

Referências Bibliográficas

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. In: **Revista brasileira de política e administração da educação**, Recife, v. 24, n. 3, p. 557-575, set./dez. 2008

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, Janete. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.42, p.534- 550, 2009.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília: Unesco, 1991.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Brasília: Unesco, 2015.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E OS DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vanilda Aparecida de Souza
Lázara Cristina da Silva

Esse artigo tem como objetivo identificar e analisar as ações do Plano de Ações Articuladas, que são voltadas para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, regularizadas pelo Governo Federal no período de 2008 a 2013. Para isso, foi analisado o PAR do município de Uberlândia-MG, em especial a Dimensão 2, que trata da formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar, tendo como foco a Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) e o Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE). Nesse percurso de investigação, foram analisados os desafios para a materialização do PAR, no que tange aos desdobramentos na formação de professores para a Educação Especial. As análises realizadas trazem aspectos importantes para o acompanhamento das ações do Plano de Ações Articuladas no âmbito da Educação Especial, na perspectiva Inclusiva, que são destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG. , torna-se necessário conhecer o tratamento que as políticas públicas nacionais de formação docente oferecem à formação de docentes para atuar na Educação Especial nos dias atuais. Os textos legais trazem para o cenário educacional a figura do professor especializado, que é considerado o orientador e atua de forma indireta com o aluno, orientando o trabalho do docente capacitado que, por sua vez, é considerado o executor e trabalha diretamente com o educando (SILVA, 2009). Com base nessa discussão, as políticas de formação de professores para atuar na Educação Inclusiva precisam ter em vista a preparação do docente para oferecer uma educação para todos. É necessário um profissional intelectual para lidar com as diversas situações, que seja capaz de investigar, sistematizar e produzir conhecimentos por meio de leituras diversas, trabalhos escritos, emprego de recursos tecnológicos e análise de materiais didáticos a serem utilizados pelos alunos (SKLIAR, 2006; FREITAS, 2008).

A falta de formação docente no cotidiano das escolas tem causado grandes dificuldades. Mas não há como fechar os olhos para a realidade; é preciso investir na formação desse docente, com conhecimentos e experiências em escolarização de alunos com deficiência, para que ele possa atuar nos processos de formação de outros professores nos cursos de licenciatura (SILVA, 2009). Segundo Buiatti (2013), o Decreto do AEE n. 7.611/2011 ampliou a discussão acerca da formação dos educadores, em comparação com o Decreto anterior, n. 6.571/2008. No Decreto de 2008 era contemplada, de forma direta e superficial, a formação continuada de professores para o AEE, bem como de gestores, educadores e demais profissionais para a Educação Inclusiva. Já o Decreto de 2011 trata a questão citada

conforme o aspecto particular da linguagem e o fator referente à qualificação de toda a equipe escolar para o atendimento do público da Educação Especial. O Decreto de 2011 demarca uma formação que tenha como norte a promoção da aprendizagem e a participação dos estudantes em todas as atividades e na inclusão social, envolvendo os vínculos interpessoais desses discentes com colegas, educadores e demais funcionários da escola. A formação sinalizada no referido Decreto "[...] preocupa-se tanto com os profissionais que atuam no AEE quanto aqueles que estão na gestão, no Ensino Regular e os demais profissionais da escola" (BUIATTI, 2013, p. 139). No entanto, apesar do avanço em relação ao Decreto de 2008, não se pode afirmar que o Decreto de 2011 preencheu todas as lacunas referentes à formação de professores para atuação tanto na sala de aula regular como no AEE. O silêncio em relação a essa temática ainda persiste, como ocorre nas políticas educacionais brasileiras. Diante disso e considerando a realidade como uma totalidade dinâmica de elementos inter-relacionados, torna-se indispensável discutir e repensar os rumos das recentes políticas municipais destinadas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva, em especial a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007, recorte histórico eleito nessa pesquisa. Esse será o foco do próximo capítulo. Em relação aos procedimentos metodológicos de coleta de dados, foram utilizados: a legislação nacional relacionada à temática em estudo; os documentos do município de Uberlândia referentes ao PAR e presentes no SIMEC; e os projetos pedagógicos das instituições escolares selecionadas para o estudo. Além disso, utilizam-se entrevistas semiestruturadas aplicadas com os sujeitos envolvidos no processo de elaboração/execução do Plano de Ações Articuladas (gestores e professores das instituições escolares selecionadas). Os resultados da pesquisa permitiram identificar que muitas demandas da escola não foram contempladas nas ações do PAR, levantando-se o questionamento acerca da coerência das ações previstas no PAR do município e as reais necessidades vivenciadas na escola e sentidas por seus profissionais. Além disso, as percepções dos professores indicaram que as ações realizadas pela SME na formação dos profissionais do AEE não têm contribuído de forma efetiva na formação/qualificação para o exercício profissional no AEE, contradizendo as informações do PAR do município. A maioria dos professores que atuam no AEE e na sala de aula regular não se sente preparada para atuar com alunos do AEE; logo, a formação continuada não atende às reais necessidades para uma atuação dos docentes com alunos público-alvo da Educação Especial, o que explicita a fragilidade na formação continuada desses professores para a prática de uma escola inclusiva. Outra consideração a ser feita, a partir da investigação realizada, refere-se à dinâmica de elaboração/execução do PAR. A presente pesquisa evidenciou que o PAR, de acordo com a percepção dos profissionais da escola investigada, não conseguiu romper com a tradição de muitas políticas educacionais propostas por órgãos centrais que não consideram os diferentes sujeitos envolvidos, como é o caso dos docentes, colocando-os na posição de meros executores de ações e decisões políticas que desconhecem. Na escola investigada, a política do PAR não é de conhecimento dos profissionais, o que leva a um comprometimento das ações dessa política, pois as demandas e necessidades vivenciadas na escola podem não ter sido ouvidas. Esse desconhecimento revela outra tradição que acomete a política educacional brasileira: a falta de informações e a pseudoparticipação dos educadores nos rumos das decisões políticas. Diante disso, justifica-se a necessidade de repensar e rever o PAR, no sentido de aproximá-lo da realidade das escolas, criando mecanismos reais que possam envolver ativamente os profissionais que atuam diretamente na instituição de ensino, *lócus* onde se concretiza a

educação de qualidade, objetivo maior que deveria ser assumido por toda a política educacional. As considerações realizadas até aqui não têm a pretensão de encerrar o debate, mas de abrir novos olhares e pensar novas possibilidades para que as boas intenções e as promessas em prol de uma educação de qualidade sejam efetivadas. Não se deve utilizar o conceito de "qualidade" utilizado como *slogan* em muitas políticas que trazem efeitos nocivos para a educação, mas sim conceito de "qualidade" que garanta a aprendizagem com êxito, considerando as diferentes dimensões envolvidas que vão desde as condições externas econômicas e sociais que acometem a escola até as condições internas relativas aos processos de organização, gestão e de ensino e aprendizagem, tendo em vista a garantia do sucesso dos estudantes. Daí a importância de novas reflexões, novos olhares, novas investigações; afinal, o desafio de consolidação de uma educação de qualidade continua em aberto.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, set. 2008b.

_____. Ministério Da Educação. **Plano de Ações Articuladas - PAR 2011-2014**. Guia Prático de Ações para Municípios. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, nov. 2011.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011.

BUIATTI, Viviane Prado. Atendimento Educacional Especializado: Dimensão Política, Formação Docente e concepções dos Profissionais. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação, Uberlândia, 2013.

FREITAS, Soraia Napoleão et. al. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: In: **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Ministério da Educação, secretaria de Educação Especial, Brasília, v.4, n.l, p.18-32, jan/jun, 2008.

SILVA, Lázara Cristina. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2009.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. P. 15-34. ISBN 85-323-0078-2

PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Rogério Augusto dos Santos

RESUMO

As mudanças no cenário educacional no Brasil e na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a partir da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994) contribuíram para alterações na formulação dos projetos escolares com o intuito de romper com a noção de um sistema segregador, o que possibilitou ressignificar a concepção da educação especial e o papel do professor frente à diversidade na sala de aula e o seu fazer pedagógico numa perspectiva inclusiva.

A inclusão é um movimento educacional, social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos a participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade da qual fazem parte e, de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN no. 9.394, (BRASIL,1996) e também a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL,2008), representaram um avanço fundamental nesse sentido, embora ainda recomendem o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, não preconizando, portanto, o processo de inclusão tal como almejamos hoje em nossas escolas.

Nesse sentido, a dissertação intitulada *"Inclusão Escolar: A implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública*" desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora teve como objetivo à partir da análise das políticas públicas de educação implementadas no Estado de Minas Gerais identificar as práticas pedagógicas de inclusão escolar desenvolvidas pelas professoras dos anos iniciais em uma escola pública regular considerada referência em inclusão e quais as contribuições da gestão escolar que subsidiam as ações dessas professoras a fim de garantir o direito à aprendizagem e à continuidade do percurso escolar dos alunos com deficiência na escola regular. A metodologia constitui-se em uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso com base em pesquisa documental, entrevistas e questionários aplicado aos docentes da unidade educacional. Para as entrevistas contou-se primeiramente com a participação da Equipe Gestora compreendida no referido estudo pela diretora, vice-diretora e supervisores pedagógicos e posteriormente com as professoras responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais. A aplicação dos questionários foi realizada com a utilização de dois instrumentos, sendo o primeiro para os docentes regentes de turma e o segundo direcionado aos professores de apoio. Os resultados obtidos na pesquisa apontaram que a implementação de políticas públicas no contexto de uma escola pública não é uma tarefa fácil e requer persistência e força de vontade de todos os atores envolvidos no processo. As ações relacionadas a articulação pedagógica, a reformulação do fazer pedagógico, a participação do gestor na tomada de decisões e a realização de parcerias em prol de uma educação inclusiva são pilares basilares para a garantia do direito à aprendizagem e a continuidade do percurso escolar de todos os alunos.

Nesta perspectiva, elas contribuíram para ampliar as discussões acerca da meta 4 do Plano Nacional de Educação, uma vez que as escolas devem adequar seus Projetos Políticos Pedagógicos aos Planos Municipais e Estaduais conforme Lei no. 13.005 de 25 de junho

de 2014 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei no. 13.146 de 06 de julho de 2015. É preciso ressaltar que a transformação do fazer pedagógico é condição *sine qua non* para proporcionar a todos os alunos, sem exceção, condições mais dignas para acesso, participação e permanência na escola com aprendizagem. A conclusão da pesquisa concretiza um desejo de contribuir para a construção de caminhos mais nobres para a educação brasileira, o que certamente, passa pela compreensão e problematização dos conceitos de diferença, desigualdade e diversidade. Nesse sentido, as políticas públicas direcionadas à inclusão de alunos com deficiência não podem se valer apenas da permanência física destes juntos aos demais. É preciso implementar nas escolas o princípio democrático da educação para todos, o que implica possibilitar o desenvolvimento desses alunos, o respeito às suas diferenças e necessidades individuais, pois, só assim, o professor terá condições de rever suas concepções, paradigma e contribuir para a disseminação de uma educação na perspectiva inclusiva e na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Brasília, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **LEI Nº. 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 07 mai. 2016.

BRASIL. **LEI Nº. 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 07 mai.2016.

SANTOS, Rogério Augusto dos. **INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.142. 2015.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2016.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Sidinéia Fernandes de Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma pesquisa que teve como propósito analisar a formação de futuros professores para atuar na educação inclusiva no contexto das políticas educacionais de inclusão. O estudo foi realizado junto aos acadêmicos do 9º período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Arraias. As ideias e análise da investigação foram baseadas nos estudos de Mazzotta (1996), Januzzi (2004), Veiga (2010), Griboski e Alves (2013), Azevedo e Barbosa (2013), dentre outros que contribuem com as discussões acerca das políticas de educação inclusiva e a formação de professores. A abordagem metodológica da pesquisa foi de natureza qualitativa, com a pesquisa bibliográfica e análise documental, como também a pesquisa de campo realizada por meio de aplicação do questionário com perguntas objetivas e discursivas aos acadêmicos. Os dados coletados apontaram que os futuros professores não se sentem devidamente preparados para atuarem na educação inclusiva. Alguns dos entrevistados sentem medo da falta de uma formação adequada, mas os conteúdos ofertados nas disciplinas que abordam a temática, segundo eles, oferecem subsídios para que busquem mais conhecimentos para trabalhar com crianças com necessidades específicas. Em suma, os dados vêm demonstrar a importância de propor e desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem que atendam, de modo adequado, a formação do professor para atuar no contexto da educação inclusiva. Assim os resultados do estudo direcionam para o desenvolvimento efetivo de políticas e programas que atendam as necessidades dos professores em formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Política de Educação Inclusiva. Programas. Formação de Professores.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Kátia Rosa; BARBOSA, Kátia. A. M. **O papel da subjetividade na formação de professores para uma escola inclusiva.** In: _____. **Transdisciplinaridade e subjetividade:** saberes e perspectivas docentes. Curitiba: CRV, 2013.

GRIBOSKI, Claudia Maffini; ALVES, Denise de Oliveira. **A educação especial e as perspectivas da formação docente no contexto da Educação Inclusiva.** In: IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a Educação Inclusiva.** Org. de Osmar Fávero e Windyz Ferreira. Brasília: UNESCO, 2009.

JANNUZZI, Gilberto S. de M. Primeiras iniciativas de encaminhamento da questão. In: _____. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2012.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

POLÍTICA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Marisa Dias Lima (UFU)
Márcia Dias Lima (UFU)
Lázara Cristina da Silva (UFU)

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem como princípio o atendimento à diversidade, à universalização da educação e à garantia de direitos e oportunidades iguais a todos, sem distinção. Neste contexto, a inclusão encontra-se cada vez mais presente no âmbito escolar e gera uma inquietação nos professores e demais pessoas envolvidas, que não se sentem capacitados e muito menos preparados para trabalhar com essa nova realidade.

Depois deste foram surgindo os interesses por parte de alguns em pesquisar sobre a inclusão mais ainda do aluno surdo no ensino regular, na tentativa de compreender como acontece o seu processo dentro da escola, tendo em vista que os surdos tem uma particularidade linguística que demanda a necessidade de elaborar um recurso pedagógico específico.

Apesar da discussão em torno da educação inclusiva, embora defendida desde a década de 90 a partir da publicação da declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), ainda gera muitas discussões no meio acadêmico, sugerindo alguns questionamentos: a escola e principalmente o professor, estão preparados para trabalhar com a inclusão do surdo no ensino regular? Quais são as estruturas e organização dos trabalhos que promova a inclusão dos alunos surdos? Quais são as práticas de ensino adotados para atuar com os alunos surdos na sala de aula? Estas são algumas indagações a serem respondidas com a pesquisa proposta no âmbito deste trabalho.

Desta forma, esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos professores acerca da inclusão dos surdos na rede de ensino a fim de analisar as práticas e estratégias didático-metodológicas e pedagógicas desenvolvidas pelos professores como também quais são as condições oferecidas aos alunos surdos pelas escolas.

Para que isso ocorra a pesquisa constituiu-se numa abordagem qualitativa com a aplicação de questionários aos professores que atuam com os alunos surdos na sala de aula de 2(duas) escolas diferentes da rede de ensino estadual de Uberlândia-MG.Com as informações coletados constatou-se que os professores ainda se encontra em embate com a problemática inclusão dos alunos surdos promovidos pelo sistema de ensino.

No fim acredita-se que foi possível, dentro dos limites de um trabalho de pesquisa, levantar elementos que merecem aprofundamento através de pesquisas mais abrangentes sobre a inclusão dos alunos surdos além de levantar a percepção dos professores em relação a este processo; contribuir para a reflexão dos profissionais da educação sobre o processo de inclusão do aluno surdo.

PERCUSO METODOLÓGICO

Foi adotada nesta pesquisa a abordagem qualitativa tendo em vista de ele ser o mais adequado para esta pesquisa pela capacidade desta abordagem de subjetivar os dados e a flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa (TRIVIÑOS, 2006). Essa abordagem

vem de encontro com a possibilidade de ampliação das discussões sobre os problemas educacionais dos surdos.

Decidiu-se, também, pelo estudo de caso com a aplicação de um questionário aos professores, uma vez que o foco era o trabalho dos professores sobre a inclusão escolar dos surdos tanto na escolha e elaboração de conteúdos quando as adaptações realizadas para trabalhar com os alunos surdos na sala de aula. A pesquisa foi realizada na cidade de Uberlândia do Estado de Minas Gerais, em uma escola pública estadual onde foram obtidos os dados por meio dos questionários preenchidos pelos professores que atuam com o aluno surdo na sala de aula com a presença do intérprete de Libras.

Os questionários envolveram as seguintes questões para a coleta de dados: a) o que se entende pela inclusão? Inclusão para alunos surdos?; b) conteúdos desenvolvidos, estratégias de ensino e de avaliação empregados em cada uma das disciplinas; c) aspectos significativos relacionados à interação entre os professores, os alunos ouvintes e o aluno surdo e d) Quais são as condições, os suportes e as estruturas oferecidas aos mesmos para trabalhar com os surdos; e) alguns outros pontos a discutir sobre a inclusão.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve por conduta analisar o processo de inclusão que ocorre na região de Uberlândia através da percepção dos professores, no caso desta pesquisa o enfoque será a inclusão de alunos surdos. Tem por intuito em verificar a real condição de trabalho de inclusão com os alunos surdos em sala de aula comum. Deste modo, um dos aspectos enfocado foi como a escola promove o processo inclusivo dos alunos surdos, o preparo do professor sendo estes serem uns dos aspectos indispensáveis para assegurar o aprendizado dos alunos inseridos em classe comum.

Nos dados coletados, foi verificado que muitos dos professores têm apresentado uma formação e conhecimento deficitária, o que contribui para que eles se sintam despreparados para atuar no processo inclusivo dos alunos surdo, e também muitos ainda trabalham com uma perspectiva tradicional, ou seja, não existe uma mudança didático-metodológica para atender as necessidades pedagógicas deste aluno.

Partindo se deste verifica se os professores devem estar abertos a compreender as diferenças educacionais dos alunos surdos e ouvintes, para que possam auxiliá-los através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam essas diferenças, para isso as escolas devem ser reestruturadas para que os professores tenham condições de se capacitarem para atender todos os alunos de modo igualitário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acessado em: 10 de abril de 2016.

_____. MEC, Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: CORDE.1994.

GUARINELLO, A.C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. Revista Brasileira de Educação Especial. 2006.

MACHADO, L. M. da C. V.; LOPES, M. C. (Orgs.). Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

QUADROS, R. M. O "BI" em bilingüismo na educação surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.). Surdez e Bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, 2005

SKLIAR, C. Atualidade da educação bilíngüe para surdos. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

TRIVIÑOS, N. S. A. Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

POLÍTICAS DE CULTURA: ESPAÇO, PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO NEGRA

Náiade Cristina de Oliveira Mizael[196]
naiadepetg@gmail.com
Karina Klinke[197]
karina.klinke@ufu.br

RESUMO EXPANDIDO

O processo de estudos referente às questões étnico-raciais suscita reflexões sobre as propostas de políticas públicas de cultura, enfocando a participação da comunidade negra na contribuição para a elaboração das mesmas e buscando compreender como se dá sua presença nos espaços de lazer e cultura. Além de questionar o Estado enquanto provedor de tais políticas, atentando para a mercantilização da cultura nas cidades.

As políticas públicas de cultura concebem ações e estratégias que visam assegurar a população direitos de acesso e de expressão às diversas manifestações culturais. Pensar em política cultural traz a tona a Constituição Federal de 1988 que em seu Art. 125, Capítulo III na seção II traz que: "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais" (BRASIL, 1988). Também o Plano Nacional de Cultura (PNC), aprovado em 2011 na forma da Lei 12.343/10 diz respeito às metas, ações e estratégicas, princípios e objetivos para o desenvolvimento cultural de um setor ou território e norteia a política cultural nacional por dez anos (2010-2020). Seu objetivo é orientar o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil. Inovador, esse plano coloca em debate e visa reafirmar o papel central do Estado na promoção de políticas públicas de cultura, haja vista sua inconsistência ao longo do tempo.

Considerando que a maioria da população brasileira é pobre e negra, as relações de hegemonia cultural vão permear os espaços das cidades desvelando suas políticas culturais de modo a suscitar reflexões de como se dá a luta da população negra pela ocupação na cultura e seus espaços. Para Aplle (1996) a chamada cultura hegemônica ocorre em todas sociedades. As mesmas são pensadas e estruturadas de modo que apenas certos significados se tornam legítimos, tem maior circulação e poder de serem conhecidos e aceitos.

Nesse contexto percebe-se uma divisão em meio à ocupação dos espaços de lazer nas cidades, entre localidades periféricas e centrais, ou por estabelecimentos e espaços frequentados por públicos diferenciados com relação à condição socioeconômica e racial. Trabalha-se com a hipótese de segregação no espaço da cidade, enfocando o/a negro/a e suas práticas culturais, e como esse se relaciona com os órgãos públicos no sentido de manutenção da cultura negra na cidade. O que suscita a reflexão e questionamento para as

[196] Mestranda em Educação na linha Estado, Políticas e Gestão da Educação. Bolsista CAPES. Universidade Federal de Uberlândia, FACED/PPGED, Uberlândia – Minas Gerais.
[197] Professora Dra. na Universidade Federal de Uberlândia.

propostas de políticas culturais presentes na sociedade e como o Estado se insere nesse contexto.

Concebe-se a cidade enquanto espaço educativo, de educação não formal, em que as pessoas se interagem com as manifestações culturais e apreendem algo. Para Gonh (2014, p.38), na educação não formal "o contexto tem um papel de alta relevância porque ele é o cenário, o território de pertencimentos dos indivíduos e grupos envolvidos". Sendo assim, os espaços da cidade constituem locais de grande relevância para se conhecer como tais espaços são concebidos pela população e utilizados pelas políticas culturais.

Nesse sentido Frúgoli Jr. (1995) traz a cidade enquanto palco da experiência cotidiana, onde transcorre a vida das pessoas, que carregam consigo projetos, memórias de trabalho, suor e festas, sendo esse espaço simbólico, pois também diz de uma sociedade dual, um espaço que se divide em dois, em que a parte periférica da cidade é cinzenta e ameaçadora, de personagens pobres e sem cor. A falta de cor talvez se dê pela imparcialidade com que é tratada a questão racial sob a visão única do social.

E é nesse contexto da cidade que as práticas culturais se inserem. Percebe-se que a Cultura é um termo complexo, que gera debates acalorados entre sociólogos, antropólogos e outros estudiosos da temática. Geertz (2008) defende o conceito de cultura como essencialmente semiótico, como uma teia de significados, à luz de interpretações, sendo a cultura pública porque o significado o é. Em meio aos debates se ela é objetiva ou subjetiva, o autor acredita que deve-se indagar sobre sua importância, o que está sendo transmitido com sua ocorrência.

Desse modo o campo das políticas culturais é extenso e incita a novas reflexões e indagações sobre como os agentes do movimento negro, enquanto cidadãos políticos se relacionam com as políticas culturais, além de impulsionar o estudo para a análise da cidade e sua proposta de política cultural.

A presente pesquisa se propõe a investigar se as políticas de cultura da cidade de Ituiutaba – Mg contribuem para a democratização dos espaços, no sentido de uma política antiracista e não segregadora, tendo como foco a participação da comunidade negra nesses espaços. A mesma se enquadra como qualitativa. Serão analisados documentos que tratam da política de cultura da cidade de Ituiutaba-Mg, os documentos nacionais oficiais que tratam da Política Nacional de Cultura entre eles o Plano Nacional de cultura (PNC), visando entender como o Estado propõe a cultura.

Será realizada também observação participante, que ocorrerá durante as atividades culturais da cidade de Ituiutaba-Mg, nos espaços públicos, tendo como recurso o diário de campo e o registro fotográfico, buscando compreender em quais espaços se dão, qual o público majoritário nesses meios, os sentidos imbricados nesses contextos, além de compreender como o Estado atua no reconhecimento da cultura na cidade.

A análise partirá da compreensão do conceito de *habitus* e *Campo político* de Pierre Bordieu; a cidade enquanto espaço que educa trazido nos trabalhos de Maria Da Glória Gonh e a cultura em Geertz (2008). Além de discutir sobre as políticas públicas de cultura e suas relações com a comunidade negra, fazendo alguns apontamentos sobre a utilização da cultura numa parceria entre público e privado.

Entende-se que as políticas de cultura permeiam os vários espaços sociais, como um modo de organização da vida. Em se tratando da vida pública o Estado vem garantindo dispositivos legais para que se possa repensar a organização da sociedade sobre esse viés, mas ainda há muito a que se debater e pesquisar sobre sua responsabilidade na condução de tais políticas, além de questionar as consequências da mercantilização da cultura, o que

contradiz muitos dos objetivos do PNC, que visa garantir o acesso a bens culturais para todos os cidadãos.

A participação do negro sob a forma dos movimentos negros é percebida em vários estudos, enquanto ato político contra o racismo, encontrando nas políticas culturais um meio, talvez único, de se fazer ouvir. A cidade como espaço educativo e de acontecimento dessas práticas culturais não é um espaço neutro e pode revelar como se dá essa participação sob o viés da inclusão de todos, de maneira igualitária nos vários locais da cidade, se há divisão ou não, e como isso ocorre e permeia no imaginário da população, o que pode indicar espaços de segregação e racismo. Resta compreender como se dá a ocupação desses espaços culturais pela comunidade negra, que espaços são esses, como são concebidos e qual o entrelaçamento dessas atuações com a política cultural do munícipio.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. Consumindo o “outro”: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século.** São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Cultura - MinC. **Plano Nacional de Cultura**. Brasília, DF: MinC, 2011. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/> . Acesso em 01 jul. de 2015.

FRÍGOLI JÚNIOR, Heitor. **São Paulo:** espaços públicos e interação social. São Paulo: Marco Zero, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONH, Maria da Glória. Educação não formal: aprendizagens e saberes em processos participativos**. Investigar em educação**, série 11°, n. 1, 2014. Disponível em: < http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4/4> Acesso em 10 jan 2016.

MORAES, Kelly da S. **Política cultural**: uma análise sobre a cultura política do Movimento Negro em Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 126 F. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DE MINAS GERAIS

Rochele Karine Marques Garibaldi
Lázara Cristina da Silva

Introdução

O presente relato refere-se a uma pesquisa em andamento, que se trata de uma investigação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, inserida na linha de pesquisa "Estado, Políticas e Gestão em Educação", cujo objeto de estudo é política de inclusão educacional brasileira e sua repercussão nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais de Minas Gerais.

Pelas Políticas Públicas, na perspectiva da educação inclusiva existente, torna-se evidente a necessidade de se conceber os pressupostos inclusivos vinculados às práticas existentes na educação. Para tanto, tem mostrado desafios para vários segmentos: a família, a escola, educadores, serviços de saúde, etc. Na escola esses desafios podem ser encontrados na organização do espaço físico; nos recursos administrativos, pessoais e pedagógicos; na necessidade de apoio de profissionais de saúde; no processo de formação dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos; na adequação à própria rotina da sala de aula; nas práticas pedagógicas existentes, bem como na falta de articulação com órgãos de fomentação política em prol de ações junto à comunidade e parceiros da área da saúde, assistência social, dentre outros.

Frente a esses desafios anteriormente mencionados e a realidade vivenciada enquanto profissional da educação do Colégio de Aplicação da UFU, vários questionamentos foram sendo elaborados, a saber: os critérios de acesso e o quantitativo de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades na educação infantil e nas séries iniciais são os mesmos adotados em todos os Colégios de Aplicação pertencentes às Universidades Federais de Minas Gerais? Quais os avanços e recuos das propostas de implementação nas escolas referente às políticas de inclusão educacional? Como essas instituições têm articulado suas ações no aspecto pedagógico, de formação continuada dos professores e humanos para atender as necessidades dos seus alunos na educação infantil ou nas séries iniciais em prol da proposta inclusiva? Qual a estrutura física desses Colégios considerando os diferentes ambientes e cenários que fazem parte do currículo da educação infantil e das séries iniciais? Quais as bases legais, filosóficas e teóricas que fundamentam a perspectiva inclusiva na educação básica?

Para a interpretação das distintas dimensões que emergem da prática das políticas de inclusão, utilizamos como referência teórica os Estudos Foucaultianos. Sendo assim, esperamos que esse trabalho venha contribuir com os estudos e pesquisas sobre as políticas públicas de inclusão, sob a perspectiva de análise arqueogenealógica, bem como às práticas e organização dos alunos Colégios de Aplicação das Universidades Federais Mineiras rumo ao acesso e permanência desses alunos.

Objetivos

Geral:

Apreender e compreender as implicações das políticas públicas de educação inclusiva brasileira, no processo da inclusão de crianças público da educação especial na educação infantil e séries iniciais dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais de Minas Gerais, no período de 2010 a 2015.

Específicos:
Identificar e analisar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais de Minas Gerais, no período de 2010 a 2015:

a) Os processos de organização dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais Mineiras, considerando os aspectos administrativos e pedagógicos;
b) As formas de ingresso e permanência dos alunos público da educação especial operacionalizadas;
c) As dificuldades e possibilidades de implementação das políticas de inclusão educacional nessas instituições;
d) As contribuições das experiências desenvolvidas nestes colégios para as escolas públicas que atuam nestes níveis de ensino.

Metodologia

Para efetivação do estudo, considerando que a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental foram demarcados como ponto crucial do estudo, a presente pesquisa será realizada nos seguintes Colégios de Aplicação: Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Colégio João XXIII pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); e Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Desta forma, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), por não possuir educação infantil e séries iniciais, não se constituirá campo para a presente pesquisa.

Devido à natureza do objeto de estudo, a condução dessa investigação se fará mediante a *abordagem qualiquantitativa*, por se propor a conhecer a realidade por meio da coleta de dados bibliográficos, documentais e daqueles resultantes de trabalho de campo, cujo processo de análise e interpretação não se fundamenta em idealizações, imaginações ou desejos, mas em um processo de descrição, determinação e precisão conceitual rigorosa (MARTINS, 1994).

Para tanto, serão utilizadas as ferramentas de análise metodológicas da *arqueologia e da genealogia* elaboradas por Foucault a fim de realizar discussões acerca da relação entre discurso e os dispositivos de poder. Segundo Foucault (1999, p.16):

> Eu diria em duas palavras o seguinte: a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessasujeitados que dai se desprendem.

Esse enfoque nos possibilitará analisar os termos *inclusão, deficiência, diversidade e normal*, enquanto discursos políticos dentro do processo educacional, que se articulam com as diferentes formas de exercícios de poder, que Foucault denomina de micropoderes, os quais nem sempre estão alocados ao Estado.

Ou seja, quando nos propomos analisar políticas educacionais de inclusão, com base em Foucault, precisamos estabelecer uma relação entre história, discurso e poder. E o poder, para esse filósofo, não se concentra em uma só instância, ele está nas relações. Por exemplo, o poder da política depende tanto da teoria quanto da prática, tanto da história dos conceitos por ele empregados, como dos discursos materializados.

E nesse sentido, na dimensão foucaultiana sobre a análise política, a verdade absoluta não é almejada. Pelo contrário, ela nos leva a problematizar de forma singular questões que fazem parte do geral, das verdades absolutas contidas, por exemplo, nas políticas públicas e no discurso da inclusão atrelada à educação especial. A problematização é vista na abordagem foucaultiana como "a prática da filosofia que corresponde a uma ontologia da diferença, ou seja, ao reconhecimento da descontinuidade como fundamento do ser". Revel (2004, p.83)

O processo de coleta de dados será também efetivado por meio da utilização da técnica de entrevista semiestruturada. Conforme explicita Lüdke (1986, p. 33),

> [...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo considerada uma dos principais técnicas de trabalho nas pesquisas em ciências sociais. Além disso, há que se atentar para o caráter de interação entre pesquisador e entrevistado, principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas.

No que diz respeito aos procedimentos de organização e análise dos dados, estes serão realizados por meio da utilização da *análise do discurso* dos documentos e bibliografias, utilizando-se da perspectiva pós-estruturalista, a qual segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.156), "(...) aponta a importância de analisar os discursos das políticas." E nesse sentido, utilizaremos a metodologia de análise arqueogenealógica, a qual contêm no bojo da sua investigação as perspectivas de pesquisa elaboradas por Foucault, buscando realizar um percurso histórico de investigação sobre por onde se passaram as políticas públicas de inclusão, para conhecer os discursos das verdades contidas nessa análise.

Por fim, será realizada a análise das tabulações dos dados quantitativos resultantes das entrevistas e dos documentos disponibilizados pelos Colégios de Aplicação, tendo como base as literaturas sobre o tema, bem como, a partir de análise crítica e do contexto, por meio de pressupostos pós-estruturalistas. Todos os dados das entrevistas serão transcritos e apresentados para os sujeitos autorizarem as transcrições, e logo depois as gravações serão apagadas.

Principais Análises

A pesquisa está sendo desenvolvida, por isso até o presente momento, foi realizada a *pesquisa bibliográfica*, com o aprofundamento em temas como "inclusão escolar" e "políticas públicas de educação inclusiva", bem como "Estudos Foucaultianos". Esta fase possibilitou um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994).

Realizamos também a *pesquisa de campo*, que envolveu os aspectos histórico e administrativo (focando-se na forma de ingresso e quantitativos), humano (sujeitos envolvidos no processo), pedagógico (acessibilidade pedagógica) e físico (estrutura física

e acessibilidade arquitetônica). Estes aspectos estão foram relacionados uns com os outros, com os conhecimentos observados e apreendidos, e com as proposições e reflexões das políticas educacionais de inclusão, no sentido de pensar primordialmente nas mudanças necessárias aos Colégios de Aplicação no atendimento aos alunos público da Educação Especial.

Dessa forma, a investigação está se tratando também de uma *pesquisa documental*, envolvendo o levantamento e análise de relatórios, projeto político pedagógico, atas das reuniões do conselho escolar, portarias, etc., dos Colégios de Aplicação de Minas Gerais.

Temos ainda a realizar as *entrevistas semiestruturadas* com perguntas abertas e fechadas com o gestor escolar, coordenador pedagógico e professores que atuam nestes níveis de ensino com estudantes público da educação especial na classe comum ou no Atendimento Educacional Especializado nesses Colégios de Aplicação, na finalidade de aprofundarmos o conhecimento sobre a realidade educacional. E logo após, será feita a análise das tabulações dos dados quantitativos resultantes das entrevistas.

Conclusões

Depois de finalizada a pesquisa e analisados os dados, pretendemos expor estes dados colhidos na investigação, e buscar que os mesmos venham a contribuir com a compreensão do processo educacional inclusivo no ambiente intra e extraescolar, sob a perspectiva dos Estudos Foucaultianos.

Sendo assim, esperamos que a pesquisa sirva de subsídios para novas pesquisas, contribua ao fomentar o debate sobre a inclusão educacional, na perspectiva de consolidação e ampliação dos direitos dos alunos considerados público da Educação Especial, bem como ao apoio, dinamização e organização dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais Mineiras rumo ao acesso e permanência desses alunos.

Referências Bibliográficas

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 a. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: Fazenda, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1994, p.49-58.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, F. (Org.). **Foucault:** a coragem da verdade. São Paulo: Parábola, 2004, p. 65-87.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Letícia Silva Moura
Viviane Prado Buiatti

A psicologia escolar vem se expandindo diariamente, contribuindo para as discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação. Neste sentido, abarca também o campo da educação especial, promovendo amplo debate sobre a inclusão escolar, o público da educação especial, o atendimento a esta demanda e se posicionando criticamente sobre o tênue movimento inclusão-exclusão. Patto (2008) analisa a respeito do binômio inclusão/exclusão e mostra como estas se têm pautado no contexto histórico e social. Segundo a autora, após a ditadura, a pedagogia moderna e a psicologia alicerçaram o seu discurso na normalidade para justificar a desigualdade social. O ensino tinha como base o taylorismo, as máquinas de ensinar para ajustar as necessidades produtivas, o aumento de especialistas na escola para curar, medicar os tidos **doentes** ou **anormais** e segmentar o trabalho pedagógico. O educador era formado para ser um técnico que deveria se adequar às normas e atender a uma estrutura de hierarquia na escola (Grifo nosso).

Contudo, segundo Buiatti (2013), com o aumento da população sobrante no mercado de trabalho, a escola não mais exercia a função de preparar a mão de obra para trabalhar e, aliados a dívidas internacionais, os países capitalistas devedores precisavam conter despesas e, dessa forma, baratear o ensino público. Assim, surgem projetos para diminuir a reprovação, para acelerar o ensino e o abatimento no salário dos profissionais da educação. Angelucci (2006) argumenta que, dentro de um ideário liberal, as pessoas são instigadas a qualificar-se profissionalmente e a escola propiciará esta ascensão, sendo que os mais aptos terão grandes oportunidades, e os demais, caracterizados como incompetentes, estão condenados à exclusão, mas, desde que tenham competência, poderão adentrar-se ao mercado de trabalho. As políticas públicas inseriram milhares de crianças e jovens nas escolas, promovidas por meio de programas de aceleração, fazendo com que terminem a formação básica o mais rápido possível, sem a preocupação com o ensino e o aprendizado.

Alguns estudos (BOCK, 1999; CABRAL e SAWAYA, 2001; MACHADO, 2003; BUIATTI, 2013; CFP, 2013) demonstram que a atuação do psicólogo permanece a mesma de quando as pessoas com deficiência recebiam encaminhamento para escolas especiais, embasando-se em anamnese e avaliações psicométricas. A partir dai são elaborados laudos psicológicos que realçam apenas o que as crianças e jovens não possuem devido à deficiência, sem mencionar suas competências, o que podem realizar, suas possibilidades de desenvolvimento que possam auxiliar o professor na sua prática educativa. Essas ações fazem com que nas relações dos professores, alunos e equipe técnica o preconceito se perpetue, reforçando as práticas de exclusão. Assim, a formação do psicólogo precisa atentar-se para estas questões políticas e ideológicas, compreendendo a demanda e o estudo das necessidades sociais com as quais irá lidar.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia - CFP (2013) o trabalho do psicólogo no âmbito educativo compreende a atenção ao público da educação especial - pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação -, o qual até a década de 1990 era excluído do ensino regular e encaminhado

para classes e escolas especiais. Portanto, a psicologia enquanto ciência e profissão pode colaborar com recursos de atenção e atendimento ao público da educação especial nos diversos níveis de ensino. Deste modo, esta pesquisa pretendeu investigar como se configura a atuação dos psicólogos que trabalham nas escolas de educação especial e quais suas contribuições para a inclusão destes estudantes no ensino regular. Para atingir os objetivos propostos e responder às indagações deste estudo, utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro psicólogas de duas escolas da rede estadual de ensino especial da cidade de Uberlândia-MG. As políticas públicas da educação inclusiva e da educação especial que se apresentam nos documentos legais também foram analisadas.

De modo geral, Sassaki (1997) resume o movimento histórico da educação especial e educação inclusiva, descrevendo que o Brasil foi marcado nas últimas décadas pela integração dos sujeitos com deficiência, que tinha como objetivo extinguir as práticas excludentes e segregadoras, as quais essas pessoas eram submetidas, favorecendo a interação social dos mesmos. Assim, no final dos anos 1960 essa população começou a ser inserida nos sistemas sociais (educação, trabalho, família e lazer), a partir da elaboração do princípio da normalização. Esse movimento se constituiu como uma modalidade de atendimento da educação especial, se organizando de acordo com as capacidades dos alunos, esperava-se que o estudante se tornasse capacitado o suficiente para acompanhar o ensino regular. O autor argumenta que por volta dos anos 1990, o conceito de integração começou a ceder lugar para uma proposta mais moderna de atendimento escolar, chamado de inclusão escolar. Teve como marcos histórico a "A Conferência Mundial sobre Educação para Todos" (1990) e "A Conferência Mundial sobre Educação Especial" (1994). Essa marcha pela inclusão apesar de se opor ao paradigma da integração, compartilha o mesmo objetivo de inserir as pessoas com deficiência no ensino comum, contudo, sua efetivação prática tem causado controvérsias e discussões, pois o modelo da inclusão requer transformações sociais abrangentes, tanto nos ambientes físicos (escolar), como nas atitudes das pessoas.

A Declaração de Salamanca é considerada um marco para diversos autores (BUENO, 2001; FERREIRA e FERREIRA, 2007; GLAT, 2007; LAPLANE, 2007), porque afirma a proposta da educação inclusiva e questiona as concepções e atuação da escola tradicional, bem como da escola especial. O texto descrito reassegura o direito à educação para todos já proclamado nos textos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e também na Conferência sobre Educação para Todos (1990). Portanto, a educação brasileira está inserida nas transformações e discussões sobre a inclusão escolar, com um percurso iniciado na década de 1990 em paralelo com a Conferência Inclusão Mundial sobre Educação para Todos, quando se estabeleceu prioridades para a educação nos países de terceiro mundo. Entretanto, é a partir da condensação do Plano Decenal da Educação para Todos, no ano de 1993, que ações alinhadas às tendências mundiais de uma educação para todos se consolidam.

Esta pesquisa evidenciou que as concepções das psicólogas sobre inclusão se dividem em educação inclusiva parcial e educação inclusiva total. A respeito deste debate, Mendes (2006) esclarece que existem duas vertentes da educação inclusiva, aqueles que propõem a inclusão total, que seria o fim das instituições de educação especial e os que defendem a possibilidade da inclusão parcial que se refere ao trabalho em rede, buscando a comunicação entre as instituições. Apesar dos avanços nas políticas públicas em benefício dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiências, TGD e altas

habilidades/superdotação, este estudo averiguou alguns obstáculos para sua concretização, que vão desde as dificuldades de acessibilidade física à atitudinais, bem como a falta de formação continuada dos profissionais. Quanto aos atendimentos oferecidos, constatou-se que para fazer parte da clientela atendida pela escola de educação especial, é necessário ser diagnosticado com deficiência intelectual, pois são considerados casos mais graves e de difícil inclusão, pois envolve questões que demandam transformações nas atividades pedagógicas e nos pressupostos sobre educação inclusiva. Com o advento da inclusão, e consequentemente, as mudanças nas suas funções, percebe-se um descompasso entre a formação e atuação para as novas demandas. Deste modo, a pesquisa revela um movimento dialético de avanços e retrocessos, permeado de dúvidas, na construção da atuação do psicólogo escolar. Sendo assim, acredita-se que existem muitas contribuições, principalmente advindas da abordagem histórico-cultural para o atendimento desta população. Neste sentido, o psicólogo escolar pode colaborar com os processos de desenvolvimento e aprendizagem que se constituem no campo educacional, na medida em que todos os envolvidos são mobilizados, ou seja, familiares, educadores, estudantes e demais profissionais que compõe esta rede.

Referências Bibliográficas

ANGELUCCI, C. B. A inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B.(Orgs.) **Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BUIATTI, V. P. **Atendimento educacional especializado:** dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, Tese de Doutorado, 2013.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços e saúde. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 143-155, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica / Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2013.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre a inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva** – 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GLAT, R. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva** – 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MACHADO, A. M. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: Antunes, M. A. M.; e MEIRA, M. E. M. (Orgs.) **Psicologia escolar:** práticas críticas. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**: [online]. v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

POLÍTICAS E CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Wender Faleiro[198]
Sebastiana de Lourdes Lopes Flaviano[199]
Magno Nunes Farias

INTRODUCAO

Desde os primeiros anos de escolaridade, se tornou necessário a discussão de questões, relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico principalmente em decorrência dos avanços propiciados pelas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação que estão cada vez mais presentes nos espaços escolares. Nessa perspectiva, a formação e a atuação docente assumem certa complexidade, pois o professor necessita dominar diferentes conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular (MIZUKAMI, 2004). Ademais, quando pensamos na formação docente para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a complexidade aumenta, pois, de acordo com o artigo seis das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), os professores dos anos iniciais não são formados apenas para ensinar conteúdos de uma área específica, mas são responsáveis por trabalhar com conteúdos de Matemática, Português, História, Geografia e Ciências.

Diante desse apontamento, mesmo que apresentem alguns limites, nos remete à seguinte pergunta: O que a formação inicial oferece aos pedagogos para o ensino de Ciências?

OBJETIVOS

Analisar as Políticas e currículos de formação de professores para o Ensino de Ciências.

METODOLOGIA

Optou-se por realizar uma revisão bibliográfica por ser uma abordagem que torna possível a análise de diversos textos publicados, possibilitar avaliar uma rica fonte de dados, e até mesmo analisar conteúdos que ainda não foram analisados. Esse processo pode potencializar as chances de abrir novas questões sobre a temática estudada, ampliando assim suas possibilidades de investigação (SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009). Nos subsidiamos de referenciais da área de ensino de Ciências, formação de professores, na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (BRASIL, 1996), nas propostas curriculares

[198] Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. E-mail: wender.faleiro@gmail.com
[199] Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Mestrandos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e nas orientações curriculares para o ensino de Ciências nos anos iniciais (BRASIL, 1997).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao pensar em currículo e diretrizes para a formação do pedagogo, nos deparamos inicialmente com uma questão que merece ser esclarecida. Afinal, o que vem a ser esse currículo? Como este está sendo proposto nas Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia? Analisamos esse tema com suas implicações que servem de referencial à prática docente e neste sentido, faz-se necessário compreender o que seja de fato o currículo e qual a sua importância no curso e como este contribui para a formação dos futuros profissionais da educação. É impossível não pensar na importância que o currículo assume quando se trata de compreender o papel da educação escolarizada no mundo contemporâneo. Ao se fazer conexões entre a escola e o mundo social e cultural em que ela se insere, aparece imediatamente a necessidade da ampliação do conceito de currículo para fora do espaço escolar. No caso do currículo, limitar esse conceito simplesmente relacionado ao que acontece e se ensina nas salas de aula, tem efeito reducionista e leva a tecnização e conteudização do ato educativo.

Assim, parte-se do princípio de que para formar profissionais significa fazer com que compreendam e sejam capazes de resolver situações complexa e interdependentes num contexto sócio-político-econômico no qual essas diretrizes norteiam as ações acadêmicas fornecendo as bases sobre as quais tais ações do curso de Pedagogia deverão pautar-se, uma vez que são fruto das determinações legais em vigor bem como de longos processos de discussões. Mas é necessário reafirmar que o grande desafio do professor é despertar a curiosidade e essa capacidade do aluno para aprender ciências. É necessário que essa sua formação lhe forneça condições para que o mesmo tenha sucesso em sua atuação docente. De acordo com as mudanças que o ensino de ciências vem sofrendo e de acordo com as mudanças por qual passou a formação de professores, atualmente o ensino tradicional deve ser cada vez menos adotado, e nos cursos de formação docente a necessidade de sanar a curiosidade do aluno deve ser colocada em primeiro plano.

Como não há confirmação de conteúdos mínimos na legislação, as variações são previsíveis. Nas análises nos PPC dos cursos de Pedagogia de duas instituições públicas do sudeste goiano, bem como nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, observa-se que as variações se referem particularmente à denominação da disciplina, e à organização da ementa. Quanto à carga horária, em ambos os cursos analisados, a disciplina é desenvolvida em 64 horas. É necessário também ressaltar que a análise das ementas indica predomínio de conteúdos relacionados com os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de ciências naturais (finalidades do ensino de ciências, concepção de ciência, tendências no ensino de ciências, metodologia do ensino de ciências, experimentação relacionadas ao fazer científico bem como a elaboração de projetos de ensino nesta área), além do ensino de conteúdos trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso implica numa maior possibilidade de capacitação desse profissional para ensinar Ciências aos alunos da educação infantil (mesmo que com menor ênfase à essa modalidade) e aos da educação básica na intenção de articular essa disciplina científica de forma a adaptá-la metodologicamente para fins pedagógicos. Sabemos que seria de grande valia que essa disciplina fosse apresentada aos alunos do curso de Pedagogia de forma interdisciplinar, não como uma unidade separada do todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a questão curricular passou a ser considerada um aspecto muito importante relacionado às políticas educacionais e vem galgando crescentes espaços nas pesquisas relacionadas ao assunto no Brasil. Várias são as reflexões sobre currículo que acabam por aprofundar as relações do currículo com as questões de poder, ideologia e cultura na sociedade. Em meio a uma sociedade que passa por sucessivas mudanças a escola acaba passando também por grandes transformações e não seria diferente com o curso de pedagogia que deve se posicionar para corresponder a tais mudanças, atrair e colaborar com seus alunos, futuros docentes, para o aprendizado.

De acordo com as análises é possível afirmar que existe preocupação em formar pedagogos bem preparados para atuar no ensino de Ciências, mas observar-se que essa formação acaba por não garantir uma efetiva preparação para a atuação no ensino de Ciências desses profissionais, devido a pouca carga horária, o ensino ser realizado com poucos processos interdisciplinares, e ao grande conjunto de eixos que cercam as várias áreas de habilitações desse pedagogo (sua polivalência), deixando de atender às necessidades mais particulares e especificas do ensino de Ciências no Ensino Fundamental.

Referências Bibliográficas

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Schulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. n 02, 2004.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB** 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia**. *Resolução CNE/ CP Nº 1*, de 15 de maio de 2006.

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

Lavine Rocha Cardoso Ferreira
Liliane Dos Guimarães Alvim Nunes
Viviane Prado Buiatti
Priscila Moreira Correia

Este trabalho pretende discutir sobre as políticas públicas referentes à inclusão escolar, especialmente aquelas referentes ao aluno com transtorno do espectro autista e relatar uma experiência relacionada ao processo de escolarização de um aluno com esse quadro numa escola regular de ensino, em Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

No momento histórico atual, após décadas de discursos e práticas educacionais de reabilitação, presenciam-se avanços significativos no campo de pesquisas referentes à inclusão do aluno com deficiência nos espaços educativos brasileiros. Em termos de Políticas Públicas, muitos documentos já foram produzidos numa perspectiva de se instituir a Educação Inclusiva no Brasil. A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º, inciso IV). No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37). Neste processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001)". A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 5 de junho de 2007,

prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, preconiza que: " O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação".

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O documento estabelece como dever do estado o sistema de ensino inclusivo, sem discriminação e pautado na igualdade de oportunidades. Decreta a não exclusão e a garantia do ensino de acordo com as necessidades de cada pessoa. Esse mesmo decreto explicita, com clareza e pontualmente, qual o público alvo da educação especial, sendo as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e/ou altas habilidades.

Com relação ao aluno com transtornos do espectro autista, tem-se que a Lei nº 12.764/2012, assegura no §2º, do art. 1º que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, sendo instituída na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, atendendo aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008). Além disso, no art. 3º, parágrafo único, a referida lei assegura aos estudantes com transtorno do espectro autista, o direito à acompanhante, desde que comprovada sua necessidade. O serviço do profissional de apoio deve ser disponibilizado sempre que avaliada pelo contexto da escola a necessidade individual do aluno, ou seja, das condições de "a acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção" (NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE). Além disso, o serviço do professor de apoio "não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares" ((NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE), devendo ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade.

Segundo Mello (2007) o autismo é um distúrbio do comportamento que consiste em uma tríade de dificuldades, sendo elas: a dificuldade de comunicação (caracterizada pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal); dificuldade de socialização (dificuldade em relacionar-se com os outros, compartilhar sentimentos, gostos e emoções); dificuldade no uso da imaginação (caracterizada por rigidez e inflexibilidade nas áreas: do pensamento, linguagem e comportamento da criança). Para Pletsch e Lima (2014) a inclusão escolar destes alunos traz grandes avanços para o seu desenvolvimento, mas é necessário que haja flexibilidade curricular e criatividade, além de se acreditar na potencialidade, na capacidade de aprendizagem e de convivência social de tais alunos. Incluir a criança com autismo vai além da inclusão social, pois é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, no investimento em suas potencialidades, constituindo, assim, "o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade" (PLETSCH E LIMA, 2014, p. 6).

Nesse sentido, buscando realizar um trabalho que efetivamente produza aprendizagens significativas aos alunos com transtorno de espectro autista, na escola em que atuamos - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) - temos investido em ações diversas, que envolvem a participação de diferentes atores.

Vale ressaltar que já há algum tempo a área de Psicologia Escolar e Educação Especial da referida escola vem realizando um trabalho numa perspectiva inclusiva. No entanto, destaca-se que o público de alunos tem se diversificado a cada ano, sendo recente o ingresso de alunos com transtorno do espectro autista nessa escola. Com relação a ações realizadas, destaca-se: discussões em equipe multidisciplinar; estudos teóricos e pesquisas realizadas com esse público; estabelecimento de parcerias com professores do ensino superior na busca de encaminhamentos conjuntos para os casos atendidos; orientação a famílias dos alunos; intervenções em sala de aula com os alunos; orientação a professores e estagiários que acompanham os alunos em sala de aula, realização de atendimento educacional especializado; dentre outras.

Mediante a garantia prevista na lei e as reais possibilidades de a escola regular efetivar a inclusão, temos clareza de que o caminho a percorrer ainda é longo. A equipe escolar precisa, além de reconhecer as especificidades do seu alunado, buscar inovações permanentes em suas práticas, com vistas a torná-las o mais acessível possível. No que se refere à escolarização de alunos com transtorno do espectro autista, sabemos que os desafios são diversos, requerendo de todos os profissionais envolvidos, mudanças de posturas, desenvolvimento de novos conceitos, permanente atualização, bem como uma prática pedagógica reflexiva e transformadora que atenda as necessidades dos alunos e promova avanços significativos em sua linguagem, na socialização e em demais áreas de seu desenvolvimento que apresentem dificuldades.

Referências Bibliográficas

BRASIL. A Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Diário Oficial da União.** Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

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

BRASIL. O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União.** Poder Executivo, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764/2012. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 2012.

MELLO, A. M. S. R.. **Autism**o: guia prático. 7.ed .São Paulo: AMA ; Brasília: CORDE, 2007.

PLETSCH, M. D; LIMA, M. F. C. Um olhar sobre a mediação pedagógica. In: **Anais do I Seminário Internacional de Inclusão Escolar**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

POR UMA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO EM AMBIENTES HOSPITALARES

Idalice Ribeiro Silva Lima (UFTM)

RESUMO

Este trabalho traz reflexões sobre os fundamentos da proposta de oferta de educação escolar em ambientes hospitalares, clínicos e domiciliares para crianças, adolescentes e jovens em tratamento de saúde durante longos ou curtos períodos. Em 2002, o Ministério da Educação publicou um documento contendo as "orientações" e as "estratégias" para a implantação de classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar e indicando a promoção de debates e ações que alavancassem as políticas de expansão e desenvolvimento dessa modalidade de educação especial no Brasil.

Nos pressupostos que orientam esta pesquisa, em andamento, sustenta-se que a classe hospitalar tem contribuído de modo relevante para a continuidade da vida escolar de crianças, adolescentes e jovens, a contenção do fracasso e a evasão escolares, a dinamização das suas interações sociais, o reforço dos seus laços sociais, a diminuição dos impactos das adversidades enfrentadas nos contexto hospitalares – particularmente as que se referem aos procedimentos invasivos das terapêuticas biomédicas –, mas poucos esforços têm sido empreendidos para o desenvolvimento de políticas que façam avançar a oferta dessa modalidade educacional no cenário da saúde pública no Brasil. Os objetivos da pesquisa consistem em: 1) examinar a literatura sobre o tema, da década de 1980 ao nossos dias, com o intuito de recompor as discussões sobre classes hospitalares, em particular as que: sustentam o atendimento escolar em contextos de tratamento de saúde como direito social; recuperam as experiências e vivências das crianças e adolescentes nos contextos das classes hospitalares; analisam as dimensões das contribuições da classe hospitalar para continuidade da vida escolar das crianças e adolescentes hospitalizadas; 2) investigar os documentos que fundamentam a classe hospitalar como modalidade de educação especial que procura assegurar a escolarização como direito social das crianças e adolescentes em tratamento de saúde; 3) reconstituir os esforços de oferta dessa modalidade educacional na região do Triângulo Mineiro, com destaque para as experiências nos hospitais de clínicas da UFTM e da UFU. A metodologia da pesquisa ancora-se em procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, observação dos contextos hospitalares e entrevistas com os agentes envolvidos.

Os resultados dos estudos já realizados, particularmente os bibliográficos (CECCIM, 1999; FONSECA, 2008, 1999, PAULA, 2005) e documentais demonstram que a expansão da oferta de educação escolar em ambientes hospitalares enfrenta diversos desafios, em particular a necessidade de uma política nacional de escolarização em hospitais. Há avanços importantes nas politicas educacionais de alguns estados brasileiros no sentido de desenvolver a oferta dessa modalidade educacional, mas a educação escolar em hospitais ainda é realidade distante na maior parte do Brasil, que tem dimensões continentais. Em um levantamento que Fonseca apresentou no *I Seminário sobre Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: história, experiências, perspectivas*, promovido pela UFTM, em 2013, contabilizavam-se apenas 155 classes hospitalares no País. A este cômputo acrescenta-se a Classe Hospitalar da Pediatria do Hospital de Clínicas da

Universidade Federal de Uberlândia, inaugurada em 04 de setembro de 2014. Não tem sido fácil a luta daqueles que se propõem a lutar pela ampliação dessa modalidade educacional. Além de enfrentarem as adversidades constitutivas da realidade dos hospitais e das escolas dos sistemas públicos, também se deparam com a ausência de uma legislação específica que regulamente a classe hospitalar, designada como "escola hospitalar" ou "atendimento escolar hospitalar" por Fonseca (2008), uma pesquisadora importante sobre o tema, facilitando assim o entendimento acerca da natureza da oferta dessa modalidade educacional, da sua organização, da sua estrutura, do seu *modus operandi* e de outras especificações que possam orientar os diferentes atores sociais na criação dos espaços de escolarização em contextos hospitalares.

A educação escolar em ambientes hospitalares ainda é um campo pouco explorado não somente pelas politicas educacionais nacionais, mas também pelo mundo acadêmico onde ocorre a formação inicial e continuada dos professores e dos profissionais da saúde, que são os agentes diretamente envolvidos nos contextos das classes hospitalares.

Além disso, as iniciativas para alavancar o debate em torno do tema ainda não repercutiram suficientemente nas instâncias públicas que têm poder de decisão para instaurar e consolidar políticas específicas para essa modalidade educacional em âmbito nacional. Os documentos dos quais procuramos puxar os fios que podem tecer os fundamentos legais de garantia dos direitos educacionais das crianças e adolescentes com doenças crônicas ou não, em tratamento de saúde, desvelam as iniciativas de regulamentação da educação especial em diferentes contextos, mas as que concernem aos ambientes hospitalares, clínicos e domiciliares ainda são frágeis e sequer conseguiram alavancar políticas educacionais adequadas, com destaque para as questões concernentes ao trabalho docente, por exemplo, a inserção do adicional de insalubridade nos salários dos professores e a melhoria das suas condições de trabalho.

Os estudos demonstraram o quão desafiadora é a proposta de educação escolar em ambientes adversos como os hospitais, dados os diferentes níveis de escolarização, as diferenças de idade e de maturidade intelectual, a diversidade de dificuldades de aprendizagem, a alta rotatividade nos processos de internação, as dinâmicas de funcionamento dos hospitais, as sensibilidades decorrentes do quadro clínico das crianças e adolescentes hospitalizadas, dentre outros aspectos, o que indica a necessidade de redimensionar as perspectivas das práticas educativas dos professores nos contextos das classes hospitalares, com vistas a ancorá-las em pedagogias mais centradas nas crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Também sugerem que, para a concretização dessa modalidade educativa, as agências das políticas públicas precisam enfrentar os desafios da criação de ambientes educacionais adaptados às dinâmicas do hospital, da construção de projetos pedagógicos sensíveis às múltiplas dimensões da realidade dos atores sociais envolvidos, da formação inicial e continuada de professores, da disponibilização de recursos materiais, didáticos e pedagógicos adequados aos contextos de escolarização em contextos hospitalares, clínicos e domiciliares, dentre outros aspectos desafiadores, rompendo assim com as perspectivas de gestão da educação fundadas nos princípios do capitalismo neoliberal (do "quanto custa", do "para quantos" e do "para que"), que, em diversas esferas da realidade social, implodem as perspectivas da "educação para todos", tão aclamadas em declarações, conferências e encontros promovidos pelas agências das políticas públicas educacionais locais e globais. Mais ainda, nesses contextos, não podemos perder de vista a construção de um projeto de sociedade mais justa.

Palavras-chave: Classe hospitalar. Educação especial. Educação para todos. Políticas educacionais. Saúde.

Referências Bibliográficas

BARROS, A. S. S. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. Cadernos Cedes, Campinas, v.. 27, n. 73, p. 257-278, set./dez. 2007. Disponível em: <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar*: estratégias e orientações. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. MEC: SEES, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Declaração dos direitos da criança e do adolescente hospitalizados*. Resolução 41, 13 de setembro de 2001. Diário Oficial da União 177, seção 1-E, 14 de setembro de 2001b. p. 39-40. Brasília: Imprensa Oficial, 2001b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. *Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar*. Brasília, 2001c. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnhah01.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. Lei n. 9. 394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 13 nov. 2013.

CECCIM, R. B. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. *Patio Revista Pedagógica*, Porto, Alegre, v. 3, n. 10, p. 41-44, 1999.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990; 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas, Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

FONSECA, E. S. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. 2. ed. São Paulo: Mennon, 2008.

_____. A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, jan./jun. 1999.

PAULA, E. M. A. T. História das escolas nos hospitais do Brasil: políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes. In: JORNADA DO HISTEDBR, 6., 2005, Campinas-SP. *História, sociedade e educação no Brasil*: reconstrução histórica das instituições escolares no Brasil. Campinas-SP: Unicamp, 2005. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos.htm>. Acesso em: 29 set. 2013.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTRUINDO UM TRABALHO INCLUSIVO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Lavine Rocha Cardoso Ferreira
Priscila Moreira Corrêa
Lucianna Ribeiro de Lima

O presente trabalho objetiva apresentar algumas ações realizadas pela área de Psicologia Escolar e Educação Especial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) no que se refere ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, dentre essas ações aquelas referentes ao "**Projeto Incluir: Saberes e práticas inclusivas na educação básica"**.

Já há algum tempo a inclusão escolar tem preocupado as instituições seja as de ensino regular como especial. Pode-se dizer que esta preocupação se coloca como uma questão relevante nas políticas educacionais oficiais e como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade do ensino. Assim pontua Jannuzzi: "é uma tentativa de tornar possível a inclusão apregoada no discurso, mas ainda bastante difícil de ser realizada eficientemente na prática" (2004, p.198).

Vários autores (AMARAL, 2002; GLAT, 2002, 2007; MANTOAN, 2003; 2006; RODRIGUES, 2006) ressaltam os desafios da inclusão escolar e a responsabilidade conjunta de todos envolvidos nesse processo. Apontam ainda a precariedade dos cursos de formação docente para o trabalho inclusivo, que, em sua maioria, não relacionam teoria e prática escolar.

Na área da Psicologia Escolar, Souza & Souza (2008, p. 56) ao abordarem sobre a formação profissional para uma educação inclusiva, alertam para a importância de se romper com:

> a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia-a-dia da escola; a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infra-estrutura para sua real efetivação; a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, oriundas das classes populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual essas políticas são dirigidas; o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca que desumana de significado e de sentido pessoal.

Martínez (2007) ao analisar as questões relacionadas com o compromisso social dos psicólogos na Inclusão Escolar aponta o seguinte:

> No campo da educação, o olhar crítico, construtivo e compromissado com a transformação da realidade se evidencia como especialmente necessário. Nesse contexto, em que muitas

> mudanças são imprescindíveis e possíveis, o psicólogo escolar pode se constituir num importante elemento de transformação na sua condição de sujeito ativo, criativo e inovador. O trabalho em prol da inclusão escolar em toda a sua abrangência é um bom exemplo do que pode ser sua contribuição para uma maior equidade e um maior nível de justiça social, questão apenas possível se for capaz de se engajar ativamente no processo de mudanças necessário à instituição escolar (p. 113).

No que se refere à Educação Especial esta área enfrenta em nosso país, sérios desafios decorrentes tanto do contexto das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história da área. Historicamente, o processo de educação inclusiva vem sendo gradativamente implementado nas escolas de ensino regular, no entanto, ainda sob o ponto de vista da formação do professor, apesar de orientações legais nesse sentido, parece haver certa indecisão quanto à real efetivação na sua prática e principalmente uma enorme carência de materiais que tratam dessa especificidade.

Discutir a temática da inclusão escolar nos remete também, para além da reflexão sobre a formação docente, à discussão do papel da escola na sociedade e à necessidade urgente de revisão das práticas escolares excludentes, ampliando o olhar para a diversidade humana. Nessa perspectiva, a escola precisa deixar de ser um mero espaço de apropriação do conhecimento para se transformar em um espaço de transformação, de exercício da democracia, de respeito à diversidade étnica, física, sensorial, psicológica e social.

Apesar das discussões sobre a temática da educação inclusiva terem se iniciado em torno de 1990 em âmbito nacional, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia apenas a partir de 2003 essa discussão iniciou-se. Antes disso, na Eseba/UFU, reflexões isoladas aconteceram, porém ainda incipientes visto que, na escola, apesar de atender a um público diverso, ainda não contava com alunos com deficiência no cotidiano da escola. Em 2006 a área de Psicologia Escolar da escola supracitada implementou um Projeto de Inclusão com o objetivo de ampliar práticas favoráveis à inclusão desses alunos, além de efetivar ações inclusivas de caráter político-administrativo e pedagógico contribuindo, inclusive, com a formação continuada dos professores em serviço. Já nessa época estava mais evidente para os docentes, e demais profissionais da escola, qual era a demanda de alunos com tais especificidades e com grandes dificuldades nas questões escolares, sendo que alguns desses alunos, inclusive, apresentavam quadro de deficiência intelectual, dentre outros diagnósticos que traziam interferência em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em 2009 ações de sensibilização e formação continuada de professores foram realizadas, porém com a pequena participação do corpo docente da Eseba/UFU, que apesar de bastante qualificado em suas determinadas áreas de conhecimento, apresenta necessidade de formação para a prática pedagógica inclusiva.

Em 2010 após grande período de reivindicação, a Eseba/UFU foi contemplada com uma vaga para docente da área de Educação Especial, que implantou desde o seu ingresso na escola o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como outras ações inerentes à essa área. Reconhecemos que muitos fatores dificultam o processo de inclusão desses alunos, dentre tais fatores, ressaltamos: qualificação profissional do corpo docente; falta de recursos e materiais apropriados, barreiras arquitetônicas e físicas, barreiras humanas atitudinais presentes nas práticas pedagógicas. Sendo assim, a área de Psicologia Escolar e Educação Especial da referida escola idealizou o "**Projeto Incluir: Saberes e**

práticas inclusivas na educação básica" com o objetivo maior de ampliar as ações que envolvem as temáticas da Educação Especial e Educação Inclusiva na Educação Básica por meio de diferentes ações formativas com professores, estagiários, monitores, alunos, famílias e comunidade (equipe multidisciplinar, profissionais e instituições especializados, dentre outros) procurando atender as demandas provenientes do cotidiano escolar que envolvem tanto alunos público da educação especial quanto alunos com dificuldades no processo de escolarização.

Ao idealizarmos um trabalho numa perspectiva inclusiva, planejamos ações que contemplem os diferentes sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, no sentido de prover discussões que ampliem saberes e práticas em torno dessa temática.

Vemos que, na direção de oferecer um trabalho de qualidade e atender as demandas decorrentes de alunos público alvo da educação especial muitas ações são planejadas, dentre elas: formação continuada de professores, discussão de casos em equipe multidisciplinar; avaliação pedagógica e psicoeducacional dos alunos; ajustes curriculares; orientação a estagiários de apoio; orientação a famílias.

Percebemos que todas essas ações têm apresentado efeitos positivos e têm colaborado, tanto com o público atendido, quanto para a transformação da cultura escolar na Eseba/UFU, ampliando a visão sobre o papel da escola na formação integral de todos os alunos.

Referências Bibliográficas

AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: os desafios da inclusão. In TRENTO, D.; KOHL, M. e REGO T. (Org.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p. 233-248.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, R. *Educação Inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2007.

JANUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil:* dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTÍNEZ, A. M. Inclusão Escolar desafios para o psicólogo. In MARTÍNEZ, A. M. (org). *Psicologia Escolar e compromisso social:* novos discursos, novas práticas. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007. p. 95-114.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. ; PRIETO, R. G. & ARANTES, V. A. (org). *Inclusão escolar:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação* - Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

SOUZA, M. P. R de & SOUZA, D. T. R. de. Formação Profissional para uma Educação Socialmente Inclusiva. In BRASILEIRO, T.S.A.; AMARAL, N.F.G.do; VELANGA, C. T. *Reflexões e sugestões práticas para a atuação na Educação Infantil.* Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2008. p. 45-58.

REFLEXÕES ACERCA DOS FORMADORES DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Magno Nunes Farias[200]
Wender Faleiro[201]
Sebastiana de Lourdes Lopes Flaviano[202]

INTRODUCAO

Apesar de diversas contradições estatais que ainda tendem a pensar o campo como lugar atrasado, legitimando uma educação urbanocentrica, a Educação do Campo vem sendo inserida nas agendas de políticas educacionais no Brasil, principalmente na primeira década do século XXI, dando espaço assim ao povo do campo e seus direitos como cidadãos com modos de vidas singulares (ARROYO, 2007). Isso ocorre como consequência da militância de movimentos e organizações sociais, que articularam com o estado para a elaboração de projetos para construir a Educação no Campo, mesmo que algumas políticas educacionais se mostrem contraditórias sobre essas questões, os avanços estruturais e legais são percebidos (SOUZA, 2008 e MUNARIM, 2011).

Um vitória desse movimento é a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que é o marco legal inicial, onde se admite a necessidade de um olhar específico para a população do campo, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que o primeiro documento normativo que traz o termo Educação no Campo e seu conceito, além de desconstruir a ideia da necessidade da população do campo sair do seu território para ir à escola urbana, estimulando assim a (re)criação de escolas do locais. Outro acontecimento fundamental é o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que traz questões sobre a Política de Educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Neste estudo destaca-se a Resolução CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009, que estabelece diretrizes e estratégias para a operacionalização da assistência financeira suplementar de projetos educacionais que tem como finalidade promover o acesso a universidade de sujeitos de baixa renda e de grupos sociais socialmente discriminados. Essa resolução tornou possível a implementação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), programa do governo federal, e realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tendo em vista que essa ação é fundamental para a construção de uma Educação no Campo verdadeiramente engajada e focada nas particularidades da população do campo (CAMPOS, 2015).

Já existem 42 cursos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) brasileiras, que surgiram a partir de projetos pilotos dessa política, que selecionaram

[200,3] Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Mestrandos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. E-mail: magnonfarias@hotmail.com
[201]Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

universidade ligadas aos movimentos para iniciarem com a execução do curso, a partir dessas experiências abriram outras chamadas públicas (de 2008, 2009 e 2012), onde acabou institucionalizando os 42 cursos em instituições públicas no Brasil (MOLINA, 2015). Com o surgimento da Licenciatura em Educação no Campo surge também a necessidade de se ter docentes no ensino superior capazes de atuar na formação sólida de professores para Educação no Campo, e de maneira interdisciplinar (COSTA, ALVES e FALEIRO, 2015). Sendo assim, é necessário entender como se encontra aspectos que rodeiam os docentes que formam sujeitos nas Licenciaturas, no sentido de refletir quais são essas dificuldades e pensar formas de enfrentamento, partindo do princípio que os aspectos que envolvem esses formadores têm impacto direto na formação e atuação dos futuros professores, de forma a contribuir para a superação dos desafios de formação de professores para Educação do Campo.

OBJETIVOS

Este estudo propõe investigar a formação e identidade dos docentes do ensino superior com as questões do Campo a fim de compreender as possíveis interferências na formação de professores em Educação do Campo.

METODOLOGIA

Optou-se por realizar uma revisão bibliográfica por ser uma abordagem que torna possível a análise de diversos textos publicados, possibilitar avaliar uma rica fonte de dados, e até mesmo analisar conteúdos que ainda não foram analisados. Esse processo pode potencializar as chances de abrir novas questões sobre a temática estudada, ampliando assim suas possibilidades de investigação (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009; GODOY, 1995). Os critérios de inclusão foram: artigos, livros e dissertações que tratavam sobre Docentes do Ensino Superior que atuam na Educação do Campo, e que dialogasse sobre essa trama de questões (ser professor e ser professor da educação do campo).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como posto anteriormente, com a institucionalização de 42 cursos (MOLINA, 2015) de Licenciatura em Educação no Campo nas Instituições de Ensino Superior no Brasil surge também a necessidade de ter docentes no ensino superior capazes e qualificados para atuarem nessas Licenciaturas. Quando se pesquisa sobre essas questões entre trabalhos já produzidos, pouco se encontra sobre, o que indica um baixo teor de pesquisas que se debruçaram a investigar sobre essa questão, e alguns discorreram de forma artificial sobre o fato, o que aponta a necessidade de novos estudos que dialoguem sobre esse campo: docentes do ensino superior para Licenciatura em Educação do Campo. Porém, apesar das poucas bibliografias encontradas, obteve-se resultados relevantes.

Estudos apontam que a questão de docentes do ensino superior para atuarem de acordo com os pressupostos da Licenciatura em Educação do campo vem sendo problemática para os cursos, pois há grande dificuldade de se achar docentes que tenha incorporado à lógica da interdisciplinaridade (exigida na licenciatura) em sua própria formação e forma de ensinar. Segundo Campos (2015) e Brasil (2014) os docentes formadores veem de uma lógica de ensino fragmentado e urbanocentrico, não dando espaço para o diálogo entre as disciplinas na universidade. Isso é consequência da organização social capitalista que tende a separar e isolar os saberes, que acaba causando a estranheza

desses sujeitos em lidar com ações que necessitam junção dos saberes, para que assim contemplam as particularidades do campo.

De acordo com Jesus (2008) a formação dos professores na universidade está cada vez mais voltada para formação de sujeitos para o mercado de trabalho, com uma visão urbana de ensino, e não dialoga com fatos que envolvem a cultura do campo. O que vai de desencontro com a perspectiva da Educação do Campo, pois essa compactua com um projeto pedagógico a partir das necessidades sociais do trabalhados, assim busca-se uma educação, seja no nível básico ou superior que vá "[...] além das tramas e dos interesses do mercado" (TEIXEIRA, 2012, p. 120) e que esteja vinculado com o ser humano dentro de suas dimensões sociais, culturais, produtivas, de forma emancipatória. Esses docentes devem levar a esses lugares concepções críticas sobre os modos que a sociedade vem se organizando, bem como as questões que envolvem a classe trabalhadora e o capitalismo, e seus impactos no campo. Tendo em vista que todos estão influenciados pelos mecanismos capitalistas de alienação ao trabalho, o que tem relação estreita sobre a escola e a comunidade do campo (BRASIL, 2014).

Santos (2014) em um dos seus textos relata que existe uma necessidade entre muitos dos docentes formadores que atuam na Licenciatura em Educação do Campo, que são advindos de meios urbanos de ensino, de se envolverem com aspectos que rodeiam o campo através de estudos por conta própria ou com o auxílio de outros docentes mais experientes, bem como os próprios alunos do curso de licenciatura. Esse movimento é algo positivo, pois demonstra que esses próprios sujeitos estão admitindo e tentar sanar suas dificuldades na atuação como formadores da Licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atuações dos docentes formadores trazem diversas problemáticas, como as dificuldades em se adaptar a um modelo não-fragmentado e interdisciplinar e a falta de conhecimento sobre a realidade do campo. Assim, se faz necessário lançar estratégias que possam contribuir para uma formação continuada desses docentes, para que eles possam aprender e discutir sobre essas dificuldades, e assim supera-las. Além disso, também é necessário que se coloque em pauta a necessidade de mais espaços de formação para docentes de ensino superior, nas Instituições de Ensino Superior do Brasil, como nas pós-graduações, que estejam voltadas para a Educação do Campo, e assim formar sujeitos mais capacitados para a atuação nas Licenciaturas.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) Do Campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar/Mônica Castagna Molina, org. – Brasília: MDA, 2014.

COSTA, Elis Regina da; ALVES, Maria Zenaide e FALEIRO Wender. A Interdisciplinaridade no Curso de Educação do Campo: o caso da ufg catalão. Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20, 2015.

CAMPOS, C.A. Procampo Em Catalão: Da Interdisciplinaridade que Temos à Que Queremos. Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20, 2015.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa – Tipos e fundamentos. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

JESUS, S.M.S.A. Experiências de Formação de Professores para Escolas do Campo e a Contribuição da Universidade. Educação e Diversidade, 2008.

MOLINA, C.M. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

SOUZA, M.A. EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRODUÇÃO CIENTÍFICA. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SILVA, J.M. e GADELHA, L.. O currículo e a Formação de professores na Educação do Campo. I Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras, 2012.

TEIXEIRA, M. F. A Luta dos Movimentos Sociais Camponeses pela Educação e suas concepções de Formação dos Educadores do Campo. In: COUTINHA, A.. F.; CAVALCANTI, C. R. (org.). Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 113-127.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

Viviane Prado Buiatti
Fernanda Duarte Araújo Silva
Vilma Aparecida Souza

INTRODUÇÃO

O presente artigo retrata uma pesquisa que possui como objeto de investigação a relação entre os profissionais das instituições escolares e as famílias de crianças surdas. As questões que permearam a pesquisa foram: Quais as representações de professores que atuam com crianças surdas sobre as relações com as famílias? Como esses profissionais têm percebido essas relações? Consideram que as famílias têm estabelecido parcerias com as escolas, foi com intuito de contribuir com a formação e desenvolvimento das crianças? Caso positivo, como os professores avaliam essas relações?

A pesquisa é de natureza qualitativa e possui como referencial teórico metodológico as representações sociais, na perspectiva moscoviciana. As representações nessa linha moscoviciana, se constituem como estruturas dinâmicas, que operam em um conjunto de relações e de comportamento.

Para Moscovici (2003), ao estudarmos as representações sociais, estamos estudando o ser humano, no momento em que questiona e busca respostas ou pensa e não quando ele processa uma informação ou se comporta. Desse modo, os objetivos desses estudos não se centram no comportar-se, mas na compreensão dos sujeitos sobre a relação entre a escola e a famílias das crianças surdas.

Os dados foram coletados a partir de um questionário aplicado no ano de 2015, no "Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos", Turma IX. Esse curso é oferecido desde o ano de 2007, a UFU, por meio do Centro de Ensino, Pesquisas, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), faz parte da rede Formação Continuada a Distância de Professores em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em linhas gerais, o Curso Básico de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas teve como objetivo geral oferecer informação continuada a distância via *web* para educadores que atendem surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007).

Nosso objetivo nesse artigo é então identificar e analisar quais são as representações sociais dos cursistas que participaram do "Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos", Turma IX, sobre a relação entre os profissionais que atuam nas escolas e as famílias dos alunos surdos.

QUEM SÃO NOSSOS SUJEITOS?

Segundo informações obtidas por meio de um questionário aplicado aos professores cursistas, identificamos que o curso possuía matriculados 1036 alunos. Desses, 525 responderam o referido instrumento aplicado no início do curso. O questionário possuía 35 questões. Em linhas gerais, todos os sujeitos que participaram do curso são professores em

efetivo exercício em escolas públicas dos Estados: MG, SP, RS, DF, RO, BA, ES, SE, SC, PI, RJ, PA, PR, CE e GO e atuam no Atendimento Educacional Especializado e/ou Sala de Recursos Multifuncionais de instituições escolares públicas de suas respectivas cidades.

O QUE SABEM NOSSOS SUJEITOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS SURDAS E AS ESCOLAS?

O primeiro contexto de socialização da criança é a família. Segundo Rego (2002), a atitude dos pais, suas práticas e formas de educação, as vivências culturais do ambiente doméstico exercem influência precisa no desenvolvimento individual e no comportamento dentro da escola. Porém, essa influência não é um determinante que permanecerá inalterável ao longo de toda a vida do indivíduo. A escola se insere no cotidiano da criança e é um local que possibilitará vivências diferentes das do grupo familiar, oferecendo oportunidades de experimentação de novos desafios que suscitarão mudanças e desencadearão processos de desenvolvimento e alterações no comportamento do indivíduo: "o tipo de trabalho desenvolvido na escola parece ter uma relação direta com as marcas que deixará no sujeito. Portanto, a qualidade da escola faz a diferença" (REGO, op. cit., p.72).

Identificamos que dos 525 sujeitos que responderam o questionário, 15% não possui alunos surdos. Assim, privilegiaremos nas análises os dados obtidos com os demais cursistas, que possuem alunos surdos.

Do total de professores que responderam o questionário, 47% enfatizam que existe uma boa relação entre os profissionais que atuam nas instituições escolares e as famílias de alunos surdos. Nas representações desses sujeitos, muitos pais estabelecem uma relação de parceria com a escola. Outros sujeitos apresentam a representação de que a boa relação ocorre quando a família participa de cursos de libras e demonstram interesse em aprendê-la. No entanto, outra parcela dos sujeitos, 18%, possuem a representação de que a relação com as famílias de crianças surdas possui inúmeras dificuldades. Entre as mais mencionadas, encontramos a falta de interesse de pais em aprender libras.

Entre esses sujeitos que destacam dificuldades nas relações com as famílias das crianças surdas, algumas vão além, e possuem a representação de que o problema maior na relação com as famílias é a questão de os familiares não aceitarem a surdez ou o uso de libras pelas crianças. Identificamos também a representação de que o que dificulta uma boa relação entre a família e os profissionais das escolas, é a falta de intérpretes ou de cursos de libras. Apesar da Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010, destacar a questão do intérprete para os alunos surdos, percebemos que na prática ainda existem instituições escolares sem esse profissional.

Consideramos relevante o dado de que, mesmo sendo a maior parte dos cursistas, professores que atuam no atendimento educacional especializado, 10% não sabem como têm ocorrido a relação entre família e escola. Desses sujeitos, muitos destacam que não presenciam a presença dos pais nas escolas. Estes dados demonstram a falta de articulação entre a escola e família, a falta de comunicação dificulta a inclusão destes alunos na escola e na sociedade, pois o trabalho deve ser conjunto. Lacerda e Santos (2013) enfatizam que estas crianças chegam às escolas com poucos conhecimentos culturais/sociais desenvolvidos, muitos são filhos de pais ouvintes que acabam por desconhecer a libras e demonstram defasagem na apropriação de conhecimentos em geral pela falta de estimulação. Neste sentido, as autoras destacam que a escola pode promover espaços de diálogo com estas famílias, encaminhando-as ou promovendo curso de Libras, bem como

orientando contato com pessoas surdas em associações para que estas tenham convívio com a língua e outras pessoas que tenham esta limitação.

Outra parcela dos sujeitos, 6%, não responderam como percebem a relação entre família e escola. Dado esse, que consideramos relevante, ao pensarmos na importância de uma relação profícua entre todos os envolvidos na formação dos alunos surdos.

QUAIS SÃO OS EFEITOS DESSAS REPRESENTAÇÕES NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Em linhas gerais percebemos que a maior parte dos professores possuem a representação de que as famílias têm estabelecido uma boa relação com a escola. Entre as dificuldades apresentadas pelos sujeitos, encontramos em suas representações, uma ênfase na falta de conhecimento das famílias de libras, o que dificulta a formação das crianças e a comunicação entre os profissionais da escola. Além disso, foi recorrente o discurso que muitas famílias não aceitam a surdez da criança e a libras como a primeira língua dos surdos. Entre os efeitos que podemos considerar nessas representações, está a falta de um trabalho harmônico entre todos os responsáveis pela formação das crianças.

É importante assinalar que os momentos com a família e professores precisam ser constantes para que o trabalho atinja seu objetivo, pois, o AEE não consegue sozinho, isolado, realizar o trabalho efetivo, todos precisam estar envolvidos e ser responsabilizados pelo atendimento do aluno e a concretização da inclusão escolar deste no ensino regular.

As orientações tanto às famílias quanto aos professores estão previstas nas atribuições do professor do AEE, conforme destaca a nota técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010, item 5: "Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação" (BRASIL, 2010, p.5).

Desta forma, é de responsabilidade da escola e dos profissionais do AEE a orientação a estas famílias, o que significa auxílio para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, na sua autonomia e no processo de aprendizagem, escolarização e socialização, o que inclui a acessibilidade comunicacional, ou seja, a Libras circulando na escola.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica-SEESP/GAB/Nº 11/2011.* Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE em salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010

LACERDA, C.B.F; SANTOS,L.F. O surdo e o atendimento educacional especial: onde se aprende a Libras? Em ambiente natural ou artificial. In: SILVA, L. C; MOURÃO, M. P (Orgs.). *Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos*. Uberlândia, EDUFU, 2013.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REGO, T. C. Configurações Sociais e Singularidades: O impacto da Escola na Constituição dos Sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. et. al. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Magali Resende de Oliveira
Neide Borges Pedrosa
Rogéria Moreira Rezende Isobe

RESUMO

O estudo da história e culturas dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do Brasil está regulamentado pela Lei federal nº 11.645 de 10 de março de 2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da temática indígena nos currículos escolares (BRASIL, 2008). No entanto, a determinação legal não significa a concretização de uma educação intercultural nos estabelecimentos de ensino na medida em que a formação inicial dos professores não contempla ou aborda de forma incipiente o ensino daquelas temáticas (SILVA, 2012).

Partindo de uma abordagem critica da instituição escolar, que a concebe enquanto espaço-tempo privilegiado de possibilidades de mudança sócio-política, evidencia-se a necessidade de capacitação e adequação do profissional da área da educação para a abordagem crítica da temática indígena na sala de aula. No entanto, segundo Grupioni (1995), o ensino das culturas indígenas nas escolas é marcado pelo predomínio de concepções preconceituosas e imagens estereotipadas porque "dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil" (p. 424). Nessa conjuntura, a temática indígena é abordada no ambiente escolar de forma superficial, descontextualizada e marcada pelas visões da literatura romântica do século XIX, que representa o indígena idealizado como exótico ou em situações que o vitimizam além de desconsiderar a pluralidade de povos indígenas e as peculiaridades de cada etnia (BERGAMASCHI e GOMES, 2012).

As ações de formação continuada configuram-se, pois, como importante estratégia de construção de uma educação intercultural para que temática étnica possa ser abordada numa perspectiva crítica e problematizadora, tendo em vista o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira bem como o respeito às diferenças dos saberes e modos de vida indígenas e não-indígenas.

É nesse caminho de reflexões que se situa a experiência de formação continuada de professores desenvolvida no âmbito do projeto "Culturas e História dos Povos Indígenas" – CHPI/UFTM – desenvolvido com o intuito de contribuir para a implementação qualificada da Lei 11.645/2008. O objetivo desse trabalho é relatar a experiência de formação operacionalizada por docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, professores e tutores selecionados no âmbito das ações preconizadas pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM).

O projeto de formação teve como público alvo professores em exercício da Educação Básica da rede pública municipal de ensino. Foi desenvolvido com 123 professores provenientes de seis municípios: Delta, Conceição das Alagoas, Planura, Pirajuba, Veríssimo (Minas Gerais) e Igarapava (São Paulo). Tais municípios são integrantes da área

de abrangência da UFTM, devido à proximidade com a cidade de Uberaba, sede da instituição. Quanto ao número de habitantes, os seis municípios possuem a média de 13.038 sendo o número máximo 27.900 e mínimo 3.890 habitantes.

A experiência de formação foi operacionalizada por meio de duas frentes de ação: (1) atividades de mobilização e articulação político-institucional com a finalidade de apresentar a proposta de trabalho do projeto CHPI/UFTM para gestores municipais e estimular a mobilização das forças locais ressaltando a importância da conjugação de esforços para atender as demandas da Lei 11.645; (2) atividades de formação desenvolvidas da seguinte forma: a) curso de aperfeiçoamento com aulas presenciais e a distância fomentando o protagonismo indígena com a participação de uma professora representante da etnia Xavante proveniente do Estado do Mato Grosso - Parque Indígena do Xingu; b) seminários temáticos com a participação de representantes indígenas de diversas etnias; c) atividades complementares com visitas a museus representativos da história e cultura dos povos indígenas e viagem para as comunidades das etnias Gavião-Ikolen e Arara-Karo na Terra Igarapé Lourdes do Município de Ji-Paraná-Rondônia. A experiência evidenciou a potencialidade dos programas de formação continuada para preencher as lacunas de uma educação intercultural para os professores que já estão atuando nas escolas de educação básica na medida em que, a formação inicial, não contempla ou aborda de forma incipiente as questões referentes à história e cultura dos povos indígenas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei 11.645** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br Acesso 07/03/2016.

BERGAMASCHI, M. A; GOMES, L. B.. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, 2012, p. 53-69.

GRUPIONI, L D B. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º 2º graus, MEC, Brasília, 1995.

SILVA, B. C. C. levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “história e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas. **Relatório intermediário de consultoria**. Ministério da Educação, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13940&Itemid. Acesso em 07/04/2016

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS NAS FORMULAÇÕES DE POLITICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Flávia Junqueira da Silva

O presente artigo trata dos resultados de uma pesquisa sobre as interferências do mercado mundial sobre as políticas de educação inclusiva no Brasil. Essa pesquisa foi norteada pela busca de resposta da seguinte indagação: Como as influências do neoliberalismo se dão nas politicas de educação inclusiva e nas politicas curriculares para o atendimento das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades ou superdotação?

Foi esta a inquietação que motivou este estudo a fim de procurar respostas que evidenciem o papel do Estado nas formulações de políticas públicas que venham atender de forma intrínseca ou não os interesses do mercado, apropriando-se de discurso de inclusão para o processo de exploração de mão de obra e preparação para o mercado de trabalho através da ferramenta dita Educação e sua ação de regulação através das politicas curriculares.

Diante desta questão, pretendeu-se com o estudo realizado analisar como se constituíram as políticas de educação inclusiva no Brasil sob as influências das pressões do mercado mundial. Além disso, também se buscou de forma especifica identificar os aspectos legais da Educação Especial e o processo histórico da emancipação das políticas de educação inclusiva no país bem como analisar o fenômeno do neoliberalismo e suas influências no contexto de reforma de Estado no Brasil, compreendendo o sentido das práticas de gerenciamento instituído no âmbito escolar através das politicas curriculares para atender as necessidades do mercado no que tange ao público alvo da educação especial.

O estudo das interferências do mercado mundial sobre as políticas de educação inclusiva no Brasil se justifica, pelo fato de que a Educação Especial é uma modalidade de ensino dentro do contexto da inclusão escolar, o que tem gerado várias transformações para o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência, com transtorno global do desenvolvimento ou com altas habilidades ou superdotação. Entre estas transformações estão os marcos educacionais no âmbito das políticas públicas como, por exemplo, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009), a Lei nº 12764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o Plano Nacional de Educação- PNE (2014), entre outras. Porém, as políticas que desembargam para uma perspectiva inclusiva na educação especial estão inseridas no contexto de uma prática de reforma estatal sob a ênfase do neoliberalismo.

Para atender a demanda de seu público alvo, a Educação Especial deve ser considerada como eixo fundamental da proposta pedagógica da escola. Essa modalidade de ensino deve ofertar o atendimento educacional especializado (AEE), e, neste sentido, dar apoio a esses alunos no que for sua demanda para que o acesso ao conhecimento seja propiciado a todos os alunos, respeitando as especificidades de cada um.

No entanto, em uma perspectiva de reforma de estado, as mudanças no contexto da educação no âmbito do discurso da inclusão sob a perspectiva dos princípios do programa neoliberal no Brasil são necessárias algumas reflexões. Compreende-se ser necessário discutir o contexto político que levou aos marcos legais do movimento da educação inclusiva que direcionaram a educação especial, enquanto modalidade de ensino no país.

Para responder adequadamente ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos foi desenvolvido um estudo teórico-bibliográfico, de natureza qualitativa. Entendida a pesquisa bibliográfica como um tipo de investigação científica que busca, a partir do estudo planejado de obras escritas que tratam da mesma temática, dentre as quais, artigos, livros, dissertações e teses, preferencialmente aquelas que foram publicadas recentemente, dar respostas a indagações que são consideradas importantes para determinada área do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica colabora efetivamente para a ampliação de saberes, sejam eles de natureza teórica ou prática, uma vez que possibilita a sistematização de conhecimentos que outros pesquisadores, por meio de suas investigações, conseguiram analisar, organizar e disponibilizar para que outros interessados tenham acesso e deles façam uso.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada a revisão da literatura sobre a evolução das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, na modalidade da Educação Especial, sobre os marcos legais que referendam a inclusão escolar no contexto histórico da reforma de estado e as políticas curriculares mais recentes que tratam da educação especial em âmbito de uma visão inclusiva.

A pesquisa bibliográfica realizada se baseou, dentre outros, nos estudos de Anderson (1995), Brasil (2014), Mesquita (2010), Silva (2012) e permitiu analisar através da literatura pesquisada que as praticas inclusivas, sobretudo no âmbito da educação especial, se configuram como discurso inserido nos modelos de politicas curriculares que agem como reprodutoras da regulação do Estado sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E., GENTILI. P. (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.09-34.

BALL, S. J. e MAINARDES, J. (org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, **Lei nº 12764/12 de 27/12/12**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3odo art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Resolução CP nº 2, de 01 de julho de 2015 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos para licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda literatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção I, 02de julho 2015. p.8-12

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002. p. 245-262.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Historias de violência nas Prisões. Tradução de Raquel Romalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

LOPES, A. C. Politicas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação**. maio/ago, 2004, p. 109-118.

MESQUITA, A.M.A. Currículo e Educação Inclusiva: as políticas curriculares nacionais. In: **Espaço do Currículo**. V.03, nº 1, mar/set, 2010, p.305-315.

PECK, J., TEODORE, N., BRENNER, N. **Mal-estar do Pós-neoliberalismo**. Tradutores: Alexandre Barbosa de Souza e Maria Cristina Vidal Borba. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002012000100005. Acesso em 21/01/15.

SANCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um Meio de Construir Escolas Para Todos no Século XXI. In: **Inclusão**. Revista da Educação Especial. Out, 2005. p.07-18.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. v. 1. 126 p.

SILVA, E.L da; MENEZES, E. M.; **Metodologia e Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ª ed. Florianópolis: UFSC. 2005. 133 p.

SILVA, L.C da; A Educação Superior e o Discurso da Inclusão: Conceitos, Utopias, Lutas Sociais, Realidade. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; SOUZA, V.A (organizadoras). **Inclusão Educacional do Discurso à Realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais.** Col. Educação Especial e Inclusão Escolar: Politicas, Saberes e Práticas. Série: Novas Pesquisas e Relatos de Experiências. EDUFU, 2012.

SHIROMA, E.O. et al. Conversão das almas pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J. e MAINARDES, J. (org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

TRABALHOS COMPLETOS

A VISÃO DE ALUNOS E ALUNAS DO ENSINO BÁSICO SOBRE INDIVÍDUOS *TRANS*.

Cristian Bianchi Lissi
Universidade Federal de Uberlândia. cristian.bio.ufu@gmail.com
Eleusa Maria Bernardes
Escola Estadual Uberlândia. eleusaudi@gmail.com
Viviane Rodrigues Alves de Moraes
Universidade Federal de Uberlândia. vrdmoraes@gmail.com

INTRODUÇÃO

A possível despreocupação da escola em relação as discussões sobre gênero e sexualidade talvez seja por acreditar erroneamente em uma habitual norma heterossexual, ou seja, esta instituição funciona mediante um padrão imposto e seguido inconscientemente pela sociedade. Não só funciona sob este viés, mas produz, corrige e condiciona seu alunado a esta padronização. E a construção da escola pautada nesse padrão heteronormativo naturalizado, não é reflexo apenas das diversas ações e comportamentos dos indivíduos (professores e professoras, diretor ou diretora e dentre outros funcionários ou funcionárias) que a compõem, mas mais do que isso, de maneira abissal, seus currículos impõem maneirismos do padrão binário (homem/macho e mulher/fêmea – cisgêneros), o que acaba por levar à patologização, exclusão e demarcação de sujeitos plurais. Estes sujeitos, que desalinham com a obrigatoriedade do sexo biológico pertencente ao gênero específico (homem/pênis = masculino e mulher/vagina = feminina), não se veem ou se comportam dentro desta "regra", que além de ser violentamente imposta é também sexista, misógina, machista e ditadora. O resultado disso, é um encoberto processo à perceptibilidade de distintas identidades (LOURO, 1997; 2013; BALIEIRO; RISK, 2014).

Nesta sociedade, as travestis e indivíduos transexuais sofrem maior preconceito na escola em relação aos gays, lésbicas e bissexuais. Isso é reflexo da construção diferencial não só de seus corpos, como também pelas suas maneiras de ser, de se expressarem e de agirem, o que não lhes permitem passarem "despercebidos/despercebidas" (JUNQUEIRA,

2009). Ao realizar uma revisão bibliográfica (Benedetti, 2005; Firmino, 2009; Pelúcio, 2009; Peres, 2009; Franco, 2014; Lanz, 2015), fica difícil cunhar um conceito único para designar as travestis, os indivíduos transexuais ou transgêneros, pois a partir do momento que tenta-se inventariar ou classificar os sujeitos, promove-se delimitações dentro de um universo estratosférico de características peculiares a cada um/a, tolhendo um leque de possíveis definições às variadas metamorfoses que o corpo e o gênero permitem. Apesar disso, a visão destes autores e autoras se assemelham em alguns aspectos e se diferenciam em outros quando atribuem características a tais sujeitos. As travestis promovem modificações em seus corpos tentando ao máximo parecê-lo com o de uma mulher (Benedetti, 2005), se identificam com a imagem e o estilo feminino (PERES, 2009). Os/As transexuais são marcados pelo aspecto de recorrer à cirurgia de redesignação sexual/adequação genital e mudança do nome de nascimento para seu nome civil, mais conhecido atualmente por nome social (BENEDETTI, 2005).

Neste âmbito, a produção de padrões sociais não ocorre isolada e exclusivamente aos indivíduos que "fogem à norma". Aqueles/as que se autodesignam heterossexuais também buscam enquadrar ou definir os sujeitos empregando rótulos produzidos socialmente, até que se produza uma prateleira repleta de sujeitos bem valorados, e a partir disso, é possível avaliar quais sujeitos "valem mais" (homem branco, heterossexual, classe média e cristão) comparativamente à "outros" (homem negro, heterossexual, pobre e umbandista), gerando a discriminação nas suas diferentes ramificações, como as de ordem racial, orientação sexual, socioeconômica, dentre outras (LOURO, 1997; JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 2013). Louro (1997), coloca que a escola é ciente sobre as diferenças e desigualdades que a permeiam, até porque ela mesma é responsável por (re)produzir isso. Assim, as diferenças são ignoradas ou consideradas um problema a ser posteriormente resolvido (CANDAU, 2011).

Este trabalho visou relatar uma experiência sobre as visões/percepções que alunos e alunas de uma escola Estadual do Município de Uberlândia/MG têm sobre a diversidade sexual, especificamente no que diz respeito ao olhar sobre os indivíduos *trans*[203]. Pois, ao

[203] Utilizamos o termo *indivíduos trans* compreendendo os sujeitos transexuais, transgêneros e travestis, de acordo com Marcos Benedetti (2005, p. 17), em seu livro: "TODA FEITA – O corpo e o gênero das travestis". Uma outra perspectiva do uso da palavra *trans*, respectivamente *ativistas trans*, é utilizado por Berenice Bento (2014, p. 166), que possibilita uma inclusão de mais sujeitos, como aos indivíduos: transexuais, travestis, intersexos, transgêneros e *queer*.

nos depararmos com a literatura e pesquisas que divulgam como a escola vem se constituindo no ramo das diferenças, objetivamos averiguar a importância de se discutir com criticidade, respeito e liberdade, as visões dos/as alunos/as sobre como estes/as enxergam o público ou indivíduos *trans*.

METODOLOGIA

Nosso trabalho enquadrou-se em uma pesquisa qualitativa, que recorreu ao método de observação participante e relatos/experiências de vida, que de acordo com Mattos e Castro (2011), são recursos etnográficos utilizados habitualmente em pesquisas educacionais. Nosso público alvo foram alunos e alunas de três 6os anos de uma Escola Estadual central localizada no Município de Uberlândia – MG. A atividade ocorreu na própria sala de aula e contamos com a participação de 30 a 35 alunos/as por sala. Como todo início de atividade, o processo metodológico teve como abordagem primária questionamentos em relação ao assunto no ambiente escolar. Perguntou-se aos/as alunos/as se os/as professores/as conversavam sobre tal temática dentro da sala de aula, se os pais, mães, ou indivíduos que estes/as alunos/as consideram a sua família, discutem este tema em suas casas. Através deste bate-papo fizemos um levantamento de informações e ao mesmo tempo tentamos ganhar a abertura e a confiança de todos/as, pois sabíamos que este assunto demanda uma fala mais cuidadosa e é um tema sensível.

Após essa introdução, explicamos sobre os principais termos utilizados dentro do campo da sexualidade, gênero e corpo. Diferenciamos de maneira didática, os conceitos relativos a: orientação sexual (hetero, bi e homossexual), sexo biológico (macho e fêmea), gênero (masculino e feminino), intersexo e identidade de gênero (travesti, transexual e transgênero). Falamos ainda sobre assuntos que não podiam, ao nosso ver, passarem despercebidos, como: machismo, violência de gênero e LGBTfobia[204]. Não

[204] De acordo com Vianna (2015, p.793), a sigla LGBT engloba Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Parece não haver um consenso, uma sigla dita universal que possa representar todas as identidades existentes. No site Gênero, Mídia e Sexualidade (Disponível em: <http://ggemis.blogspot.com.br/2014/08/lgbt-lgbti-lgbtq-ou-o-que.html>. Acesso em: 31/05/2016), discute-se sobre outras siglas como LGBTI, LGBTQ ou ainda LGBTQI, a inclusão das letras Q e I representam os indivíduos *Queer* e Intersexo, respectivamente, comumente usados pelos movimentos sociais brasileiros. Internacionalmente a sigla mais utilizada é LGBTI, inclusive utilizado pela ONU (Organização das Nações Unidas). Em inglês ainda utilizam da sigla LGBT*, onde o asterisco significa as múltiplas identidades que a letra T possa assumir. Vale ressaltar que ainda há pessoas que se autodesignam como Pansexuais e Assexuais,

necessariamente nesta sequência, pois, a partir do momento que surgiam perguntas, dúvidas ou percebíamos certa confusão (já esperado por nós), tentávamos explicar trazendo experiências vivenciadas, exemplificações ou colocando os/as alunos/as como próprios atores/atrizes das situações que criávamos (sem expô-los/expô-las a situações vexatórias), no sentido de compreenderem melhor e proporem soluções ou conselhos que dariam (dependendo do caso).

Deixamos espaços abertos à perguntas e também propomos ao final da atividade de que nos trouxessem perguntas anonimamente caso ainda tivessem alguma dúvida, curiosidade ou esclarecimentos que pudessem não ter sido compreendidos naquele dia. Apesar desta atitude, os alunos e alunas não trouxeram qualquer questão no encontro posterior.

PRINCIPAIS ANÁLISES

Dentre os assuntos citados na metodologia, resolvemos nos pautar exclusivamente sobre as visões que alunos e alunas possuíam em relação às identidades de gênero, especificamente dos indivíduos *trans*. O primeiro fato a salientar é que tais alunos/as não sabiam corretamente o que é um transexual, transgênero ou travesti (especificamente com as travestis, os/as que demonstraram saber algo tinham aquela visão pejorativa associado ao caricato, à prostituição, "ao homem vestido de mulher"). Deduzimos que o pouco contato em sociedade e a falta de diálogo a respeito deste assunto, sejam uma das causas para tal desconhecimento, o que se confirmou quando responderam negativamente se conversavam sobre isso com suas famílias e com os/as professores.

O fato mais marcante, dentre os que serão abordados, relaciona-se com o que previamente denominamos na introdução deste trabalho por norma heterossexual ou padrão heteronormativo. Eram recorrentes questões como: "*mas como uma mulher que virou um homem vai engravidar uma mulher*?", "*mas um homem que vira uma mulher*

podendo ser acrescentado as letras P e A respectivamente, apesar de não ser tão usual. Os indivíduos Pansexuais não podem ser considerados dentro do grupo de indivíduos Bissexuais pois sentem-se atraídos por qualquer gênero ou identidade de gênero, evitando que caiamos no binarismo homem e mulher – característica dos que se autodesignam como Bissexuais. Em contrapartida, os assexuados não sentem atração por qualquer sexo ou gênero. (Para mais detalhes, acessar: <http://ggemis.blogspot.com.br/p/glossario-lgbt.html>. Acesso em: 31/05/2016)

pode ficar grávida?". Percebemos que mesmo tratando-se de indivíduos *trans* automaticamente eles/as buscam alinhar o sexo biológico ao gênero, esquecendo-se que a identidade de gênero é algo totalmente independente de ambos os conceitos na sua vivência e experiência cotidiana. Esta confusão surgiu mesmo que tenhamos explicado não só o que diferencia um sujeito de outro, mas que não existiam regras, que não necessariamente um homem/mulher transexual obrigatoriamente recorreria à redesignação sexual/adequação genital ou "mudança de sexo", como os alunos/as próprios/as chamavam.

Mas esta questão foi muito importante ter aparecido, pois tivemos a oportunidade de problematizar tais indagações, que apesar de terem em média entre 11 e 13 anos, já exprimem padrões de preconceito comumente observáveis em nossa sociedade adulta, que é agressivamente (hetero)sexista. No momento em que houve este diálogo, propomos soluções e visões diferentes daquelas que disseram, talvez inimagináveis por eles/as: a adoção, a inseminação artificial ou a barriga de aluguel, como formas alternativas para aqueles casais impossibilitados biologicamente (travestis, gays e mulheres *trans*) de ter filho/a (s), ou por não se sentirem à vontade em engravidar (no caso de lésbicas e homens *trans*), não excluindo os indivíduos pansexuais, *queer* e assexuados. Mesmo sabendo que a impossibilidade de engravidar não é única e exclusivamente um fato que atinge o público LGBT, mas mulheres heterossexuais também podem não engravidarem ou não se sentirem à vontade/preparadas para tal. Salientamos que tais avanços biotecnológicos e da ciência não são tão facilmente disponíveis a qualquer público, uma vez que, as barreiras sociais ainda impostas, principalmente as barreiras religiosas impedem que o desejo de ter filho/a (s) não cheguem à todos/as.

A necessidade de ver a relação sexual entre duas pessoas, era na cabeça deles/as, unicamente com fins reprodutivos, não conseguiam se desvencilhar da imagem "homem (pênis) com mulher (vagina)", pois pensavam a sexualidade justamente no seu aspecto anatomofisiológico marcadamente heterossexual, não atentando-se para a satisfação dos prazeres, desejos e vontades, ou seja, o aspectos afetivos também presentes na comunidade LGBT. Há o que chamamos de "visão biologizante" da sexualidade, que interpreta as questões relativas à sexualidade sob um viés unicamente biológico, uma visão dita "higienizada" e do campo preventivo, sem ampliar os horizontes que tal temática permite, principalmente nos campos sociais relacionados ao gênero, à sexualidade e à diversidade

sexual (FÁVERO et al., 2009; FILHO, 2009; UNESCO, 2014a; 2014b). Sobre essa visão, Berenice Bento (2014, p. 172), afirma que,

> Quanto mais próximo de uma visão biologizante de gênero maiores serão as exigências para as cirurgias de transgenitalização e as mudanças nos documentos. Por essa visão, ou se nasce homem ou se nasce mulher, e nada poderá alterar a predestinação escrita nos hormônios.

Este aspecto biologizante é ainda reforçado no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, ou DSM (4ª versão da Associação Psiquiátrica Norte-Americana – APA), pois acredita que o desalinhamento sexo biológico e gênero trata-se de uma doença e que possui os mesmos sintomas em todas as partes do mundo (BENTO, 2010). Logo, é difundido na sociedade uma possível medicalização para aquilo que não é considerado doença. Citando Jane Russo, Berenice Bento (2010, p. 173) observa que,

> o DSM, a partir de sua terceira versão, passou de uma visão psicossociológica para outra biologizante da sexualidade e do gênero. Esse giro medicalizante teve como desdobramento um aumento considerável no número dos chamados "transtornos", além da inclusão de novos tipos, que passaram a ser reagrupados em novas categorias. Na parte referente à "Desordem Sexual e de Identidade de Gênero", há uma longa lista de tipos e subtipos. As "Desordens de Identidade de Gênero" subdividem-se em desordens de gênero na infância, na adolescente, na fase adulta e transtornos de gênero não especificados.

Apesar de sabermos que não se trata de uma doença, os meios de comunicação e a mídia em geral regida por pessoas desinformadas, acabam por disseminar informações errôneas ou por vezes acabam impondo aos alunos e alunas as próprias verdades, sem qualquer propriedade, o que leva a reproduzir falas e gestos preconceituosos, tomando a transexualidade como algo bizarro, patológico e anormal. E isso é tão verdade que refletiu em nossa intervenção "apelidos" dados pelos/as alunos/as sobre a imagem do público *trans*. "Traveco" e "trava" eram alguns deles. Vale ressaltar que houve confusão em relação a indivíduos transgêneros e mulheres lésbicas, pois aquele mulher mais masculinizada era sempre vista como "sapatão" e nunca em seu rol de opções nos diziam sobre a existência do homem *trans*. Sobre estes termos pejorativos Junqueira (2009), fala sobre um "esboço homofóbico", um comportamento especialmente entre meninos, onde estes passam a exercer um autocontrole rígido de seus corpos e desejos, no sentido de não abrirem brechas

para serem "xingados" de "bicha", "viado" perante qualquer ação ou fala vinda de si próprio que possa caracterizar algo "de mulherzinha", "algo feminino".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, como um relato de experiência, cujo desenvolvimento só foi possível mediante a autorização da professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, especificamente com o Projeto Interdisciplinar Umuarama, que compreende alunos/as do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, Enfermagem e Geografia. Como pibidiano voluntário, desde o mês de Abril do ano de 2016 junto com as alunas bolsistas, delineamos como plano de atividades para o mesmo ano, ciclos de palestras/discussões em grupo colocando como temas os assuntos que sentíamos serem não contemplados e problematizados no ambiente escolar, de acordo com as experiências advindas já dos estágios docentes nas escolas públicas e certamente reforçado pelo cenário de violência ao corpo e ao indivíduo que foge à norma heterossexual, divulgado amplamente nas redes sociais, e notícias veiculadas na internet, principalmente. Os temas escolhido por todos/as em comum acordo foram: sexualidade, questões relacionadas ao gênero, o corpo e finalizou-se a atividade falando sobre o aborto. Este nosso trabalho relatado acima, adveio do primeiro contato com os/as educandos/as desta escola estadual, onde pudemos discutir não somente as visões que tinham sobre os indivíduos *trans*, mas também tentamos abordar sobre a homossexualidade, a bissexualidade, os indivíduos assexuados e intersexo, a violência contra a mulher, o preconceito que pessoas negras, nordestinas e pobres sofrem, a gravidez juvenil, também esclarecemos sobre o que o termo sororidade (desconhecidos por todos/as inclusive), e finalizamos este ciclo de discussões abordando sobre os aspectos relacionados à saúde pública em relação ao aborto dando certa atenção ao aborto clandestino.

É importante deixarmos claro que apesar de sabermos que as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e HIV/Aids são temáticas importantes de serem discutidas na escola, resolvemos "fugir" deste aspecto biologizante e tradicional que ainda perdura nas instituições, o que nos possibilitou socializar novas visões, deixando de lado a gravidez juvenil como doença e o aspecto preventivo comumente associado às DSTs. Não queríamos promover o aprendizado (se é que podemos denominar de aprendizado) e a

prevenção sobre a proteção de seus corpos contra as DSTs através de imagens das órgãos genitais acometidos por qualquer uma das doenças no intuito de "chocar para educar" os alunos e alunas, metodologia muitas vezes utilizada por certos/as professores/as.

A intervenção realizada ainda foi desenvolvida na escola até as últimas semanas do mês de Maio. Apesar de em cinquenta minutos termos que falar sobre assuntos extremamente complexos e de grande relevância, acreditamos que as concepções dos alunos e alunas sobre o universo *trans* possam ter se modificado ou pelo menos tenhamos "mexido" com certas visões equivocadas, precipitadas e até mesmo preconceituosas. O intuito desta intervenção foi mostrar os aspectos escondidos atrás dos estigmas sociais que a comunidade LGBT sofre diariamente, aspectos escondidos que ao se materializar causam mortes, suicídios, preconceitos, repulsa, nojo e dentre outros sentimentos que aos poucos inibe estes serem humanos de se incluírem em nossa sociedade. Acreditamos que atividades e intervenções como estas, mesmo que ainda sejam esporádicas, contribuem para o esclarecimento do quão plural a nossa sociedade sempre foi e continuará a ser.

Intervenções e atividades deste ramo visam não só informar e educar os alunos e alunas, mas a comunidade escolar como um todo, como os funcionários e funcionárias. Por meio delas, buscamos uma educação mais humana, sensível e ciente das diferentes identidades construídas, que inclusive começam a ser construídas dentro da própria escola, ou desenvolvidas e descobertas neste ambiente. Pretendemos que as temáticas envolvendo o corpo, o gênero e a sexualidade sejam um dia no ambiente escolar, uma discussão livre de preconceitos e barreiras, esperamos que tratar deste tema alcance a importância e despreocupação que conteúdos como zoologia e botânica, por exemplo, possuem, que não precisem ser priorizados em datas específicas, em eventos esporádicos e muito menos em datas especiais.

Referências Bibliográficas

BALIEIRO, F. F.; RISK, E. N. **Escola e sexualidades**: uma visão crítica à normalização. In: MISKOLCI, R.; JÚNIOR, J. L. (Orgs.). Diferenças na educação: outros aprendizados. 1ª Edição. Editora EdUFSCar, São Carlos – SP, 2014.

BENEDETTI, M. **Toda feita** – O corpo e o gênero das travestis. 1ª Edição. Editora Garamond, Rio de Janeiro – RJ, 2005.

BENTO, B. **Gênero**: uma categoria cultural ou diagnóstica? In: ARILHA, M.; LAPA, T. S.; PISANESCHI, T. C. (Orgs.). Transexualidade, travestilidade e direito à saúde. 1ª Edição. Oficina Editoral, São Paulo – SP, 2010.

BENTO, B. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 165-182, 2014.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. **Tornar a educação inclusiv**a. UNESCO, Brasília – DF, 2009.

FILHO, A. S. **Teorias sobre a gênese da homossexualidade**: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. 1ª Edição. Editora Eletrônica, Brasília – DF, 2009.

FIRMINO, C. Configurações de gênero travesti e configurações de gênero no Brasil. **Revista de Antropologia**, v. 52, n. 1, p. 405-411, 2009.

FRANCO, N. **Professoras trans brasileiras**: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar. 2014. 265 pg. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: 2014.

JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. 1ª Edição. Editora Eletrônica, Brasília – DF, 2009.

LANZ, L. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a conformidade e a transgressão das normas de gênero. Uma introdução aos estudos transgêneros. 1ª Edição. Editora Transgente, Curitiba – PR, 2015.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª Edição. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 1997.

LOURO, G. L. **O Corpo Educado**. Pedagogias da Sexualidade. 3ª Edição. Editora Autêntica, Belo Horizonte – MG, 2013.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. 21ª Edição. Editora da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2011.

PELÚCIO, L. **Abjeção e desejo** – uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids. 1ª Edição. Editora Annablume, São Paulo – SP, 2009.

PERES, W. S. **Cenas de exclusões anunciadas**: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.) Diversidade sexual na educação:

problematizações sobre a homofobia nas escolas. 1ª Edição. Editora Eletrônica, Brasília – DF, 2009.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília – DF, 2014a.

UNESCO. **Seminário**: Educação em sexualidade e relações de gênero na formação inicial docente no ensino superior. São Paulo – SP, 2014b.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015.

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Marcos Danillo Lopes de Sena
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/SJRP.
marcos.unesp@outlook.com
Fernanda Motta de Paula Resende
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/SJRP. fermpr@ibilce.unesp.br

ANTECEDENTES

Anteriormente a elaboração do projeto de iniciação científica, "As políticas de educação inclusiva no município de São José do Rio Preto: desafios e possibilidades", participamos da elaboração e implantação do "Observatório de Políticas e Práticas Inclusivas na Educação" o qual justificou-se na urgência de acompanhamento, aprofundamento, sistematização e disseminação dos estudos acadêmicos na perspectiva da Educação Inclusiva no município de São José do Rio Preto/SP. Sendo assim, o Observatório surge como um espaço para a pesquisa, debates, reflexão e acompanhamento das políticas e práticas pedagógicas para a inclusão escolar. Os objetivos configuram-se em: a) promover a parceria entre a Universidade e a escola pública; b) incentivar o ensino e a pesquisa de caráter disciplinar ou interdisciplinar nas unidades de Educação Infantil, Fundamental e Médio do Sistema Público de Ensino; c) promover ações educativas e inclusivas junto aos movimentos sociais; d) apoiar a produção de material didático-pedagógico; e) contribuir com os processos de formação inicial dos graduandos da UNESP e de formação continuada dos professores da rede pública.

Para que o Observatório pudesse ser consolidado foi necessário o dialogo com a Secretaria Municipal de Educação. A secretaria é dividida em gerências que tratam de temas específicos, como por exemplo, gerência da educação de jovens e adultos, gerência de planejamento e demanda escolar, gerência de educação especial, entre outras, além disso, desenvolve projetos para a melhoria nas áreas educacionais do município. A gerência para a qual fomos encaminhados foi a de educação especial vinculada à Secretaria de Educação.

Iniciadas as conversas, a gerência alocou o Observatório no Centro de Atendimento Educacional Especializado e Convivência da Secretaria de Educação de São José do Rio Preto/SP – CAEEC. O Observatório alocado dentro do CAEEC foi determinante para vivência e acompanhamento do seu funcionamento, podendo observar de perto quais atividades eram feitas, além de acompanhar a rotina dos professores, alunos e funcionários. Com nossas visitas notamos que os alunos tinham aulas teóricas e práticas. Durante as aulas teóricas, os alunos permanecem em sala de aula com os professores discutindo sobre assuntos de diversas áreas do conhecimento, assim como assuntos da atualidade. Nas aulas práticas eles realizam atividades complementares e de interação. O trabalho deles com o artesanato e a pintura de quadros já é um marco para a inclusão, pois reúnem pessoas com diversos tipos de deficiência trabalhando em conjunto e desenvolvendo atividades, possivelmente uma oportunidade difícil de encontrar em outro espaço. Além das oficinas, os alunos do CAEEC também colocam a mão na massa na cozinha, dentro da Casa de Cultura há um espaço destinado a uma padaria na qual eles fabricam pães, salgados e doces que são destinados ao consumo dos próprios alunos e funcionários.

Os trabalhos para a implementação de políticas públicas são sempre árduos e levam tempo para serem concretizados, com a inclusão escolar não é diferente, apesar de já existirem marcos legais como é proposto na deliberação municipal CME nº 01/2001; que veremos a seguir:

> Art. 4º - O atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer, preferencialmente, nas escolas comuns, e em turno inverso ao da frequência escolar e em ambiente apropriado para este fim, para complementação deste atendimento.

Das grandes barreiras aos projetos de inclusão escolar, a mais habitual é quando as atividades realizadas no ambiente escolar barram as propostas de inclusão e acabam excluindo o aluno das atividades ditas “comuns”, ou seja, impedem que ele participe do que foi proposto, quando acontece o que foi dito anteriormente a meta de inclusão não está é atendida.

A meta da política de inclusão é possibilitar as escolas de ensino regular a atenderem a todos os alunos com as mesmas condições, mas para isso é necessário que o ensino seja de qualidade. Não é necessário apenas uma mudança no olhar, mas também uma mudança

no fazer, para que todos os alunos realizem as mesmas atividades e respondam de acordo com seus limites e possibilidades. A escola é fundamental na formação do ser humano, mas apenas a transmissão do conhecimento não é capaz de garantir que os empecilhos impostos pela sociedade serão superados, além disso, a sociedade em muitos casos reproduz o discurso de que nem todas as crianças são capazes de fazer a mesma atividade que o colega ao lado.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) promulga que a educação especial é direito de todos e deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, mas para Mendes: "A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular". Portanto, a legislação permite que a educação especial seja feita fora da rede regular de ensino, indo na contramão da inclusão escolar nas escolas públicas da rede.

Nesse sentido, o Ministério da Educação – MEC tem estabelecido diversas políticas para padronizar a inclusão escolar, no entanto, há pesquisadores e educadores que criticam essa postura, pois padronizar uma política pública de inclusão é desrespeitar a realidade dos alunos com necessidades especiais, é não priorizar a história de cada município. Essas medidas são tomadas para baratear os custos com a educação especial, uma vez que economizar tem sido mais importante que educar e incluir. Desse modo, os projetos sociais acabam sendo negligenciados e esquecidos, portanto é preciso uma mudança, não só nas escolas, mas também na forma de pensar a educação inclusiva.

Em um país onde a desigualdade social assola todas as regiões, o desafio pela erradicação da exclusão escolar fica cada vez mais difícil, ainda mais quando o Estado prioriza economizar, ao contrário de investir em políticas públicas para a execução de planos eficazes para a mudança na realidade vivida por milhões de brasileiros. O PNE (2011-2020) estabelece o que é chamado de meta quatro, propondo:

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PNE, 2010).

Com esta meta espera-se garantir o acesso ao sistema educacional de ensino inclusivo, de modo a atender toda a população com deficiência, transtornos globais e altas habilidades de superdotação. No entanto, na meta não há menção a garantia para a permanência dessa população no sistema de ensino, deixando uma relação de interpretação entre o direito e o dever quando cita a palavra 'preferencialmente'. Dados do Censo Escolar do MEC apontam aumento das matrículas de alunos especiais no ensino básico regular, em 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados na rede de ensino. (Dados: censo escolar 2014, MEC).

Apesar do crescimento expressivo da produção científica na área de Educação Especial, o conhecimento que vem sendo produzido tem tido pouco impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais têm assumido no país.

DESENVOLVIMENTO

O ordenamento teórico, normativo e jurídico que rege a Política Pública de Educação Especial no Brasil destaca a obrigatoriedade da inclusão de portadores de deficiência e transtorno de desenvolvimento no sistema educacional de ensino. Neste sentido, a educação inclusiva é tida como uma educação de qualidade que deve ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Entretanto, a efetiva inclusão desta população na escola básica ainda está muito distante do propugnado pelos documentos oficiais - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008), Decreto nº 6.949 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos de Pessoas com Deficiências (2009), Decreto nº 6.571 que dispõe sobre atendimento especializado (2008) - e outros atos normativos que definem e regulamentam os rumos da educação inclusiva no Brasil. Cabe ressaltar ainda que, a educação inclusiva assume espaço

central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Apesar do crescimento expressivo da produção científica na área de Educação Especial, o conhecimento que vem sendo produzido tem tido pouco impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais têm assumido no país. Segundo Montoam (2003) a proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista e terapêutica da Educação Especial.

A elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em Janeiro de 2008, insere-se no contexto histórico onde, passado mais de dez anos da Declaração de Salamanca, grande parte dos países dedica-se a avaliar os avanços produzidos e os desafios na elaboração e execução de políticas públicas, definindo caminhos a serem percorridos pela educação especial em sintonia com os princípios educacionais inclusivos.

Neste sentido, este projeto de iniciação científica – As políticas de educação inclusiva no munícipio de São José do Rio Preto: possibilidades e desafios - conjuntamente com outras ações em desenvolvimento neste Instituto como o Observatório de Políticas e Práticas Inclusivas na Educação (Núcleo de Ensino 2015) e o Programa de Iniciação Docência (PIBID) de Educação Especial (2014), investigará a implementação de políticas de educação inclusiva no município de São José do Rio Preto, bem como o seu desdobramento no cotidiano escolar.

Levando em consideração a extrema urgência de adequação de nossas escolas na perspectiva da educação inclusiva, na necessidade de melhoria da formação inicial de nossos graduandos na perspectiva inclusiva, na necessidade de garantia efetiva do direito dos portadores de deficiência e transtorno de desenvolvimento ao ensino regular e no dever dos municípios adequarem seus sistemas de ensino a esta perspectiva legalmente constituída, é que propomos esta pesquisa que delineará as políticas de educação inclusiva no município de São José do Rio Preto.

OBJETIVOS

Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar a implementação de políticas de educação inclusiva no município de São José do Rio Preto, tendo em vista os atos jurídicos-normativos nacionais que delineiam os caminhos a serem percorridos para a consolidação de uma educação na perspectiva inclusiva. Como objetivos específicos, temos:

- Analisar os documentos políticos oficiais do município de São José do Rio Preto que versam sobre a educação inclusiva;
- Identificar as ações do munícipio de São José do Rio Preto no intuito de assegurar o direito ao ensino regular.

METODOLOGIA

A pesquisa a ser desenvolvida é baseada no paradigma qualitativo, pois tem natureza interpretativa e não está preocupada com a quantificação dos fenômenos e, sim, com a compreensão dos mesmos. Nesse sentido, em um primeiro momento, será feita uma pesquisa de caráter bibliográfico, com objetivo de identificar as experiências em torno da educação inclusiva no Brasil. Em paralelo, uma pesquisa de caráter documental para mapeamento e diagnóstico dos documentos oficiais sobre a política de educação inclusiva e os atos jurídicos-normativos sobre a garantia efetiva do direito dos portadores de deficiência e transtorno de desenvolvimento ao ensino regular no município de São José do Rio Preto.

Referências Bibliográficas

Disponível em: http://www.demandanet.com/portal/conselhos/atos_normativos /deliberacoes/deliberacao_2007_01_fixa_normas_para_a_educacao_inclusiva.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2016

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Dinsponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf. Acesso em: 22 de abril de 2016.

BRASIL. Portaria nº 948, 09/10/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília/DF.

BRASIL. Decreto nº 6.949, 25/08/2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos de Pessoas com Deficiências**. Brasília/DF.

BRASIL. Decreto nº 6.571, 17/09/2008. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília/DF.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003. Coleção Cotidiano Escolar.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

AS POLITICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O RACISMO ESTRUTURADO EM SALA DE AULA: NOVAS OU VELHAS FORMAS DE EXCLUSÃO?

Aparecida das Graças Geraldo

Doutoranda em Educação Escolar – UNESP Araraquara. cidagerald@gmail.com

Dr. José Luís Vieira de Almeida

Docente da Universidade Estadual Paulista IBILCE e Programa de pós da Educação Escolar – UNESP – Araraquara. joseluisv@terra.com.br

Resumo: O objetivo dessa proposta é analisar como os alunos vítimas de racismo se sentem na sala da aula e como essa ação negativa influência no processo de desenvolvimento intelectual. Pensando numa proposta de educação básica democrática social e racialmente, temos a Constituição Federal aprovada em 1988, a LDB 9394/1996 a Lei n°10639/2003 que garantem os direitos à população historicamente excluída, e a contribuição dos pesquisadores Cavalleiro (1998-1999); Cunha Junior (1998-2002); Cruz (2003); Munanga (2000-2005); Silva (2006); Fonseca (2002-2007); Saldanha (2008); Veiga (2009-2010) para endossar a teoria da importância de uma escola que atenda a diversidade e das relações étnicas e raciais. Para dar voz aos alunos fora aplicado um questionário para 362 estudantes do ensino fundamental (quarto ao nono ano) de uma escola pública municipal da zona sul de São Paulo para responder a nossa questão – o racismo. Do total de entrevistados, 94 estudantes afirmaram que foram vítimas de racismo em sala de aula. Os sintomas negativos apontados influenciam negativamente no processo de desenvolvimento intelectual. As análises apontam a necessidade de rever as políticas públicas de inclusão social e racial e o cotidiano escolar de forma a propiciar um espaço que de fato acolha a diversidade.

Palavras chave: Educação; Relação Étnica racial; Racismo; Políticas Públicas

Introdução

Nos últimos anos, a agenda pública dedicou-se a discutir programas de reparação para a população que viveu a margem e destituída de direitos básicos à sobrevivência.

O artigo 205 da Constituição Federal garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a Lei de Diretrizes e Bases e Educação Nacional n° 9394 de 1996, que garante a democratização do acesso e permanência na educação básica e a Lei n°10639/2003, que altera o artigo 26-A, tornando obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Essas políticas reafirmam a necessidade de abordar as questões étnicas raciais na sala de aula, bem com analisar e entender como os fatores sociais e raciais influenciam o processo de aprendizagem dos alunos que vivem na vulnerabilidade.

Educação: a luta para garantir o direito

Quando abordamos a educação no período escravocrata, temos a primeira lei orgânica aprovada na Constituição do Império de 1824, que no artigo 179, instituiu a instrução primária gratuita a todos os cidadãos como uma das garantias de inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. Entretanto, sabemos que esse direito não fora oferecido ao negro; mesmo não sendo mencionada a palavra escravizado(a), pois naquele momento o negro fora apenas uma propriedade, como ser humano a sua existência é nula.

Em 1827 a Primeira Lei Geral de Educação Pública no Brasil, "estabelece no primeiro artigo que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, "[...] haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias a mesma lei estabeleceu que os presidentes de província definissem os ordenados dos professores, como descrito no artigo 3°, os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos professores [...]".

A mesma lei aborda no artigo seis que no processo de ensino - os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. Não é abordado o direito da população negra de ter acesso à escola pública, considerando no âmago, porque o negro escravizado, não era considerado gente, era propriedade, o que explica a ausência de direitos.

Segundo Almeida (2000), a estatística oficial de 1832 elenca, em todo o império, 162 escolas de meninos e 18 de meninas; estas escolas estavam estabelecidas no Rio de Janeiro e na província do mesmo nome e também nas províncias da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Mato Grosso, Goiás e São Pedro do Rio Grande do Sul; sobre essas 180 escolas, havia ao menos 40 nas quais o lugar de professor estava vacante e deste

número, 8 eram escolas de meninas, havia, pois, em todo o Brasil 10 escolas para o sexo feminino.

A Lei nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro, o artigo três proíbe pessoas que padece de moléstias contagiosas, escravos e pretos africanos, sendo livres ou libertos. Entretanto, as pesquisas de Cruz (2003); Crudo (2005); Silva (2006); Fonseca (2002-2007); Saldanha (2008); Veiga (2009-2010) e Miranda em 2010; resgatam a presença de crianças negras na escola no período da escravidão nas diferentes regiões do Brasil e o racismo presente no chão da escola.

Em 1854, fora aprovado o Decreto n°1331- A regulamenta a reforma do ensino primário e secundário do município da corte e, no artigo 69 especifica que não serão admitidos a matrículas de meninos que padecem de moléstias contagiosas e os que não foram vacinados e os escravos.

Os poucos documentos registram a número mínimo de filhos de escravizados nas escolas da província, fato que condicionou Pretextato dos Passos e Silva[205] a criar em 1853 uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos "pretos e pardos" – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria.

Em 1891, o artigo 72 da segunda constituição estabelece no segundo parágrafo que todos são iguais perante lei.

Segundo Fonseca (2002, p.125), antes de o modelo escolar tornar-se espaço privilegiado da atividade educacional, outras formas de educação foram responsáveis pela incorporação das novas gerações às diversas formas de organização das sociedades. A educação estava relacionada com a pedagogia da dominação visando a manutenção da escravidão e o escoramento do senhor branco.

Após a libertação Constituição de 1934 assegura a brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, a subsistência, à segurança individual e à propriedade. Afirmando que todos são iguais perante a lei. Não havendo privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas.

[205] Veja na integra: SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. Disponível em:< file:///C:/Users/USER/Downloads/250-760-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2016

A educação, instrumento de formação humana, vem ao longo da história atendendo a lógica de cada momento de desenvolvimento. Usando o mesmo argumento de Gomes (2005, p.53), o processo de instrução sempre esteve carregado dos preceitos da classe dominante "parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro". Tal concepção pode ser denominada de etnocentrismo.

Novas formas de exclusão: o racismo estruturado em sala de aula

Ao longo dos últimos anos, a agenda pública dedicou-se a discutir programa de reparação para a população que viveu a margem e destituída de direitos básicos à sobrevivência.

O histórico está pautado em interesses da hegemonia internacional reproduzindo e teorias pedagógicas dissociadas dos valores referenciais sócio-ético-estéticos dos alunos que, segundo Ataíde e Morais (2003, p.84) por sua vez, são obrigados a reprimi-los ou sublimá-los, submetendo-se a um tipo de 'cartilha pedagógica' ideologicamente individualista, consumista e etnocentrista.

Em 1978 o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro reuniu intelectuais em Salvador com o objetivo de propor uma pedagogia interétnica com o objetivo de combater o etnocentrismo e o racismo transmitido. Segundo Cruz (1987) os pesquisadores da UFBA constataram que o processo educacional formado pela escola, família, comunidade e meios de comunicação social é o principal responsável pela transmissão da discriminação social e que somente através da educação é possível combatê-lo. Os grupos étnicos, representados por índios e negros, ocupam uma posição subalterna em relação ao grupo dominante representado pelo branco.

Ao ser aprovada em 1988, Constituição Federal afirma que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na Lei de Diretrizes e Bases e Educação Nacional n° 9394 de 1996, em seu artigo quatro, que é do Estado oferecer educação escolar pública será efetivado mediante a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Ao garantir a obrigatoriedade do ensino fundamental, as

relações estremecem, pois o universo ganha novos atores e a heterogeneidade se estabelece sem estrutura. A diversidade em sala de aula [re]vigora algo que sempre existiu - racismo.

Quando se trata da população negra Barcelos (1992); Hasenbalg e Silva (1992-1999); Guimarães (1999); Telles (2003); Silvério (2002); Henriques (2001); Queiroz (2002); Teixeira (2003); Gomes e Martins (2004); Geraldo (2006-2010) abordam as questões étnicas raciais relacionadas à escolarização.

Para Munanga (2004) o racismo pode ser entendido como um conjunto de teorias, crenças e práticas que estabelece uma hierarquia entre as raças, consideradas como fenômenos biológicos.

De acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos (1998, p.12) Racismo é também uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos.

Para o professor Joel Rufino (1990) o racismo pode ser conceituado a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê.

Para Da Matta (1986) o racismo é algo velado e ignorado exatamente porque não há a consciência de que existe um racismo. A cultura do “cada um sabe seu lugar”, e mesmo do Brasil como um país de mestiços permite que relações de hierarquia social existam, remetendo a períodos de colonização portuguesa que datam mais de quinhentos anos, e que justificam processos de exclusão e de uma fala de “minorias étnicas” sofredoras.

A discriminação racial, segundo conceito estabelecido pelas Nações Unidas (Convenção da ONU/1966, sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial), significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública.

O racismo é conceituado por Cruz (1998), como um ato ou um comportamento do preconceito racial, implicados no exercício do poder, por grupos considerados injustiçados. Documento Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: de 2006, afirma que o racismo é uma Doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de

uma raça (considerada pura ou superior) de dominar outras; preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, geralmente considerada inferior; atitude de hostilidade em relação à determinada categoria de pessoas.

Para se apropriar dessa ação separatista, a classe dominante social e racial, se muniu da raça como uma configuração do século XVIII e XIX, caracterizando os povos apoiando-se nas diferenças aparentes e os hierarquizavam a seu modo, tratando, sobretudo, as raças brancas como superiores às raças amarelas e mais ainda às negras, dentre outras.

Nesse sentido, focaremos nossa pesquisa pelos direitos garantidos pela constituição e LDB 9394/1996, Lei10639/2003 e autores Silva (1987); Pinto (1987); Figueira (1990); Hasenbalg e Valle (1990); Trindade (1994); Silva Jr. (2002); Fonseca (1999); Guareschiet al.(2002); Ziviani (2003-2010); Cavalleiro, (1998-1999); Algarve (2004); Munanga (2005); Coelho (2006); Nascimento (2010); Oliveira e Candau (2010) Martins e Geraldo (2013); Gomes e Jesus (2013); Geraldo (2012- 2014); Geraldo e Almeida (2015) e Cruz (2016) apontam a presença do racismo na sociedade e por consequência na sala de aula, sendo um dos fatores que pode explicar a baixa escolaridade e o baixo rendimento das crianças negras em relação às brancas.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o que pensam os estudantes do ensino fundamental de escola pública municipal da periferia de São Paulo sobre o racismo. A escola tem 425 estudantes matriculados do quarto ao nono ano, participaram da pesquisa 362 estudantes.

Para responder sobre a cor ou raça - característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena, foram utilizados os mesmos dados do IBGE. Do total de estudantes que responderam o questionário, 150 se autodeclaram pardos, 139 se auto declararam brancos, 33 pretos, 19 não declararam, 12 se auto-identificaram como indígenas e 9 amarela.

Ao perguntar aos alunos se eles são racistas, dos trezentos e sessenta e dois estudantes, sessenta e cinco responderam que são racistas e já tiveram atitudes racistas e duzentos e noventa e sete responderam que não. Discriminação racial ou étnica racial é toda ação de exclusão, distinção, restrição ou preferência baseada na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições de direitos.

No Brasil, a primeira lei que torna o racismo um crime, foi aprovada em 1951, por Afonso Arinos. A lei 1390 proibia a discriminação racial no país, ou seja, a separação de raças diferentes. Entretanto, a lei se mostrou ineficiente, mesmo em casos explícitos de discriminação racial em locais de emprego, escolas e serviços públicos.

Em 1989, foi aprovada a Lei 7716, que determina a igualdade racial e o crime de intolerância religiosa. Após 27 anos a lei a legislação determina a pena de reclusão a quem tenha cometidos atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Com a sanção, a lei regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo, após dizer que todos são iguais sem discriminação de qualquer natureza.

Ao perguntar os trezentos e sessenta e dois estudantes se já presenciaram atitudes racistas, 170 responderam que já presenciaram e 92 responderam, não. A principal causa da existência do racismo apontada é a escravização, seguida da diferença, do egoísmo, da não aceitação, desigualdade e falta de respeito, segundo a justificativa dos alunos.

Percebe-se que, os estudantes tem conhecimento sobre as consequências do processo de inferiorização do qual, muitos são vitimados no chão da escola. Todavia, poucos analisaram as ações e os males que causam nos estudantes que são as vítimas.

Kaercher (S/D), as cenas racistas se empilham no cotidiano das escolas: alunos e professores passam por serventes e auxiliares de limpeza sem dizer bom dia (e ninguém nota), alunos se chamam de “negão”, “macaco”, “negrãozinho” “carvaõzinho”, “macaquinho”, “nega(o) do cabelo duro”, “urubu”, ”anu”, “tição”, “toco que não sai do lugar”, “negra da senzala”, “cabelo de bombril”, “negrinha do saravá” e ninguém acha problemático.

Uma das cenas mais comuns nas escolas é a aversão que as crianças têm em tocar os colegas de pele negra: quanto mais escura a cor da pele, pior. Essa aversão se expressa de diferentes modos – não dar as mãos nas brincadeiras, não abraçar, não dançar junto, não compartilhar objetos ou materiais. Está embutida, nesse comportamento, a noção de que a cor pode ser “passada” para a pessoa: sabendo que ter a pele escura não é bom, as crianças temem tornarem-se, elas próprias, vítimas da discriminação que perpetram. Se escurecerem serão isoladas, não serão aceitas, não terão afago e carinho.

Segundo Silva (2003) aborda a ocorrência de oportunidades diferentes para os alunos se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes das atividades

desenvolvidas na escola, ou seja, um tratamento diferenciado direcionado aos alunos brancos, tais como, doação de carinho, agrados, estímulos, incentivos, atenção, entre outros. Em muitas situações, encontramos, nas escolas, educadores e educadoras que se dizem que se sentem compromissados(as) com o seu fazer profissional, mas se mostram cegos para as suas ações, principalmente quando são analisadas as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar.

Ao perguntar os estudantes se já sofreram racismo, 94 responderam que sim e 268 responderam, não. Os que foram vítimas apontaram sentimentos negativos que podem influenciar de forma negativa no processo de desenvolvimento pessoal, acadêmico e na vida adulta.

Os estudantes do ensino fundamental afirmaram que ao serem vitimas de racismo se sentem “chateada(o) ”, “ofendida(o)”, “diferente”, “mal”, “magoado”, “triste”, “desprezada(o)”, “incomodada(o)”, “sofrimento”, “ruim”, “estranha(o)”, “com vergonha(o)”, “fraca(o)”, “decepcionada(o)”, “normal”, “como um nada”, “pequena(o)”, “horrorizada(o)”, “humilhada(o)”, “isolada(o)”, “angustiada(o)”, “dor”, “isolada(o)”, “péssima(o)”, “confusa(o)”.

Esses sentimentos negativos contribuem segundo Cavalleiro (1998) e Silva (2003) para auto-rejeição, rejeição ao seu outro igual, rejeição por parte do grupo; desenvolvimento de baixa auto-estima, com ausência de reconhecimento da capacidade pessoal, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldade de aprendizagem; recusa em ir para a escola e exclusão escolar.

O racismo se constitui num problema que afeta, em maior grau, as crianças negras. O estudante que é vitima amiúde com maus tratos, injustiças, agressões afetam a infância, adolescência e refletem na vida adulta e por consequência tem-se ao longo dos anos refletindo na vida adulta.

Para Videira (2007) a escola tem-se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer, positivamente, a criança negra no cotidiano escolar, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional. Se o acesso à educação representa um direito de todos os cidadãos, é contraditório o espaço escolar não estar preparado para receber crianças negras, em um país de expressiva população negra.

O documento Gênero e Diversidade na Escola (2009), podemos dizer que a negação da diversidade étnico-racial no espaço escolar produziu alguns (de)feitos: evita-se falar de diferenças; embora reconheçam a importância do livro didático na vida de seus/suas estudantes, este se configura muitas vezes como o único ou o principal instrumento de estudo; quando acontecem situações explícitas de discriminação étnico-racial através de xingamentos e agressões entre estudantes, responsabiliza-se a família: "O preconceito vem de casa!"; a diversidade é entendida, exclusivamente, como diversidade cultural e assim apenas se faz presente nos sabores, nos sons e nas danças das Feiras Culturais, no Dia do Folclore, nas atividades artísticas das datas comemorativas; a diversidade étnico-racial é tratada como questão do passado, de museu. Negros/as e indígenas aparecem como vítimas do Brasil Colônia; ainda assim, o "feitor", o "vilão", não existe ou não tem cor, raça ou etnia; quando a discriminação vira assunto, na maioria das vezes é tratada como um problema do discriminado, sem que sejam incluídos os discriminadores; a questão étnico-racial acaba sendo discutida como assunto de negros e, algumas vezes, de indígenas. Não se debate sobre relações raciais. O "branco" e outros grupos étnicos que se relacionam com negros e indígenas não aparecem. Seriam "transparentes", "sem cor".

Sem conclusões

Importante repensar estratégias para descontruir o panorama social racista existente na escola. A aprovação da lei 10639 que torna obrigatório o ensino da cultura no ensino fundamental suscitou velhas amarras e não transformou a realidade da criança negra em sala de aula, pois o racismo permanece.

Pra Ortiz (2005) o racismo não só prejudica quem sofre, mas a todos os alunos presentes nas salas de aula do sistema educacional brasileiro. A sua prática pode gerar conflitos, desunião, principalmente quando a professora não toma atitudes frente a estes fatos. A negação ou apatia das educadoras em procurar soluções, as situações preconceituosas entre as crianças, reforçam os estereótipos e preconceitos.

André (2011) afirma que não é necessário ser somente "aluno" para saber que basta um pouco mais de melanina na pele para que as relações com o "outro" sejam marcadas por indiferenças no trato do dia a dia. Um olhar de cima a baixo, um tom de voz áspero, um silêncio como resposta a uma pergunta, uma brincadeira de mau gosto, um atendimento

diferenciado ou uma piada, podem ser alguns dos elementos que compõem esta "des-afetividade".

Atualmente algumas instâncias governamentais como, por exemplo, – As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – estão bastante preocupadas em trabalhar o conteúdo dos currículos escolares, fomentar a educação intercultural, e valorizar a diversidade étnica através do incentivo das relações étnico-raciais. Estas medidas podem ser consideradas uma primeira iniciativa mais direta de combate à desigualdade escolar; no entanto ainda não são suficientes.

Estudos significativos como os de Rosemberg (1986); Gibson e Ogbu (1991); Cunha Junior (1998-2002); Munanga (2000-2005); Cavalleiro (1999); Candau (2002); Silva (2003); Ortiz (2005); Oliveira (2007); André (2011); Martins e Geraldo (2013) Geraldo e Almeida (2015), apontam o comprometimento do desenvolvimento cognitivo quando o estudante é vítima de racismo em sala de aula.

Para André (2011) há que se desconstruir para se construir. Não é possível "educar para a igualdade étnicorracial" sem romper com os estigmas, com as linguagens explicitadas ou não de inferioridade de negros e negras e indígenas.

Para o documento Gênero e Diversidade na Escola (2009, p.247) como "educadores e educadoras temos a responsabilidade de ampliar e "deslocar" os conhecimentos, superar o velho, inventando o novo e apresentando políticas de ação afirmativa, com especial destaque para a área educacional", o objetivo é reduzir as desigualdades e promover a igualdade.

Mesmo assegurados pelas leis como a 9.459, de 13 de maio de 1997 e a 7.716, de 5 de janeiro de 1989 que fala que é um crime excluir e discriminar qualquer afro descendente, na prática podemos constatar o não cumprimento dessa legislação porque o racismo continua a se manifestar através de xingamentos, chacotas, piadas e ditos populares, tornando clara a discriminação racial em todos os lugares, principalmente na escola. Temos com frequência a mídia trazendo a tona casos de racismo na sociedade e com mais frequência na sala de aula em diferentes regiões do país. Os estudantes, em sua maioria, quando vítimas de racismo, optam pelo silêncio.

Para os 94 estudantes que responderam ao questionário e afirmaram ser vitimas de racismo fica o questionamento, até quando a cor da pele vai determinar o seu espaço na

escola e na sociedade e como a escola pode se transformar num espaço que acolhe as diferenças?

A aprovação de leis não garante um espaço imune, sem racismo. A criança negra desde a escravização esteve à mercê da população branca. Ao realizar a pesquisa, consideramos que, as políticas públicas de inclusão que têm como foco a democratização, acesso e permanência do estudante negro/a na educação básica, precisam ser repensadas. Garantir acesso e permanência não é sinônimo de acolhimento. Sabemos que o racismo é um dos fatores que contribui para o fracasso escolar do estudante. É necessária uma educação que atenda a diversidade que a Lei 10639 vá além do aparato legal e transforme o interior das escolas. Transformar significa despir-se do racismo, algo que está institucionalizado no ensino público e privado e, ofereça um ambiente, no qual a criança negra se sinta parte do processo escolar.

Referências Bibliográficas

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Criança negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e brancas.** São Carlos: UFSCAR, 2004. Disponível em:<http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=478>. Acesso em: 17 de abril de 2016

ANDRÉ, Bianka Pires. **Racismo e des-afetividade no cotidiano escolar**. Agenda Social. V.5, nº3, set/ dez / 2011, p. 30- 41. Disponível em:< http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8802_1337693260.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2016

ATAÍDE, Yara Dulce B. de; MORAIS, Edmilson de Sena. **A (re)construção da identidade étnica afro-descendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural**. Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. Volume 12 Número 19 janeiro/junho 2003, p, p. 81-98,
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2016

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm> Acesso 12 de abril de 2016

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 de maio de 2016

BRASIL. **Lei nº 9.459, de 1 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 06 de abril de 2016

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 06 de abril de 2016

BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAVALLEIRO, Eliana. **Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola.** In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse SILVEIRA, Sônia M. (Org.) Os negros e a escola brasileira. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999.

CAVALLEIRO, Eliana. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores.** Cronos, Natal-RN, v. 7, n. 2, p. 303-309, jul./dez. 2006. Disponível em:< http://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3210/2600> Acesso 12 de abril de 2016

CRUZ, Manuel de Almeida. **Pedagogia interétnica.** Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 74-76 nov. 2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1277>. Acesso em: 20 de abril de 2016

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola.** Fortaleza: Programa de Pós-graduação em Educação, 1998. Mimeo

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FONSECA, Eduardo P. de Aquino. **Educação e Racismo: Os educadores diante do preconceito racial.** Trabalho para Discussão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, n. 88, 1999. Disponível em:< http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/eduardoaquino.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2016

GÊNERO e Diversidade na Escola (GDE**). E-CLAM Formação em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos,** 2009, web, 17 de agosto de 2010, < http://www.eclam.org/publicacoes.php>. Acesso em: 20 de abril de 2016

GERALDO, Aparecida das Graças. **Relações raciais na sala de aula e a lei 10.639.** I Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades - 26 a 29 de Junho de 2012 - Universidade Federal do Espírito Santo. GT Africanidades e Brasilidades em Educação. Disponível em:< file:///C:/Users/USER/Downloads/5861-12617-1-SM.pdf>. Acesso 17 de abril de 2016

GERALDO, Aparecida das Graças. **A lei 10.639 e as relações interpessoais na sala de aula.** Ação educativa: São Paulo, 2012. Disponível em: < http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/Aparecida Geraldo.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2016

GERALDO, Aparecida das Graças; ALMEIDA, José Luís Vieira. **Criança negra em sala de aula: o racismo e a produção do fracasso escolar.** IX Simpósio Nacional de Pesquisa em Educação. PUC: Belo Horizonte. Disponível em:< http://ich.pucminas.br/pged/simposio/pdf/STs/ST5/Com/ST5_CO1.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2016

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

HASENBALG, Carlos A.; VALLE, Nelson do Valle. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil.** Caderno de Pesquisa: São Paulo, n.73, 1990, p.5 – 12. Disponível em:< file:///C:/Users/USER/Downloads/1092-4106-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2016

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva**. Racismo e educação antirracista: desafios contemporâneos da escola na busca de uma educação que contemple a diversidade.** Disponível em: < http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/racismo_e_educacao_antirracista.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2016

MARTINS, Edna; GERALDO, Aparecida das Graças. **A Influência da Família no Processo de Escolarização e Superação do Preconceito Racial: um estudo com**

universitários negros. Psicologia Política. v. 13. nº 26. pp. 55-73. jan. – abr. 2013. Disponível em:< http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v13n26/v13n26a05.pdf>. Acesso em 20 de março de 2016

MINISTÉRIO da Educação / **Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Antonia Eunice de Jesus do. **Educação e preconceito racial no Brasil: discriminação no ambiente escolar.** V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas. 2010. Disponível em:< http://dmd2.webfactional.com/media/anais/educacao-e-preconceito-racial-no-brasil-discriminacao-no-ambiente-escolar.pdf>. Acesso 12 de abril de 2016

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia de colonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte,v.26,n.01,2010,p.15-40. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anticolonial_br.pdf>. Acesso 12 de abril de 2016

OLIVERA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: Identidade e Interação na sala de aula.** São Paulo: Papirus, 2007

ORTIZ, Cisele. **Só não enxerga quem não quer: Racismo e preconceito na Educação Infantil.** Revista Avisa lá, nº 23, nov. 2005

PROGRAMA Nacional De Direitos Humanos. **Gênero e Raça – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática**. Brasília: MTb-a / Assessoria Internacional, 1998.

RIO DE JABEIRO. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.** Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2016

RIO DE JANEIRO: **Constituição Política do Imperio do Brazil (De 25 De Março De 1824)**, Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm Acesso: 12 de abril de 2016

SANTOS, Joel Rufino. **O que é racismo.** Coleção Primeiros Passos, 1990.

SILVA. Adriana Maria Paulo da. **A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista.** Revista brasileira de história da educação n° 4 jul./dez. 2002. Disponível em: file:///C:/Users/USER/Downloads/250-760-1-PB.pdf Acesso em: 20 de abril de 2016

SILVA. Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2003.

VIDEIRA, Piedade Lino**. Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular.** Padê, Brasília, v. 1, n. 2, p. 89-111, jul./dez. 2007. Disponível em:< file:///C:/Users/USER/Downloads/579-2859-2-PB.pdf>. Acesso: Acesso em: 20 de abril de 2016

ASSESSORIA A REIMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE TEÓFILO OTONI,A PARTIR DA ÓTICA DO ENVELHECIMENTO.

BARROS, Simone da Cunha Tourino
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM e doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.
simonetourino@hotmail.com
FERRI, Mônica Freitas
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM.
monicafreit@gmail.com
MAGALHÃES, Ana Paula Leite
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM.
monicafreit@gmail.com
SILVA, Lázara Cristina
Universidade Federal de Uberlândia-UFU. lazara@ufu.br
COLARES, Luana Martins Farias
Secretaria Municipal de Educação de Teófilo Otoni -SMETO. smeeja2014@gmail.com
SANTOS, Roberta Jardim
Secretaria Municipal de Educação de Teófilo Otoni -SMETO. smeeja2014@gmail.com

Introdução:

O presente trabalho faz o relato do processo de assessoria, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Envelhecimento (NEPE), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), à Secretaria Municipal de Educação de Teófilo Otoni, no que se refere a reimplantação da Educação de Jovens e Adultos, sob a ótica do envelhecimento.

Sendo assim, faremos uma avaliação geral da execução desta ação de extensão universitária.

Para melhor elucidação das ações realizadas, dividiremos a apresentação do trabalho da seguinte forma:Fundamentação Teórica, reflexões sobre as ações desenvolvidas no processo de assessoria e considerações finais.

1- Fundamentação Teórica

1.1-Envelhecimento: pensando a realidade de Teófilo Otoni

Discorrer e realizara ações vinculadas ao o tema do envelhecimento e sua interface com educação é um desafio, devido aos poucos estudos sistematizados sobre o tema e a contemporaneidade do debate.

Podemos dizer que a sociedade, o poder político e as universidades só começaram apreender o envelhecimento populacional enquanto um "problema social", a partir da década de 80, quando houve a alteração na estrutura da pirâmide etária, com o aumento significativo da população com idade igual ou superior a 60[206] anos e devido a pressão social advinda das lutas que congregaram reivindicações[207] em relação ao processo de envelhecimento, transformando-as em demanda política, introduzindo o envelhecimento no campo das disputas e das prioridades políticas. (TEIXEIRA,2008)

Para Veras (1994), o Brasil se tornou um "país jovens de cabelos brancos," pois de 1980 ao findar o século 20, houve um aumento, em termos absolutos, de sete milhões de pessoas com 60 anos ou mais e chegaremos em 2025, com 15,1% de idosos (as) se comparado ao percentual total da população brasileira. (HADDAD,2001)

No sistema capitalista, conforme menciona Peres (2010), há uma negação do idoso, pois "na perspectiva do capital, o velho representa o trabalhador que já se tornou improdutivo e obsoleto e que deve dar lugar às novas gerações de trabalhadores, dotadas de conhecimentos atualizados e de uma maior disposição para o trabalho".

No contraponto do velho, temos a do novo/jovem, abrindo assim, um mercado de consumo, a partir do mito da eterna juventude.

Além disso,neste processo de negação da velhice, como algo desagradável e descartável, também coabita a concepção de que a velhice bem-sucedida depende de hábitos saudáveis de vida. É uma concepção individual de cuidado, desresponsabilizando o Estado pela qualidade de vida dos sujeitos idosos. O envelhecimento saudável vai depender do estilo de vida do idoso, desconectado da realidade social, econômica e política vigente na sociedade, numa perspectiva liberal e individualista, da qual discordamos.

206 Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS considera-se idoso, nos países desenvolvidos, aquele indivíduo com mais de 65 anos ou mais e, nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, os maiores de 60 anos.

207 Um exemplo cabal da pressão política dos idosos na ampliação e garantia dos seus direitos foi o movimento de aposentados e pensionistas, que redundou no aumento de 147% no valor dos benefícios previdenciários.

Outro ponto de destaque é que apesar do discurso veiculado de que a velhice só acarreta prejuízos para sociedade, podemos dizer que a velhice é "funcional" ao capital, seja,enquanto sujeito consumidor do mercado de cosméticos, turismo, etc. em plena ascensão na contemporaneidade, seja, colaborando para a reprodução da força de trabalho[208], no caso de seus filhos e netos, via seus ganhos de aposentadoria, pensões, bolsa família e Benefício de Prestação Continuada.(TEIXEIRA, 2008).

Esta realidade também se faz presente em Teófilo Otoni, que segundo dados do IBGE, de 2010, 8600 idosos são responsáveis financeiramente pelo domicílio,o que representa que 64% dos idosos do município são responsáveis pelo domicilio, onde residem, sendo homens um total 4968 (57,8%) e mulheres 3631 (42,2%).

Nesse mesmo total de idosos responsáveis, a renda salarial que prevalece é de até um salário mínimo (4980 idosos) o que representa mais da metade do total. Tendo 576 idosos sem rendimento algum.(IBGE,2010)

O IBGE, também, nos traz dados sobre a demografia da cidade de Teófilo Otoni, demostrando que a população desta cidade é de, aproximadamente, 134.745 habitantes, sendo 13% de população idosa, um valor que está acima da média do Estado de Minas Gerais, que segundo dados do IBGE de 2010, a participação da população de 65 anos ou mais, chegava a 8,2% .

Dos 17.516 idosos residentes em Teófilo Otoni, 58.8% são mulheres e 42,2% são homens. Observa-se que o percentual de mulheres idosas no município é superior a de homens, sendo esta uma realidade no Brasil[209].

Em relação ao grau de escolaridade, a população idosa de Teófilo Otoni, no que diz respeito ao analfabetismo, representa cerca de 39,3% dos idosos que não sabem ler nem escrever e 13% possuem de 1 a 3 anos de estudo. Aproximadamente, 6% dos idosos possuem curso superior.(IBGE,2010)

208 De acordo com o IBGE (2010), 8,9 milhões de idosos são responsáveis financeiramente por suas famílias.
209 Segundo Veras (1994) existem algumas hipóteses que justifiquem o fato das mulheres viverem mais do que os homens, sendo elas: a exposição a risco de acidentes(doméstico, trabalho, trânsito), a taxa de homicídios e suicídios e o consumo de drogas (como álcool e tabaco) serem maiores entre os homens; as mulheres terem uma postura diferente dos homens no uso dos serviços de saúde, são constantes as mulheres se preocuparem mais com a saúde, e consequentemente, a detecção precoce e o tratamento de doenças é facilitado e ainda devido a redução da mortalidade materna.

Podemos constatar pelos dados acima descritos, um significativo aumento demográfico da população idosa no Brasil e em Teófilo Otoni,altos índices de analfabetismo entre pessoas adultas e a contemporaneidade do debate do envelhecimento.

1.2-Educação de Jovens e Adultos e sua interface com o Envelhecimento

A partir da década de noventa no Brasil, devido a uma crise cíclica do capital, há a substituição do padrão produtivo fordista keynesiano pelo toyotismo, trazendo mudanças significativas na forma de produzir e circular mercadorias, como exemplo, há a redução dos estoques, a produção por demanda, a substituição da mecânica pela eletrônica, etc. Além disso, alteram-se as relações de trabalho, precarizando-as, seja pelo sub-emprego, emprego parcial e perdas de direitos trabalhistas. (ANTUNES,1995; ALVES 2001)

Para justificar as alterações na esfera da produção, passa-se a ser difundida a ideologia neoliberal que enfatiza a solidariedade civil, a desorganização e destruição dos serviços sociais públicos, em consequência da necessidade do “enxugamento do Estado” em suas responsabilidades sociais, colocando as mesmas para a sociedade civil.

A orientação das políticas sociais é alterada de forma significativa. Por um lado, elas são privatizadas, retiradas paulatinamente da órbita do Estado (passam ao âmbito da sociedade civil- Igreja, ONG’S, etc), focalizadas, pois são contra o princípio universalista, pois se destinam apenas a uma população carente de determinado serviço pontual e por fim são políticas desconcentradas, o que implica apenas descentralização executiva, mantendo a centralização normativa e administrativa e uma excessiva centralização econômica (ARRETCHE, 2000).

A Educação não fica fora deste contexto ou melhor, a política de educação sempre teve uma posição de destaque nas questões socioeconômicas.

> Do ponto de vista liberal, ocupou um lugar central, tendo sido associada, na fase de expansão capitalista, a uma promessa de integração dos indivíduos ao emprego e à sociedade (Gentili, 1998). A educação foi considerada pela Teoria do Capital Humano como solução para o subdesenvolvimento e para a desigualdade entre indivíduos e regiões, pois abria uma perspectiva de “ascensão social” (VENTURA,2008,p.56)

Hoje, há substituição do discurso de que a educação leva à ascensão social e passa a ser empregada a partir da lógica da empregabilidade, ou seja, por meio da educação os trabalhadores conseguirão sua inserção e manutenção no mercado de trabalho (FRIGOTTO,2011).

O discurso dominante se respalda na necessidade de formar novos trabalhadores, antenados com o tempo presente, ou seja, capaz de "adaptar-se" às mudanças constantes, que domine as ferramentas informacionais e que entenda a necessidade de formação constante.

A lógica supracitada se faz presente na EJA, pois de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996[210], em seu § 3º , menciona que "A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento."

Vários autores (PIERRO, 2011; FRIGOTTO, 2011) relatam que a EJA é acessada por um público específico, aquele que devido as desigualdades sociais próprias do sistema capitalista tiveram que se inserir no mercado de trabalho, prejudicando seu acesso à educação. Outro ponto destacado é que a construção da política de educação não prioriza este público, e, finalmente, que este retorna aos bancos escolares, por meio da modalidade da EJA, com objetivo de se inserir ou manter-se no mercado de trabalho.

No que tange à parcela do público-alvo da EJA – os idosos – podemos dizer que na perspectiva do capital, o velho representa o trabalhador que já se tornou improdutivo e obsoleto, e que deve dar lugar às novas gerações de trabalhadores, dotadas de conhecimentos atualizados e de uma maior disposição para o trabalho.

Vários pesquisadores analisam criticamente o processo educativo realizado na educação de jovens e adultos e Peres (2010, p. 02) menciona que "uma das principais críticas que podemos fazer a este programa, é quanto à utilização de uma mesma metodologia de ensino para um público potencialmente heterogêneo no que se refere à faixa etária".

210 Na LDB não existe artigo ou inciso que aborde a educação voltada para o público idoso, estando este inserido genericamente, na Educação de Jovens e Adultos.

Desta forma, faz-se necessário dar visibilidade a realidade de desconsideração da heterogeneidade dos sujeitos inseridos na EJA, bem como, das suas trajetórias de vida e as condições históricas do processo de educação.

2-Reflexões sobre as ações desenvolvidas no processo de assessoria

A demanda da assessoria do NEPE à Secretaria Municipal de Educação de Teófilo Otoni surgiu do Seminário "Envelhecimento: em foco perfil, serviços e a política de Educação em Teófilo Otoni", ocorrido em agosto de 2014.

No seminário supracitado,os idosos residentes em Teófilo Otoni, em oficina sobre direitos dos idosos na Educação, deliberaram propostas para melhoria do acesso e permanência dos idosos no ensino formal, a saber: capacitar os coordenadores do grupos de idosos e profissionais que lidam com a Educação de Jovens e Adultos sobre a questão do envelhecimento; horário alternativo das aulas da EJA, de modo a atender as peculiaridades do processo de envelhecimento, melhorar a assistência à saúde do idoso, pois a falta de acesso à consulta com oftalmologista e a prótese tem dificultado a inserção do idosos na escola; realizar a propaganda e divulgação da oferta e Educação de Jovens e Adultos no município de Teófilo Otoni e estrutura mais organizada de atendimento aos idosos que manifestarem interesse em retornar/iniciar os estudos.

Tendo em vista as propostas acima descritas, o NEPE foi convidado a colaborar, por meio da assessoria, no processo de reimplantação da EJA no município de Teófilo Otoni, na perspectiva do envelhecimento, o que nos leva a ratificar a importância da Extensão Universitária[211] para o desenvolvimento local, devendo ser apreendida como

> um espaço possibilitador de estabelecimento de uma ligação entre a classe trabalhadora, permitindo um intercâmbio de conhecimentos, no qual a universidade aprenda a partir do saber popular e assessore as populações no sentido de sua emancipação política (GURGEL1986, apud COSTA, 2014, p.04).

211 De acordo com a Política de Extensão Universitária da UFVJM, a "A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade."

O trabalho de assessoria desenvolvido pelo NEPE junto a Secretaria Municipal de Educação de Teófilo Otoni, durante o ano de 2015, objetivou, em um primeiro momento, possibilitar a reflexão sobre o envelhecimento, por meio de grupos de estudos e seminários, para os profissionais da Educação de modo a atender às particularidades do envelhecimento no processo de ensino e aprendizagem da EJA e discutir a oferta da EJA, a partir das necessidades dos idosos e por região.

Para atingir os objetivos propostos utilizamos como recursos, as seguintes atividades:

1- Grupo de Estudos- realizado uma vez por mês com estudo, apresentação e debate de temáticas acerca do envelhecimento e educação, com a participação dos docentes e discentes da UFVJM e os profissionais da SME.

2- capacitação - discussão versou sobre o processo de envelhecimento, dados demográficos e sociais sobre o envelhecimento em Teófilo Otoni, sobre a construção da política pública de educação e a Educação de Jovens e adultos.

3- revisão dos projetos pedagógicos das escolas que possuem EJA, de modo a incluir ações para os idosos,por meio de reuniões semanais com a equipe da EJA, NEPE, diretores e professores das escolas com EJA.

4- elaboração de plano de trabalho para EJA, com enfoque no envelhecimento, com reuniões quinzenais com a equipe da EJA e NEPE

Neste um ano de assessoria conseguimos alcançar o objetivo de difusão da temática do envelhecimento, bem como, trabalhar às particularidades do envelhecimento no processo de ensino e aprendizagem da EJA, por meio das seguintes ações: reuniões de estudos com os discentes e docentes do NEPE com os coordenadores pedagógicos da SME, no sentido de estudar sobre o envelhecimento e decidirmos a direção política dada a esta nova conformação da EJA, com a inclusão dos idosos e capacitação com o corpo docente da EJA sobre envelhecimento, retirando propostas de intervenção, a partir da realidade do idoso.

Estas ações ratificam o que está preconizado no Estatuto do Idoso, pois este menciona a necessidade de capacitação de recursos humanos na área da gerontologia, bem como, a inclusão do debate do envelhecimento em diferentes níveis de ensino, a saber:

> Art. 3º VI – capacitação e reciclagem dos recursos humanos nas áreas de geriatria e gerontologia e na prestação de serviços aos idosos;
> Art. 22., que "Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Além disso, no Plano Nacional de Educação (2014-2024), menciona que:

> 9.12. considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais.

Conseguimos a redefinição da oferta da EJA, sendo a mesma ofertada, também, nas escolas com localização mais central, para facilitar o acesso do idoso, atendendo ao art 206, da Constituição Federal de 1988, que menciona: " O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;" (BRASIL,1988,p.20)

Além disso, conseguimos realizar a divulgação do direito à educação e locais de matrícula,nos espaços dos grupos de convivência de Teófilo Otoni e a ampliação do quantitativo de idosos inscritos na EJA.

Acreditamos que estas ações, além de responderem às demanda dos idosos de Teófilo Otoni, colaboram com a tentativa de redução do analfabetismo no município, pois de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, no ano de 2010,em relação ao grau de escolaridade, cerca de 39,3% dos idosos não sabiam ler nem escrever e 13% possuíam de 1 a 3 anos de estudo. Aproximadamente, 6% dos idosos possuíam curso superior.(IBGE,2010)

Por outro lado, ainda não conseguimos realizar a revisão dos projetos pedagógicos das escolas que possuem EJA, de modo a incluir ações para os idosos,por meio de reuniões semanais com a equipe da EJA, NEPE , diretores e professores das escolas com EJA, tendo em vista a greve nacional do corpo docente e técnicos administrativos das universidades federais e ao processo de recontratação dos técnicos pedagogos da SME.

Considerações Finais

O envelhecimento populacional é uma realidade brasileira,necessitando respostas do poder público, em forma de políticas. Além disso, cabe às universidades a realização de estudos, que objetivem a "análise de seus determinantes [...], bem como a revisão de conceitos,critérios e objetivos capazes de subsidiar planejamentos e definições de políticas mais condizentes com a sua realidade" (PEREIRA,2007, p. 241).

Além disso, a discussão e implementação de políticas inclusivas para grupo sociais historicamente excluídos do acesso à educação, como os idosos, são imprescindíveis.

Sendo assim, esperamos que com este relato de experiência fomente ações e estudos em prol da inclusão educacional do idoso, numa perspectiva da garantia dos direitos sociais.

Referência Bibliográficas

ALVES, G. **Dimensões da globalização:o capital e suas contradições.**Londrina: Práxis, 2001.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**?. São Paulo: Cortez, 1995.

ARRETCHE, M. **Estado Federativo e Políticas Sociais:** determinantes da descentralização. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. Lei n. 10.741/03, de 01 de outubro de 2006. **Estatuto do Idoso**. Brasília: Senado Federal, 2003.

_____. Lei n.13005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Distrito Federal,2014.

_____. Ministério da Educação. **Mapa do Analfabetismo.** 2003 Disponível em:<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf> Acesso em: 3 de abril de 2014.

COSTA,Maria do P. Socorro Lima. Relação e entre universidade e sociedade: a extensão universitária por meio de documentos da UFVJM: ações e concepções. Anais do 11º Encontro de Pesquisa, na cidade de São João Del-Rei, Minas Gerais,2014. Disponível em:www.anpedsudeste2014.wordpress.com/eixo-1-posteres. Acesso em 31 de maio de 2016.

FERRI,Monica, MAGALHÃES, Ana Paula Leite e BARROS, Simone da Cunha. Assessoria a reimplementação da Educação de Jovens e Adultos sob a ótica do envelhecimento no município de Teófilo Otoni.Minas Gerais: UFVJM, 2015.Mimeo.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores- Excertos. Disponível em: http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf. Acesso em 23/08/2013.

HADDAD, E. G. M. **A Ideologia da Velhice**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: www http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010. Acesso em: 19 de agosto de 2013.

MOTA, Ana Elizabete. Seguridade Social Brasileira: Desenvolvimento Histórico e Tendências Recentes. IN:**Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA,Potyara P.A.Formação em Serviço Social, política social e envelhecimento populacional. **Ser Social**, Brasília, n. 21, p. 241-257, juh./dez. 2007.Disponível em: www.seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/265/135. *Acesso em: 17 de setembro de 2013.*

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice, educação e exclusão: a educação de jovens e adultos e o analfabetismo entre idosos. **Verinotio Revista on-line** – n. 11, Ano VI, abr./2010. Disponível em: http://www.verinotio.org/conteudo/0.59936331268341.pdf. Acesso em: 11 de agosto de 2013.

PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo, Brasil - Junho de 2003.** Disponível em: www.acaoeducativa.org/downloads/relorealc.pdf. Acesso em: 17 de outubro de 2011.

TEIXEIRA,Solange Maria. **Envelhecimento e Trabalho no Tempo do Capital:implicações para a proteção social no Brasil**. São Paulo:Cortez,2008.

VERDAN, Rosemeri Monteiro.Gênero, Velhice e Memória: um estudo sobre a velhice masculina no Município de Ponta Grossa -PR.Fazendo Gênero 9**:**Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, agosto de 2010 Disponível em:http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278293034_ARQUIVO_formulario2.pdf. Acesso em 24 de julho de 2014

VERAS, Renato P. **País Jovem Com Cabelos Brancos: a Saúde do Idoso no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1994.

CIÊNCIA E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Maria Rosemi Araújo do Nascimento

Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED/AM.

profrosearaujo@hotmail.com

Heline Cristina Campos Maia

Programa Aprendiz Cooperativo no Amazonas. helinecampos02@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns conceitos que envolvem a concepção de Cultura. Conhecer as concepções que envolvem o ensino de ciências na educação escolar indígena; Desenvolver o estudo sobre uma temática envolvendo concepção científica, sustentabilidade e educação escolar indígena é um desafio. Desafio este que precisa ser rompido e vencido, principalmente no campo da Educação. Agregar conceitos como estes em uma mesma discussão requer de quem o faz um exercício mental e cultural, visando refletir acerca dos significados desses conceitos para por fim compreender sua relevância para a sustentabilidade educativa e global dos povos indígenas e também dos não indígenas, enquanto parte integrante do currículo. Ciência, interculturalidade, sustentabilidade e educação escolar indígena interagem de forma imbricada na construção de uma nova concepção científica. Tratou-se de uma experiência de aquisição de um novo conhecimento, visto que a viagem pelo Rio Içana, no Alto Rio Negro foi um trabalho pedagógico significativo. Adotamos então o método da pesquisa-ação, concentrada na ação dos atores dentro das condições concretas de sua realidade e adotamos os seguintes procedimentos: observação em sala de aula, perguntas abertas e entrevistas com os alunos, professores e coordenadores. Utilizamos ainda registro e análise das atividades de sala de aula, narrativa de um aluno e a carta (eletrônica) como uma possibilidade na coleta de dados. Apresentamos ao final, considerações acerca deste aprendizado para nossa prática profissional e para a valorização da diversidade do conhecimento científico.

Palavras-chave: Ciência. Interculturalidade. Educação Escolar Indígena. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Ciência e Interculturalidade são duas grandes categorias conceptuais atualmente discutidas no Brasil. Porém, a construção científica numa perspectiva Intercultural está, ainda, em desenvolvimento. Esta construção, que acontece dos mais diferentes modos entre os povos tradicionais da Amazônia, representa uma oportunidade para a inserção de novos

conhecimentos. É, também, uma maneira de dar novas respostas às questões da Ciência ocidental, onde os métodos vigentes são ineficazes para resolução de problemas evidenciados no processo educativo das escolas indígenas.

Assim sendo, para estabelecermos relação entre ciência e interculturalidade se faz necessário, compreendermos os conceitos de cada um deles, dada a sua relevância. O esclarecimento destes conceitos visa a inter-relação entre eles, apontando para a questão da Sustentabilidade da Educação Escolar Indígena, para refletirmos acerca das dificuldades que envolvem o processo ensino-aprendizagem e o cotidiano das práticas de ensino aplicadas em sala de aula.

Nessa perspectiva, organizamos o artigo em três tópicos, sendo: no primeiro tópico, abordamos a respeito de concepções de ciência, onde tratamos um pouco sobre alguns conceitos de ciência, algumas questões sobre a LDBEN, no que concerne à educação escolar indígena, bem como sua relação com a pesquisa científica. No segundo tópico abordamos a sustentabilidade e a educação escolar indígena, trazendo a reflexão sobre os povos indígenas realizam suas práticas educativas respeitando a natureza numa proposta de sustentabilidade. No terceiro tópico trataremos da questão voltada para a didática intercultural a as práticas pedagógicas a partir das experiências indígenas, onde abordaremos práticas pedagógicas em harmonia com a natureza, sem, contudo perder de vista o conhecimento científico. Por fim faremos algumas ponderações acerca da temática em questão para finalizarmos nossa reflexão.

1. CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA

A Ciência tem sua origem a partir das reflexões filosóficas, pois, a aquisição do conhecimento científico se dá através da capacidade que temos de organizar e reorganizar as informações em nossa mente.

Nesse sentido, os modelos filosóficos de aprendizagem predominantes que foram transferidos para o ensino das ciências reforçam a memorização de conceitos. Contudo, estes padrões sofreram reformas conceituais e conceptuais, isto é, teorias científicas foram sendo ressignificadas, com vistas a atender às necessidades de aquisição do conhecimento científico. Sobre essas mudanças Morin (2008, p. 16) corrobora afirmando que “nossa ciência realizou gigantescos progressos de conhecimento, [...] que desafia os nossos

conceitos, nossa lógica, nossa inteligência". Neste caso, o conhecimento científico configura-se um desafio.

Para vencer esse desafio, a educação escolar indígena vem buscando tal progresso científico de modo significativo, principalmente após o estabelecimento de legislação própria para este ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) – artigos 26, parágrafo 1º e 2º; artigo 78 e 79 – e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) [212], defendem a especificidade da escola indígena e representam um reconhecimento da necessidade de uma educação diferenciada, específica e de qualidade para os povos tradicionais do país. Porém, ainda por conta dos conceitos de ciências arraigados na sociedade envolvente, as contradições são ainda desafios maiores para professores e estudantes indígenas.

Acrescente-se que a LDBEN 9394/96, no art. 79, garante que serão desenvolvidos "programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas", com vistas a fortalecer as manifestações sócio culturais de cada comunidade.

Nesse contexto, Silva (2001, p. 31) reforça que um dos avanços para a educação indígena está na Constituição Brasileira/ 1988, pois "garante aos Índios uma educação respeitosa de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de viver e pensar, de valorização de seus conhecimentos e dos processos próprios de sua produção e transmissão". Assim sendo, a implantação de um currículo que atenda a necessidade de cada comunidade tem sido a luta dos professores indígenas.

Assinale-se que, os professores indígenas reivindicam a elaboração de novas propostas curriculares aplicáveis às suas escolas para substituir o modelo geral do sistema educacional vigente. A razão, conforme registra o RCNEI/MEC (2002, p.11), é que "tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas".

Nesse contexto, com a posse de seu território o Índio constrói sua história, identidade e cultura, bem como suas instituições políticas e sociais. Desenvolve concepções e alternativas de sustentabilidade, que os configuram, como os verdadeiros

[212] Nas próximas citações usaremos RCNEI.

trabalhadores (RCNEI 2002) e, porque não dizer, "defensores da Amazônia". (SILVA, 1993).

Assim, o ensino com pesquisa na escola indígena contribui para o processo de aquisição do conhecimento, fazendo a interação entre teoria e prática, articulada, conforme diz Leff (2008, p. 201), com os "sistemas ecológicos, tecnológicos e culturais, para satisfazer as necessidades básicas e melhorar a qualidade de vida da população". Portanto, a exploração científica é integradora dos sistemas que envolvem os sujeitos participantes do processo e, neste caso, destaca-se sustentabilidade atrelada à educação escolar indígena. É o que veremos a seguir.

2. SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O tema sustentabilidade está diretamente ligado à preservação e à existência da espécie humana. E, para o indígena a territorialidade possui estreita relação com sustentabilidade, pois que assentado em seu território, este pode prover o alimento, instalar a moradia e, repassar a história aos descendentes, visando o desenvolvimento sustentável.

Porém, à medida que compreendemos os conceitos de desenvolvimento e de sustentabilidade parece-nos quase utópico manter esta combinação. Incluir nesta ideia a educação escolar indígena é ainda mais complexo. Entretanto, segundo Freitas (2001, p.27) tem-se consolidado

> As tendências de que as questionáveis metodologias utilizadas pelos grupos econômicos e científicos, para agregar valor à natureza amazônica, [...] (incluindo a flora e a fauna), terão que necessariamente incorporar o componente societário, adquirindo feições políticas e nuançando parte das contradições das relações da Região com o Estado e o Mundo.

Isso significa dizer que é necessário à formalização de parcerias e uma nova mentalidade quanto às questões de sustentabilidade da nossa região. Com isto vamos então compreender algumas definições de desenvolvimento e sustentabilidade. Em um conceito simples diríamos que se por um lado o termo desenvolvimento está diretamente ligado ao crescimento econômico e progresso material, por outro o termo sustentabilidade está relacionado aos aspectos econômicos, sociais, ambientais e culturais de uma determinada comunidade ou sociedade humana (LEFF, 2008). Neste caso, Coimbra (2004, p. 554) conclui que "tratar cientifica e tecnicamente a questão ambiental significa uma verdadeira

mobilização na construção do saber e na *práxis*, visando modificar o modelo de relações hoje existentes entre sociedade humana e mundo natural".

Tal premissa significa a relação de interdependência entre homem e natureza. Por esta razão, questionamos os modelos de desenvolvimento convencionais, para dar lugar a um modelo sustentável de utilização dos recursos e, consequentemente da qualidade de vida da população humana. Sobre esta questão Coimbra (2004, p. 525) infere que "por isso os conceitos correntes e vulgares, quase sempre imprecisos e simplistas, devem ceder espaço a uma conceituação cientifica que envolva várias ciências, como as biológicas, as exatas e as humanas". Com esta integração poder-se-ia definir desenvolvimento sustentável como "aquele que atende às necessidades dos presentes sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras satisfazerem suas próprias necessidades". (ALMANAQUE BRASIL SOCIOAMBIENTAL, 2008, p. 440).

Entretanto, para que essa proposta se cumpra, requer de nós uma mudança de postura frente à utilização dos recursos naturais, pois não se trata apenas de preservação material, mas trata-se principalmente de preservação de povos e culturas milenares que deles dependem.

Nesse sentido, a pluralidade amazônica é o desafio na construção de modelos econômicos, sociais e educacionais sustentáveis. A educação escolar indígena se constrói nesse processo de perspectiva sustentável partindo, conforme consta no RCNEI/ MEC (2002, p. 22), das próprias "concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural econômica e religiosa desses povos". Então, o desenvolvimento sustentável para a preservação do meio socioambiental, não tem outra base que não seja educação, ciência e tecnologia, pois é por meio desta sustentação que a sociedade intervém em questões sociais, econômicas e culturais. Silva (2001, p. 7) destaca os condicionantes políticos que alicerçam essas questões, sendo ora por

> Fatores geográficos, ecológicos e institucionais adversos, ora na grandeza física e na riqueza potencial da Amazônia, para reclamar prioridades de intervenção na região sob a forma de infraestrutura social, cientifica e tecnológica a fim de explorá-la.

Diante dessa realidade, o diferencial da educação escolar indígena está na inserção da comunidade no processo pedagógico da escola, sendo esta participação fundamental na

definição dos objetivos, para uma educação específica e diferenciada e, consequentemente sustentável.

Para o indígena os problemas relativos à territorialidade estão ligados à cultura. Demarcação de terras, conforme afirma Gray (2004, p. 111) "significa reconhecimento e respeito pelos direitos territoriais e culturais desses povos, permitindo que eles assumam o controle do seu próprio destino". Com esta autonomia, buscarão alternativas econômica, social e política para o consumo sustentável dos recursos naturais em seu território. Também para avaliação dos impactos da introdução de novas práticas educativas e técnicas de ensino em seu ambiente escolar e cultural.

Agregue-se a esse comentário a experiência do campo, na narrativa do professor Baniwa quanto à metodologia de ensino com pesquisa, para a construção de conceitos. Ele esclarece que:

> *No inicio questionamos os livros, pois muitos alunos apresentavam dificuldades, principalmente os de Educação Infantil. Os professores eram de outra etnia, como Tukano e não eram Baniwa e isto dificultou a aprendizagem. Os livros estavam fora da nossa realidade. Acreditamos que a organização tem que ser de acordo com a realidade local e com os problemas, pois desta maneira é mais viável ensinar porque não fecha o raio de interesse do aluno e o professor é mais um orientador. Nossa ideia é que toda a escola de Ensino Fundamental use essa metodologia, respeitando a idade do aluno. Assim, a pesquisa iniciada no Fundamental precisava ser aprofundada no Ensino Médio, destacando que a pesquisa intermediária com os velhos na comunidade é muito importante. No futuro pretendemos analisar as monografias e partir para intervenção.* **[Prof. Baniwa 1]**

Nesse sentido, o ensino com pesquisa possibilita a construção de conceitos em ciências naturais por meio das vivências do cotidiano, estando diretamente relacionado com a valorização dos saberes dos povos indígenas Baniwa e Coripaco, com a revitalização de sua cultura para sustentabilidade dos mitos às gerações futuras, com a preservação do modo de vida dos Índios e, principalmente com garantia de sustentabilidade dentro do próprio território.

Ainda nesse raciocínio, Weigel (2000, p. 207) afirma que "o ritmo das atividades escolares é peculiar a essas condições: na época de plantar, ou de colher a mandioca, ou no

período de fazer *cacori*[213], a escola para por uma ou duas semanas", a fim de garantir a sustentabilidade do professor na escola.

Como vimos, na educação indígena Baniwa e Coripaco, tudo se relaciona com a terra e à preservação das espécies, à conservação dos animais e da floresta e, ao uso que se faz dela. Silva (2004, p. 371) infere que se trata da relação "entre o individuo e o patrimônio cultural do grupo a que pertence". Para o Índio a forma como se relacionam com o meio ambiente favorece a visão, as ações e os projetos que levem em conta a sustentabilidade, harmonizando o homem e a terra ocupada por ele.

Portanto, nesse contexto, considerar a concepção cultural dos povos indígenas Baniwa e Coripaco nesta construção é fundamental para a definição de uma política de desenvolvimento sustentável. Além disso, Lévi-Strauss (1989) afirma que é preciso compreender o que está subjacente na concepção dos indígenas sobre sua própria educação. É preciso reconhecer as experiências de ensino das ciências por meio dos saberes cotidianos para a construção concreta de conceitos e transformá-las em conhecimento científico.

3. Didática intercultural a as práticas pedagógicas a partir das experiências indígenas

É preciso criar condições prévias para a construção do conhecimento científico, considerando que as práticas em sala de aula reforçam e aumentam a consciência dos estudantes sobre suas concepções de aprendizagem. Além do mais, na perspectiva de uma didática intercultural, o processo de ensino e de aprendizagem é multidimensional e cheio de diversidade, sendo, portanto, necessário considerar a dimensão cultural, que deve ser "um elemento construído no interior da escola a partir deste mesmo cotidiano [escolar]". (Candau, 2006, p. 22). Mais ainda, "a escola é também um mundo social, ou seja, um espaço que tem e desenvolve sua própria cultura" (Idem, p. 23), com características próprias das culturas da cada realidade.

A autora defende que a escola deve sair de sua postura monocultural, através da articulação entre igualdade e diferença, questionando estereótipos sociais e, que promova

[213] Armadilha construída com galhos secos que serve para pegar peixes.

de fato um movimento de inter aprendizagem entre as culturas, favorecendo assim, uma educação verdadeiramente intercultural, considerando também, no mesmo nível de importância a contextualização da prática pedagógica e a análise de sua concretude.

Nesse contexto, tomemos como exemplo a caça, que, conforme Kock Grünberg (2005), não tem tanta importância para aquisição do alimento como a pesca. Porém, além de ser praticada como um esporte, seu equipamento é elaborado cuidadosamente e manuseado com muita destreza. Dentre essas armas está a *carauatana*[214]. Sobre este **apetrecho**[215] [Grifo nosso] Kock Grünberg (2005, p. 121), nos dá uma aula de ensino de ciências e matemática, numa descrição detalhada da construção deste objeto até sua utilização. Vejamos:

> O cano de 2,80m até 3m de comprimento é tomado de uma arrundinácea cuja haste desde a raiz ergue-se reta como uma vela e sem nós, por uns quatro metros ou mais, até que começa esgalhar-se. Secam-se cuidadosamente, ao fogo e no sol, para que não se entorte. O cano cilíndrico, [...], levemente esfregado na parte externa com cera preta [...], para preservá-lo de estragos. Enfiam [...] no tronco uma palmeira de paxiuba, [...] retirada a medula. Ambas as partes devem adaptar-se exatamente uma à outra e ficam calafetadas por meio do rolamento do líber.

Observamos nesse texto um conhecimento significativo acerca da utilidade de cada elemento da natureza, sua finalidade específica, bem como sua propriedade de eficácia. Apresenta-nos ainda conhecimentos matemáticos e geométricos necessários para a confecção da arma. Esta descrição usada em sala de aula para a construção de conceitos matemáticos facilitaria a apreensão destes conteúdos abstratos e de difícil compreensão.

Na sequência dessa explanação, a descrição do uso *carauatana*, o seu tamanho, a habilidade e a força necessária para usá-la e ainda, a posição do corpo que possibilita maior segurança para seu uso, dando maior impulso e velocidade para arremessar a flecha, compreende vários conceitos da Física. Vejamos a seguir o detalhamento feito por Koch-Grünberg (2005, p. 126), quando narra que:

> Um homem forte pode arremessar a flechinha com tamanha força que ela atinja eficazmente o alvo na distância de 30 ou 40m. [...]. Na distância de

[214] "Arma principal dos indígenas do noroeste do Brasil para caçar aves e pequenos quadrúpedes, especialmente os arborícolas" (KOCH-GRÜNBERG, 2005, p. 121).

[215] Expressão usada por KOCH-GRÜNBERG, 2005.

> uns 20 ou 30m, segurando a *carauatana* horizontalmente, raras vezes deixaram de acertar uma banana, que certamente é um alvo de pequenas dimensões.

O que fica evidente é que nessa descrição temos uma aula sequenciada, trabalhando conceitos da Física, como força, movimento e distância entre dois pontos. Se aplicado em sala de aula, este exemplo constitui-se em um instrumento de prática pedagógica para proporcionar aprendizagem significativa aos estudantes.

A percepção dos Baniwa para capturar sua presa na hora e no local adequado é mais uma aula de Biologia. Ele demonstra o conhecimento acerca dos hábitos alimentares dos animais, da rotina destes em seu habitat natural e do momento mais apropriado para a captura. Koch-Grünberg (2005, p. 125), mais uma vez, descreve a respeito da caça a partir dos conhecimentos Baniwa e relata que "o indígena conhece os segredos da sua selva [...]. Com perseverança tenaz ele persegue o fugitivo pela confusão da brenha, até que chegue a disparar o tiro e matar a presa".

Nessa afirmativa, constatamos conhecimentos de Biologia para a construção de concepções de ensino de ciências nas escolas indígenas Baniwa e Coripaco do Alto Rio Negro. A experiência do Índio Baniwa em suas atividades cotidianas e a maneira como ele se apropria dos conhecimentos, evidencia a necessidade de uma escolarização diferenciada, intercultural e específica, reiterando a relação entre Homem, Natureza e Cultura.

Conforme já foi destacado, a valorização do modo como os Baniwa se apropriam do conhecimento, para produzir educação formal, dá a ele oportunidade de sobreviver material e culturalmente. Principalmente, se os conteúdos forem ensinados na própria língua materna. Este pressuposto é reforçado pelo que Lévi-Strauss (1989) advoga sobre a necessidade de compreender as diversas culturas, pois se constituem num vasto patrimônio de diversidade para a humanidade. E Bazin (s/d, s/p) reitera esta premissa, afirmando que,

> Cada professor indígena e cada formador de professores indígenas precisa convencer-se, pelo estudo e pela prática de uma pesquisa coletiva na comunidade (...) [da existência de] uma riqueza própria em cada indivíduo e em todo povo indígena, nos domínios chamados de "Matemática e Ciência". Cada povo, cada civilização, no mundo inteiro, criou sua própria maneira de contar, de fazer medições de distâncias, áreas, volumes; de criar desenhos de construções ou decorativos (de fazer "geometria"); de estabelecer regras e "provas" para os mais variados

> jogos; de produzir superfícies e volumes a partir de fibras entrelaçadas de maneiras muito bem definidas e classificáveis (na cestaria).

É premente, portanto, compreendermos que o modo próprio de produção de conhecimento de cada povo é um patrimônio cultural a preservar. Mesmo porque a legitimação desse conhecimento produzido deve partir da crença dos próprios indígenas, pois isto creditará maior respeito a cada povo, a cada cultura.

Os Baniwa e Coripaco, também ensinam sobre os conhecimentos acumulados e repassados pelos mais velhos, sobre as propriedades medicinais das plantas, sobre os mitos de sua origem e dos animais e, sobre as tradições culturais necessárias para a preservação de sua etnia.

Para Laraia (2009), o não respeito só acontece por que cada povo toma como parâmetro sua própria cultura, como sendo verdades absolutas e despreza as demais culturas. Este comportamento demonstra a ausência de um conhecimento intercultural, bem como a necessidade de valorização das diferenças culturais.

E, para os Baniwa e Coripaco, as tradições são uma porta de sustentabilidade da cultura, do mito de origem. Segundo Eliade (1994) é preciso conhecer o mito de origem de uma planta para se usar corretamente sua propriedade curativa, pois só haverá cura se o ritual mítico for realizado como na primeira aparição, seguindo passo a passo a sequência do ritual e com a mesma organização. Ele afirma também, que se a enfermidade for, por exemplo, uma picada de cobra, aquele que vai realizar a retirada do veneno deve conhecer o mito de origem da cobra, a fim de realizar o rito adequadamente.

Lévi-Strauss (1989) reforça quanto ao pensamento “primitivo”, que tanto os “civilizados” quanto os “selvagens”, possuem igual comportamento emocional e, mesmo nas sociedades onde predomina a cultura do saber científico, ele reforça, que a racionalidade e o sentimento estão sobrepostos. Então, se por um lado o ritual mítico de passagem do jovem indígena Baniwa e Coripaco para a vida adulta é significativo para que se torne um guerreiro. Por outro, o rito de formatura (colação de grau) tem significado mítico para o não indígena, significa um novo caminho. Portanto, os ritos e os mitos representam a racionalidade e o sentimento tanto para os povos tradicionais, quanto para os ocidentais.

Cabe enfim recordar que o atual modelo de escola é uma criação ocidental e, que os indígenas só passam a ter a **necessidade** [grifo nosso], após contato com os não índios. Assim, em sua especificidade, a escola indígena torna-se objeto de pesquisa, quanto às concepções, quanto ao funcionamento e quanto à repercussão no meio educacional. A este respeito, Weigel (2000, p. 73) infere que:

> É preciso, então, dar conta da contradição e do conflito produzidos nas relações que fazem a escola indígena, os quais criam movimentos e tensões entre continuidade/descontinuidade, reprodução/ruptura no processo educativo, colocando para a escola indígena tanto a dimensão da reprodução, quanto da transformação sociocultural.

Com efeito, as contradições reveladas no interior da escola indígena denotam os processos de dominação causados pelas missões religiosas, preocupadas em implantar sua visão de mundo religioso ocidental, ignorando os saberes tradicionais desses povos, como se eles mesmos não fossem capazes de pensar sua realidade, suas necessidades e sua história.

Em face disso, o resultado se revela em nossos dias, na dificuldade dos professores indígenas para sair do modelo de escola que foi implantado por essas missões, em décadas de dominação. Em alguns casos até preferem a estrutura atual, pois desta forma se destacam no mundo ocidental. Nem percebem que desta maneira, desvalorizam sua própria construção cultural. (WEIGEL, 2000).

É importante, portanto, a valorização das diferenças constantes em cada povo, em cada cultura, a fim de se compreender que cada etnia possui sua riqueza e contribui na construção da sociedade em todo o mundo, favorecendo a interculturalidade. Nesta perspectiva, Grupione (2004, p. 485) destaca:

> A humanidade é composta por uma rica variedade de grupos humanos. Todos esses grupos humanos têm uma capacidade especifica para atribuir significados a suas experiências de vida, a fenômenos da natureza ou da realidade social, às condutas dos animais e também das pessoas. Os significados atribuídos podem variar muito de grupo para grupo. O conjunto de significados explicativos da realidade compõe um código simbólico, que é próprio de cada cultura.

Então, em face do foi colocado, compreender a educação escolar numa perspectiva intercultural ou ainda pluricultural é um exercício que deve ser praticado tanto na escola indígena quanto na não indígena, para que se excluam os pré-conceitos criados, principalmente em relação ao indígena.

Certamente, cada grupo social preocupa-se em manter a cultura construída por seus pares, a fim de subsistir às mudanças e manter as características do grupo. Nessa perspectiva de país plural, o Brasil é formado por essa diversidade de povos, dada a sua formação histórica de povoamento.

Com base nessa premissa, destacamos a importância de convivermos com a diversidade cultural, respeitando as diferenças raciais, linguísticas e religiosas, pois isto deve fazer parte do nosso cotidiano, nas escolas, nas comunidades, nos grupos sociais e onde quer que estejamos nos relacionando dentro da sociedade.

Nesse sentido, isso significa que tanto Índios quanto não índios têm necessidade de conhecer suas origens culturais, num esforço para compreender fatos ainda não compreendidos. Ao contrário, ignorando tais conhecimentos a Ciência colabora para a extinção de boa parte da história da humanidade e, consequentemente, a história da própria Ciência.

Nessa acepção, a reforma da religião e da ciência, busca uma nova compreensão do mundo e do homem, isto é, o microcosmo dentro do macrocosmo, onde, segundo afirma Debus (2004, p. 15), “o homem como um verdadeiro mago natural, deveria aprender sobre seu criador por meio do estudo da natureza criada por Deus”. Tal estudo teria por base a Química, ou seja, domínio total da Química e da Alquimia, visando principalmente o benefício da medicina e a preparação de novos medicamentos quimicamente testados, porém mantendo seu fundamento na medicação simples, tradicional. (DEBUS, 2004)

Enfim, a compreensão da realidade cultural, é fundamental para que a humanidade reconheça e respeite as diferenças entre os povos, seu modo de sobrevivência e suas estratégias de sustentabilidade.

CONSIDERAÇÕES

Estas ponderações resultam de reflexões durante a disciplina que contribuíram significativamente para o nosso amadurecimento intelectual. O caminho trilhado para

realização deste artigo, além de possibilitar crescimento intelectual, ampliou também a nossa visão social, política e ideológica a respeito dos povos indígenas.

Trabalhar as concepções de Ciência, de Educação Escolar Indígena numa perspectiva de Interculturalidade foi uma oportunidade de conhecer uma realidade ainda em construção. A inserção de novos conhecimentos e a possibilidade de aplicação de novos métodos, como forma de responder aos problemas educacionais da sociedade contemporânea, representa uma contribuição significativa para o processo da educação escolar tanto para o indígena quanto para o não indígena.

As experiências de aprendizagem desenvolvidas configuram um passo importante para a construção da escola indígena diferenciada, diversificada e plural que tanto os Índios buscam. Elas reforçam, ainda, o princípio da autonomia necessária para que o conhecimento produzido nas comunidades seja legitimado enquanto conhecimento científico.

As concepções de Ciência, de Educação e de Cultura representadas na escola indígena mostram as convicções e a força do Índio em desenvolver um conhecimento tão válido quanto o produzido nas escolas de não índios. O indígena não abstrai um conhecimento apenas para cumprir uma exigência, mas ele sabe da importância de cada informação para sua sobrevivência. Ele é antes de tudo um protagonista do conhecimento, pois o constrói e sabe para que o construiu.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola indígena é uma afirmação do conhecimento repassado de uma geração para outra. Ao considerar as atividades do dia a dia para elaboração de conceitos da sala de aula, o professor indígena mostra sua habilidade na construção do conhecimento, pois não descarta as experiências trazidas pelos alunos. Experiências estas produzidas e vivenciadas nas comunidades.

Referências Bibliográficas

ALMANAQUE BRASIL SOCIOAMBIENTAL (2008). **Uma nova perspectiva para entender a situação do Brasil e a nossa contribuição para a crise planetária**. São Paulo: ISA, 2007.

BAZIN, M. **Ensinar matemática e ciência indígenas ou Dialogando com professores e alunos indígenas.** mauriceb@floripa.com.br.s/d.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. www.planalto.gov.br/ccivl3. acessado em 27/05/2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. www.mpes.mp.br. acessado em 27/05/2016.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** MEC/SEF, Brasília, 1998.

CANDAU, V. M. **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

COIMBRA, J. de Á. A. Linguagem e Percepção Ambiental. In: JR, A. P.; ROMÉRO, M. de A.; BRUNA, G. C. **Curso de Gestão Ambiental**. Barueri, SP: Manole, 2004. p. 526 – 569.

DEBUS, A. G. Ciência e história: o nascimento de uma nova área. In: ALFONSO-GOLDFARB, A. M.; BELTRAN, M. H. R. **Escrevendo a história da ciência: tendências, propostas e discussões historiográficas**. São Paulo: EDUC/Livraria Editora da Física/Fapesp, 2004. p. 13 – 37.

ELIADE, M. **Mito e Realidade.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FREITAS, M. de. **Amazônia: a natureza dos problemas e os problemas da natureza.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

GRAY, A. O impacto da conservação da biodiversidade sobre os povos indígenas. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONE, L. D. B.**A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 4. ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

GRUPIONE, L. D. B. Livros didáticos e fonte de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil.In: SILVA, A. L. da; GRUPIONE, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004. p. 481 – 521.

KOCH-GRUNBERG, T. **Dois anos entre os indígenas: viagens ao noroeste do Brasil.** Manaus: EDUA/FSDB, 2005.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** Trad. Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1989.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** 4. ed. Porto Alegre; Sulina, 2008.

SILVA, M. F. da; AZEVEDO, M. M. Pensando a escola dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONE, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsidios para professores de 1º e 2º graus.** 4. ed. São Paulo: Global; Brasilia: MEC: MARI: UNESCO, 2004. p. 149 – 166.

SILVA, A. L. da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 09 – 25.

SILVA, A. S. da. **A questão indigena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

WEIGEL, V. A. de M. **Escolas de branco me maloca de índio.** Manaus: Editora da Universidade do amazonas, 2000.

EDUCAÇÃO E FAMILIA: A DIVERSIDADE DE OLHARES - ENTRE O SOCIAL E O REAL

Mara Fernanda Ignácio Leite

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - UNESP/Franca.

doutorananda@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de pesquisa a qual está sendo desenvolvida junto ao Programa de Doutorado em Serviço Social da UNESP/Franca. Inicialmente os estudos serão pautados em relação a temática "Educação e família", buscando direcionar os olhares em relação as percepções da comunidade escolar de uma instituição de ensino fundamental em uma pequena cidade do interior do Estado de São Paulo. O principal problema levantado para este estudo é olhar a educação como direito social, e não ser a educação a ponte para conseguir outros direitos como forma de intervenção para sanar possíveis desigualdades sociais. A abordagem da pesquisa será qualitativa e quantitativa, do tipo exploratório.

Palavras chave: Educação. Escola. Família.

APRESENTAÇÃO

As primeiras reflexões sobre este projeto de pesquisa originaram-se com o curso do Programa de Pós-Graduação*Stricto Sensu*– Mestrado em Educação, na linha de pesquisa: *Cultura e Processos Educativos,*realizado na Universidade de Uberaba. Desenvolver no mestrado a pesquisa intitulada “Diversidade Cultural/Territorial: reflexos em uma instituição escolar no município de Igarapava”, em que a questão de estudo foi: *Como a Educação Popular pode auxiliar no trabalho com a diversidade cultural/territorial presente nas escolas?* possibilitou caminhar rumo à elucidação de objetivos como: analisar a diversidade cultural/territorial de filhos de cortadores de cana de açúcar, estudantes de uma instituição de ensino da cidade de Igarapava/SP, e como a escola lida com essa diversidade. Os sujeitos da pesquisa foram alunos de uma sala de aula da quarta série de uma escola pública de ensino fundamental, todos os professores da instituição e uma mãe de aluno integrante da população volante – vinculados a Escola de Ensino Fundamental. As técnicas de pesquisa tiveram como base instrumentos como: entrevista e questionários, realizados após o levantamento bibliográfico. No questionário das crianças, foram

utilizados desenhos. Os resultados obtidos reafirmaram que a aprendizagem ocorre constantemente e não somente no ambiente escolar.Nessa perspectiva, a migração, as relações sociais, as relações familiares, os lugares, dentre outros tópicos da realidade dos sujeitos, são fontes de aprendizagem. A Educação Popular foi destacada como uma importante forma de enriquecer a aprendizagem no âmbito escolar.

Assim, a experiência profissional e o dia a dia nas instituições de ensino só faz corroborar com as muitas inquietações enfrentadas diariamente no âmbito escolar como, por exemplo, a variedade de costumes, sonhos, esperanças, os laços familiares e sua diversidade, dentre outros tópicos.

Dessa forma, surgiu o interesse e a necessidade de estudos vinculados ao Serviço Social, direcionados à família e à educação. A visão desta pesquisa vinculada ao Serviço Social se dá pela busca da efetivação do direito devidamente prescrito na Constituição Federal de 1988, ou seja, a educação como um direito social. O principal problema levantado para este estudo é olhar a educação como direito social, e não ser a educação a ponte para conseguir outros direitos como forma de intervenção para sanar possíveis desigualdades sociais.

Esse projeto de Doutorado tem o foco de ampliar o conhecimento na temática Educação e família, trazendo a visão da comunidade escolar da instituição escolhida.

Sem o intuito de comparação – da cultura escolar e da família - mas trabalhando com realidades distintas, a questão de estudo que irá orientar esta investigação é, portanto, quais são os olhares da comunidade escolar em relação a Educação e Família, de uma dada instituição de ensino fundamental – *seus reflexos nas práticas sociais e pedagógicas, valorizando as experiências e saberes populares, na luta por uma sociedade mais justa e solidária.*Sendo problematizada junto aos participantes ao longo do trabalho de campo, e também por meio de reflexões teóricas; buscando apontar caminhos para uma sociedade mais justa e democrática.

Nessa perspectiva, surgiu o interesse em integrar o quadro de discentes do Programa de Pós-graduação em Serviço Social, mais especificamente a área de concentração "Serviço Social: trabalho e sociedade, na Linha de Pesquisa: Serviço Social: mundo do trabalho";e assim, trabalhar com temáticas ligadas a Educação e a Família. Almeja-se conhecer as concepções da comunidade escolar, aqui limitada aos integrantes da escola –

professores, funcionários em geral e famílias vinculadas à escola – em relação às expectativas desta comunidade no que diz respeito à Educação e família.

Buscará analisar as expectativas da comunidade escolar com relação à Educação e Família, em uma instituição de ensino fundamental I (1ª ao 5ª ano) no Município de Igarapava/SP. Será trabalhado de forma a esclarecer os seguintes objetivos específicos: Levantar aspectos das relações familiares – suas práticas sociais e processos educativos; Buscar aspectos da escola – suas práticas sociais e pedagógicas; Verificar as possíveis interações entre Família, Escola e Educação.

No desenvolvimento de uma pesquisa ligada a "Educação e Família" possivelmente poderão surgir temáticas ligadas ao âmbito social, como por exemplo: desigualdades sociais, exclusão, dentre outras. Neste sentido, o interesse de ligar o projeto ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, aliando o trabalho e sociedade com temas fundamentais para esta pesquisa.

A terminologia *Educação* será trabalhada conforme prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; em que descreve que:

> Artigo 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A terminologia entrelaçará com posicionamentos de autores, como por exemplo, Paulo Freire (1972, 1996 e 2001), mais especificamente, Educação Popular e busca de libertação; e de Edgar Morin (2005), com os saberes necessários à educação. Assim, no trabalho será considerado as aprendizagens ocorridas durante a vida – o saber popular.

Em relação à Família, o foco dessa pesquisa não é apresentar a diversidade conceitual de família, não ficará preso a conceitos; mas sim, mostrar a presença da relação social/educacional na educação básica. Dessa forma, de inicio será trabalhada *família* vivida.

> (...) um grupo de pessoas que convivem, reconhecendo-se como família, propondo-se a ter entre si uma ligação afetiva duradoura, incluindo o compromisso de uma relação de cuidado contínuo entre os adultos e deles

> com as crianças, jovens e idosos. Essa proposta abre espaços para os mais diferentes arranjos e protagonistas, mas tem o cuidado o seu sentido de existir (SZYMANSKI, 2004, p.7).

Nesta perspectiva, buscará refletir sobre as expectativas da comunidade escolar em relação à Educação e à Família – com olhares em relação:a Educação como direito e/ou assistencialista? Relações de poder – na escola e na família? Desigualdades? Dentre outros

Os caminhos a serem percorridos para desenvolver a pesquisa terá como suporte os posicionamentos de Brandão;

> Passei anos de minha vida de iniciante em pesquisa entre martelos e pregos. Aprendi aos poucos que posso carregar na caixa de ferramentas chamada "método" alicates, chaves de fenda, trenas, furadeiras, plainas, além de outros instrumentos. Aprendi mais tarde que bem melhor do que minhas maquinas são as minhas mãos. E quem as dirige não são as ferramentas de que me valho, mas o meu coração e a minha mente, que dão sentido à madeira que trabalho, às ferramentas e às minhas mãos (BRANDÃO, 2003, p. 45).

Assim, o referencial teórico metodológico, inicial, seguirá posicionamentos de Menga Ludke e Marli E. D. André (1986), Antonio Carlos Gil (1999), Carlos Rodrigues Brandão (2003), Mirian Goldenberg (2000), dentre outros.

Segundo Ludke e Andre (1986, p. 1), "para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele".

A abordagem da pesquisa será qualitativa e quantitativa, do tipo exploratório.Segundo Goldenberg (2000),a abordagem qualitativa esta voltada a "compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreender que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significados" (p.19). A pesquisa qualitativa ligada às Ciências Sociais "lidam com emoções, valores, subjetividade (e) não são suscetíveis de quantificação" (GOLDENBERG, 200, p. 18).

Embora com a predominância da abordagem qualitativa haverá momentos de utilização da abordagem quantitativa.

> A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico

> ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode se entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos. (GONDENBERG, 2000, p. 62)

Em alguns momentos da pesquisa será necessário socorrer-se de dados para melhor compreender a realidade, utilizando a integração entre a abordagem qualitativa e quantitativa, como por exemplo, utilização de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Escolar, quantificações dos questionários dos alunos, dentre outros; como uma complementaridade dos dados (GOLDENBERG, 2000).

Os sujeitos participantes da pesquisa – integrantes da comunidade escolar: famílias, professores, Diretor da escola e o Coordenador Pedagógico - serão abordados em momentos oportunos e convenientes aos mesmos, para que não sejam prejudicadas as atividades habituais.

A coleta de dados da pesquisa será desenvolvida em uma Instituição de Ensino Fundamental I (1ª ao 5ª ano), com sede na cidade de Igarapava, Estado de São Paulo. Serão convidados para este estudo alunos, integrantes da família dos alunos e funcionários da instituição de ensino - tudo com o devido esclarecimento e consentimento. Os instrumentos de coleta de dados serão: entrevistas e questionários; sendo que, para o envolvimento dos alunos, será usado grupo focal.

As entrevistas a serem realizadas com integrantes da comunidade escolar trarão vivências dos envolvidos na pesquisa para melhor explanação sobre a ligação Educação e Família – saberes necessários. Optou-se por realizar entrevistas, pois, possibilita, segundo Gil (1999, p. 117), “a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social”, além de “(...) oferecer flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que desenvolve a entrevista” (GIL, 1999, p. 118).

Trabalhar com questionários e/ou entrevistas,direcionados aos alunos vinculados a instituição de ensino, tem por finalidade buscar a percepção dos mesmos em relação a temática da pesquisa – informações, envolvimento e interesses dos alunos; sendo todas as atividades direcionadas pela técnica “grupo focal”.

O numero de sujeitos da pesquisa seguirá da seguinte forma: serão convidados para participar todos os professores, coordenador e diretor da instituição de ensino; dessas

entrevistas – através dos dados – surgirá famílias as quais serão convidadas a participarem – também por meio de entrevistas. Das famílias envolvidas, será direcionado o convite aos filhos/alunos ligados à instituição de ensino para participarem do grupo focal – tudo com o respectivo termo de autorização.

A pesquisa também será desenvolvida através de levantamentos bibliográficos, sendo que a base dessa pesquisa são os posicionamentos de Paulo Freire; assim, respeitando esse direcionamento o referencial teórico será ampliado.

Este projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Franca.

A pesquisa, o levantamento de dados, o uso e destinação do material e/ou dados coletados respeitará a dignidade humana, proporcionando as seguintes garantias: a) Contar com o consentimento livre e esclarecimento do sujeito da pesquisa e/ou seu representante legal, sendo que a própria pesquisadora buscará a obtenção do consentimento livre e o devido esclarecimento dos sujeitos; b) Sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa; c) A liberdade do sujeito se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa; d) Adequação aos princípios científicos; e) Respeitar os valores culturais, sociais, morais e éticos, bem como os hábitos e costumes.

As informações coletadas poderão ser publicadas em eventos científicos de forma que o anonimato e sigilo dos sujeitos sejam mantidos, além de respeitar as garantias acima mencionadas.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). ***A questão Política da Educação popular*.** 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. ***A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*.** São Paulo: Cortez, 2003 (série saber com o outro, v.1).

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial Republica Federativa do Brasil.** Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de e ALMEIDA, Paulo Henrique de. **Família e proteção social.** *São Paulo Perspec.* [online]. 2003, vol.17, n.2, pp. 109-122. ISSN 0102-8839. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392003000200012.

Carvalho-Silva, Hamilton Harley de, Batista, Antônio Augusto Gomes and Alves, Luciana. **A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social:** *práticas educativas de mães "protagonistas".Rev. Bras. Educ.*, Mar 2014, vol.19, no.56, p.123-139. ISSN 1413-2478

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. ***Escola como extensão da família ou família como extensão da escola?*** *O dever de casa e as relações família-escola*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.25, pp. 94-104. ISSN 1413-2478

FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana Maria Araújo (org). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e terra, 1972.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intertextuais:** *Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1977.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

KOGA, Dirce. **Medidas de Cidades:** entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo: Cortez, 2003.

LARAIA, Roque de Barros**. CULTURA:** *Um conceito Antropológico*. Jorge Zahar Editor, 2000.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** *abordagens quantitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 10 ed. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2005.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu:** *limites e contribuições*. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.78, pp. 15-35. ISSN 0101-7330. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003.

PABLO, Gentili (org.). **Globalização excludente:** *desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial.* 3ª edição. Petrópolis, RJ Vozes: 2001.

SCHIFF, Michel. **A Inteligência Desperdiçada:** *Desigualdade Social, Injustiça Escolar*. Tradução Walkiria Settineri. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1994.

SZYMANSKI, Heloisa. **Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psidoeducacional.** *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2004, vol.21, n.2, pp. 5-16. ISSN 0103-166X. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2004000200001.

_____. **Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária.** *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2006, vol.16, n.33, pp. 81-90. ISSN 0103-863X. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000100011.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola:** *confrontação entre lógicas socializadoras*. *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2006, vol.11, no.32, p.211-225. ISSN 1413-2478

VARGAS, Sonia Maria de. **Processos de formação e aprendizagem no meio rural:** *o continuum família-escola*. *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2003, no.24, p.95-106. ISSN 1413-2478

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS REFLEXÕES.

Gislene de Sousa Oliveira Silva[216]

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. gsoliveira_2007@yahoo.com.br

Resumo: Neste artigo pretendo apresentar algumas reflexões acerca do Ensino Colaborativo como proposta pedagógica para o trabalho com alunos PAAE. Serão discutidas algumas concepções a respeito desse assunto, através de autores que abordam essa proposta e ainda, através de concepções de autores de artigos encontrados por meio de uma pesquisa no banco da Scientific Electronic Library Online – SCIELO, com a palavra-chave: ENSINO COLABORATIVO. Perpasso essas considerações primeiramente por inquietações dos professores que recebem alunos público-alvo do atendimento especial e ainda, pelo que é previsto em lei quanto ao atendimento a esses alunos, bem como, a relevância da formação continuada dos profissionais para receberem os alunos PAAE. Abordo brevemente o Atendimento Educacional Especializado – AEE e o trabalho do profissional da sala regular. E, finalmente, apresento algumas considerações acerca da proposta do Ensino Colaborativo como uma nova alternativa de trabalho, de forma conjunta e articulada, de professores numa mesma sala de aula regular para melhor atendimento aos alunos PAAE e demais alunos. Nessa proposta os professores planejariam juntos estratégias e metodologias diferenciadas de trabalho e ambos seriam responsáveis pela regência em sala de aula e por todos os alunos envolvidos em vista de poderem contribuir para uma melhor aprendizagem de todos.

Introdução

Um dos primeiros questionamentos de professores quando recebe um aluno público alvo da educação especial em sala de aula é: como vou trabalhar com esta criança se não tenho formação para tal? E essa questão provoca outras reações, dentre elas, a insegurança em trabalhar com esse público. Declaram-se não preparados para lidarem com esses alunos e sempre destacam a falta de formação, salas lotadas, falta de tempo para atenção individualizada a esses alunos. Dizem não saberem adaptar atividades e metodologias, dentre outras. Na verdade, acontece a mais séria e desanimadora afirmativa que não têm capacidade para trabalharem com esses alunos, mesmo que esteja previsto na Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9.394/96 que as pessoas com deficiência deverão ser atendidas nos sistemas de ensino observando suas necessidades especiais de organização curricular, métodos e técnicas, recursos e demais adaptações.

[216] Mestranda em Educação – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

Contudo, essas inquietações dos professores não se tratam de recusas e resistências em aceitar o aluno PAEE, mas, de claro, reivindicar os seus direitos (particulares a profissão) de formação sim, continuada e de qualidade, para aperfeiçoamento da prática pedagógica com intuito de atender a todos os alunos, com suas particularidades de aprendizagem e assim, poder auxiliá-los da melhor maneira possível, pois, o trabalho com os alunos PAAE em sala de aula regular, exige mais ainda do profissional. Esse profissional precisa ter a oportunidade de se capacitar, conhecer mais sobre o PAAE, de forma continuada, com seus pares e com pares mais experientes acerca desse público-alvo. Zulian e Freitas (2001) apud (INGLES, ANTOSZCZYSZEN, SEMKIV e OLIVEIRA, 2014)

> consideram que não se pode conceber a questão da educação inclusiva sem pensar na formação do professor e em praticas educativas diferentes voltadas ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Isto, porque a inclusão de alunos portadores de necessidade educativas especiais (PNEE) em escolas regulares abrange a realidade do momento. Portanto ao se pensar o desafio de incluir alunos PNEE em sala de aula, o professor precisa buscar recursos que os beneficiem e atendam suas reais necessidades.

Para ensinar o aluno com "necessidades educacionais especiais", é premente que o professor compreenda o que exatamente produz a exclusão, como o seu trabalho pedagógico poderá ser desenvolvido em sintonia com um projeto de inclusão escolar e ainda saber como exigir a sua profissionalização. A garantia de uma formação inicial e continuada de qualidade é fundamental para suscitar essa postura crítica (RABELO e SANTOS, 2011, página 02). O professor de sala regular não está sozinho nessa responsabilidade, a LDB, no artigo 58 prevê:

> §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996a, p. 21).

Assim, o Atendimento Educacional Especializado - AEE foi criado para atender a essa legislação e para ser um espaço destinado a garantir que os alunos PAEE permaneçam na escola regular e que recebam um atendimento especializado, de acordo com a sua

deficiência, e ainda, com adaptações necessárias, no currículo comum de acordo com suas especificidades. Contudo, BUENO (1999, p.13), pondera que

> os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentam deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calçado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende.

Bueno (1999) ainda nos alerta que o AEE ainda não se efetivou de forma como está previsto em lei, pois, em diversas situações acontece o que ele destaca, a saber, professores de sala regular, como já fora dito acima, consideram-se despreparados para receberem e trabalharem com o aluno PAEE e desta forma, não compreendem ainda a relevância do seu trabalho (dele) e muito menos ainda do que o professor do AEE possa oferecer como complementação e auxílio ao desenvolvido na sala de aula regular. Caberia então ao AEE,

> identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p.9)

Diante dos impasses que se apresentam do trabalho do professor do AEE e do professor da sala regular, ainda não estarem sendo efetivados de forma como se prevê nas leis e decretos, apresenta-se como uma alternativa para a prática, o Ensino Colaborativo como proposta pedagógica para o trabalho com alunos PAEE. Dessa forma, esta proposta seria um novo desafio para desenvolver com esses alunos no propósito de enriquecer suas participações em sala de aula e atendimento individualizado para potencializar suas capacidades de crescimento quanto à aprendizagem na escola.

Com esse intuito é que serão apresentadas algumas reflexões acerca do Ensino Colaborativo como proposta pedagógica para o trabalho com alunos PAAE. É objetivo deste artigo discutir algumas concepções a respeito desse assunto, através de autores que

abordam essa proposta e ainda, através de algumas considerações que trazem artigos encontrados por meio de uma pesquisa no banco da Scientific Electronic Library Online – SCIELO, com a palavra-chave: ENSINO COLABORATIVO.

Desenvolvimento

Apresento aqui algumas reflexões acerca do Ensino Colaborativo a partir de autores que pesquisaram e também refletiram sobre o tema.

De acordo com Vilaronga (2014, p.20), a literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar tem apontado o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores (...).

No Ensino Colaborativo haveria uma parceria entre o professor regente e o professor especialista, em sala de aula. Os dois professores então seriam responsáveis pela regência das aulas e desenvolvimento de atividades diversificadas para assegurar, dessa maneira, a aprendizagem de todos os alunos, e que, os alunos PAEE pudessem conseguir desenvolverem melhor aprendizagem, de acordo com suas especificidades. Assim, ambos os professores, em um trabalho colaborativo, planejariam juntos, pesquisariam juntos (pesquisa colaborativa) e, claro, com o apoio da equipe gestora, teriam a responsabilidade de desenvolver estratégias pedagógicas e recursos que pudessem programar e enriquecer o trabalho em sala de aula, sem discriminação dos alunos PAEE, pelo contrário, que estes pudessem ser cada vez mais inclusos em todas as atividades desenvolvidas nesse local, com a participação de todos e que estes professores pensassem em diversas maneiras de adaptação do currículo para os alunos com deficiência. Claro que, os alunos PAEE teriam assegurados os outros apoios de seu direito. Seria assim, um trabalho onde os professores (da sala regular e o especialista) iriam compartilhar experiências e a docência (alguns pesquisadores chamam de bidocência).

Nesse trabalho colaborativo, ambos os professores estariam comprometidos com o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive, e principalmente, com os estudantes PAEE:

> É possível afirmar que o ensino colaborativo é uma estratégia que viabiliza a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas em processos de inclusão, através de propostas de atendimento que consideram a diversidade e o direito à escolarização para todos. Prevê a individualização do ensino, com o cuidado de não gerar discriminação e segregação, e viabiliza a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes para todos os alunos. Pois, quando os professores compartilham o mesmo espaço de ensino e de aprendizagem em que o aluno com necessidades específicas está inserido – a sala de aula – ambos observam, de forma contextualizada, as mediações que cada um oferece ao aluno, podendo assim, compartilhar questionamentos e conhecimentos e melhor organizar seu saber docente. (MARIN e MARETTI, 2014, p.07)

Assim, Capellini (2004) destaca que a colaboração é muito importante nas escolas porque possibilita que cada professor, com sua experiência, auxiliem nas resoluções de problemas, e na aprendizagem. Com isso então, todos os alunos têm a possibilidade de ter melhor acompanhamento e de forma individualizada, por ambos os professores envolvidos. Parceria com equidade.

> Numa perspectiva ideal, tanto um quanto outro pode assumir a regência da turma, em algum momento planejado para isso. Ou seja, o professor de ensino especial pode assumir o papel de protagonista, conduzindo uma atividade coletiva, enquanto que o professor regente acompanha o aluno com necessidade especial, numa ação mais individualizada, para que possa acompanhar o desenvolvimento do sujeito e avaliar seus progressos e necessidades. (MARIN e MARETTI, 2014, p.04)

O desenvolvimento desses profissionais permitiria que ficassem mais propensos a observar as necessidades do cotidiano, buscando a melhoria de suas práticas. Desta forma, eles aprenderiam a trocar experiências, compartilhar problemas e buscar melhores caminhos, através de reflexões sobre o que deu certo e do que ainda precisaria-se repensar. Seria uma oportunidade de estudar a própria ação, através do diálogo com o seu par. E ainda avaliar, individual e coletivamente, suas ações pedagógicas, pesquisar juntos novas estratégias e metodologias, de forma colaborativa.

> O ensino colaborativo está intrinsecamente relacionado à pesquisa colaborativa, pois há compreensão de que o professor que domina conhecimentos especializados na área de Educação Especial precisa interagir e dialogar com o professor do ensino comum que domina conhecimentos sobre educação no sentido mais amplo, para que juntos possam fornecer diversificadas respostas às dificuldades enfrentadas na

> escola, caminhando na direção de objetivos comuns que favoreçam melhores condições de aprendizagens de todos os alunos, inclusive dos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial. A concepção de pesquisa colaborativa adotada neste estudo compromete-se com a resolução de problemas evidenciados na realidade educacional e incentiva o protagonismo do professor participante como co-produtor de conhecimentos capazes de provocar mudanças na cultura escolar, contribuindo ao mesmo tempo para melhorias no trabalho pedagógico e desenvolvimento profissional dos professores e pesquisadores. (RABELO e SANTOS, 2011, p.1918)

Fica evidente, a importância do trabalho em conjunto, principalmente no planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Trata-se então de algo que exige muita parceria e corresponsabilidade.

Segundo Lago (2014), a proposta de colaboração baseado no Coensino ganhou força nos Estados Unidos, especificamente, em 1993, no Estado da Lousiana quando Friend e Cook (1990) propuseram um trabalho em equipe junto aos professores do ensino comum que atendiam alunos com deficiência em suas sala de aula com objetivo de reunir forças para minimizar os problemas de aprendizagem apresentados por esses alunos. Segundo a autora, no Brasil, essa proposta encontro apoio legal na Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001, a saber, no item 4.2 prevê a "Formação dos professores para o ensino da diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho em equipe são essenciais para efetivação da inclusão." Assim, o professor da classe comum deverá ser capaz de "atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial" e, o professor de da Educação Especial deverá atuar "(...) assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais". Porém a autora comenta que mesmo com essas leis e determinações, essa parceria do coensino entre professores de sala regular e especialistas ainda não tem a mesma força que em outros países.

Larson e Lafasto (1989, apud Capellini, 2004, p. 91):

> Uma parceria com colaboração efetiva não é fácil e nem rapidamente alcançada. Inicialmente parece necessário muita troca de idéias, negociação das opiniões contrárias e na resolução de problemas, uma vez que alguns conflitos são inevitáveis. É preciso tempo e prática para construir uma relação de confiança e desenvolver os procedimentos operacionais informais e formais que permitam às equipes trabalharem juntas de forma efetiva.

Portanto, não se trata de uma prática fácil. Organizar o trabalho pedagógico de forma conjunta exige dos profissionais compromissos conjunto, sem vaidades excessivas, ou competição com o outro, sem soberba em querer ser melhor ou aquele que se destaca mais com os alunos, entre outras dificuldades. A insegurança e o medo desse tipo de parceria, em uma mesma sala de aula provocará mudanças de postura e concepções. É imprescindível que se estabeleça uma negociação de papeis a serem desempenhados e momentos de "atuação de cada um e em conjunto", com respeito ao outro.

Lago (2014) desenvolveu em sua Tese de Doutorado uma pesquisa participativa com abordagem mista, em quatro escolas públicas de duas redes de ensino municipal: São Carlos – São Paulo no ano de 2011 e Vitória da Conquista – Bahia, no ano de 2012 com a participação de quatro professoras da sala de aula comum e cinco alunos com deficiência intelectual – DI. Segundo a autora a escolha pelos dois municípios foi pelo fato de ambos serem municípios-pólos do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade. A autora destaca que:

> Os resultados analisados apontaram a importância do Coensino para os professores participantes, especificamente na ampliação do conhecimento sobre as formas de atuar na sala de aula comum com alunos com DI; ampliação do conhecimento profissional sobre o manejo de sala de aula para a professora de educação especial e, em relação aos alunos com DI verificou-se avanços no aspecto social – mudanças no comportamento e, no desenvolvimento acadêmico – disposição para participar das atividades de ensino, o que respalda essa estratégia como mais um modelo que poderá ampliar a participação dos alunos com DI no contexto da escola comum, além de prover formação continuada aos profissionais envolvidos. Contudo, o serviço de apoio baseado no Coensino necessita ser implementado em outras redes de ensino para avaliar a generalização de sua eficácia, para que assim possa influenciar uma política pública de educação que respalde outros modelos de AEE que poderão ser realizados em outros espaços, além da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

Vale ressaltar que o Ensino Colaborativo, de acordo com a pesquisa realizada por Lago (2014) atingiu de forma positiva os professores participantes, quanto ao conhecimento (ampliação) e formas de atuação em sala de aula. Porém, a autora também destaca em sua pesquisa, que as professoras participantes relataram que o Coensino mexeu com alguns dos seus sentimentos, como ciúmes, proteção e coragem, além de proporcionar muitas mudanças em relação à atuação profissional e a prática da sala de aula. Relataram

ainda que o Coensino trouxe muitos benefícios para os alunos com DI em termos sociais e pedagógicos, alem de colaborar com os alunos sem deficiência. E ainda, que se sentiram (as professoras) amparadas pelo fato de terem outra professora com quem pudessem contar, sentiram-se encorajadas a tomarem algumas decisões sobre os alunos frente à gestão escolar; passaram a ter a colaboração direta na sala de aula; passaram a acreditar no potencial do aluno com DI; ampliaram seus conhecimentos sobre a forma de atuar com esses alunos; aprenderam várias maneiras de avaliar o desempenho desses alunos; refletiram sobre suas práticas; fizeram formação em serviço e o mais importante para elas foi que o Coensino trouxe vários benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com e sem deficiência.

Pode ser percebido através desse relato das professoras participantes que elas mesmas reconhecem o quanto foi positivo para os alunos PAEE e para os demais alunos da sala, o trabalho do Coensino ou Ensino Colaborativo. Sobre esses apontamentos, a saber, oportunidades de aprendizagens para TODOS os alunos, independente de suas particularidades ou deficiência, envolvimento dos professores, trabalho diferenciado e com responsalidade e compromisso no planejamento e na execução, participação de todos os envolvidos, Braun (2012, p.65) afirma que é necessário

> Organizar a escola a partir do modelo de educação inclusiva requer que os processos projetados e praticados tenham por finalidade práticas educativas efetivas para todos os alunos, no conjunto da escola e não em partes ou momento dela. Isso não é algo simples e exige mudanças significativas na estrutura escolar da qual dispomos. Não há como caracterizar a educação inclusiva em instituições que, apesar de permitirem o acesso e a permanência, não garante, também, a escolaridade, o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

Mais uma vez é destaque a escola como espaço de aprendizagens sociais e também curriculares, de forma que possa abrir possibilidades de crescimento a todos os estudantes e possa se constituir como um espaço de inclusão e participação. A escola com clareza de sua concepção de aprendizagem e de como entende o processo de ensino-aprendizagem, e de como são os sujeitos presentes no seu contexto e que dela dependem e podem contribuir para mudanças significativas para melhor desempenho de seus envolvidos, sejam eles, a equipe gestora, os professores, os alunos.

Muito ainda tem que ser discutido acerca do Ensino Colaborativo (ou coensino ou bidocência, dentre outros termos), como proposta pedagógica para o trabalho com alunos - público alvo da Educação Especial.

São ainda poucos os trabalhos que abrangem, discutem e refletem sobre esse tema. No site da Scielo, com as palavras-chaves: Ensino Colaborativo e Inclusão foram encontrados quatro artigos, sendo que um deles trata a respeito do ensino de Língua Estrangeira e formação de professores, em que, as autoras, Benedetti e Santos (2009, p.01) destacam que buscaram refletir acerca da formação do docente para atuar junto a esse público especial e que, para isto coletaram dados mediante a visão de cinco professoras que lecionam língua inglesa para crianças. Os outros três artigos encontrados , dois sobre a Inclusão e Ensino Colaborativo e um sobre Pesquisa Colaborativa. No primeiro, sobre a inclusão, a autora, Peterson (2006, p.03), diz que a inclusão de alunos com deficiência em classes da educação geral é uma exigência importante das Leis para Indivíduos com Deficiência de 1975 e 1997 e da emenda da Lei para Indivíduos com Deficiência de 2004. Relata que desde a promulgação dessas leis, as escolas públicas dos Estados Unidos têm sido obrigadas a incluir alunos com deficiência ao máximo possível (...) e que, no trabalho dela discute a filosofia dos programas de inclusão e apresenta detalhes sobre programas de inclusão em um Estado específico dos Estados Unidos, o Estado do Arizona e fala ainda sobre a necessidade de capacitação de professores para atuarem na Educação Especial.

No segundo artigo sobre Inclusão e Ensino Colaborativo, as autoras: Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p.81 e 82), destacam que o objetivo seria o de apresentar um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum que têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula. Iniciado em 2004, este programa está na atualidade em seu sétimo ano de execução e envolve professores da universidade, estudantes de graduação e pós-graduação e professores do ensino comum. Apresentam que 0s resultados parecem apontar para a via de colaboração entre Educação Especial e Regular como um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas. No outro trabalho encontrado, sobre Pesquisa Colaborativa, as autoras, Toledo e Vitaliano (2012, p. 319) apresentam o objetivo de investigar a eficácia de um programa de formação de professores numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI). Os

resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca da educação inclusiva pelos professores. Comprovou-se, também, que o trabalho colaborativo desenvolvido entre professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.

Muito desafiador é o trabalho com o Ensino Colaborativo (ou Coensino, bidocência) ser efetivado nas Unidades Escolares, pois, exige Políticas Públicas de incentivo a essa prática, bem como, o apoio à formação continuada dos profissionais da Educação e ainda, a conscientização dos envolvidos em lutar pela Inclusão de todos os alunos na escola, com condições de trabalho para os professores (de sala regular juntamente com o professor especialista em uma mesma sala de aula) e para os alunos PAEE.

Conclusão

O professor dentro de sala de aula tem muitos desafios a serem enfrentados, mas, sozinho isso fica mais difícil. O atendimento a todos os alunos que necessitem de um maior apoio, ainda é mais agravante. Daí a relevância do Coensino ou Ensino Colaborativo, com o professor especializado também presente em sala de aula, atuando junto a esse professor do ensino regular, onde seja possível a compartilha das tarefas a serem desempenhadas e ainda o atendimento individualizado a um maior número de alunos, de acordo com suas especificidades, com observação mais eficaz para poder auxiliá-los. Acredito que isto é possível, porém, é necessário que esse Ensino Colaborativo possibilite momentos de trocas, de reflexões, de estudo e pesquisa, de parceria com equidade, de envolvimento e compromisso de ambos os professores envolvidos. E ainda, que os profissionais possam se conscientizar da importância desse trabalho em equipe para que a inclusão se efetive de forma a atender os alunos PAEE, com eficácia, proporcionando alternativas e possibilidades de crescimento pessoal e aprendizagem. É claro que a luta não será só dos professores, mas, com aceitação da proposta, possam cada um se embasar e buscar caminhos para que seja uma realidade o Ensino Colaborativo nos ambientes escolares. Profissionais conscientes ainda do quanto é relevante a luta pela formação continuada e em serviço, e também de sua própria busca individualizada pelo aperfeiçoamento profissional.

Referências Bibliográficas

BENEDETTI, Ana Mariza e SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Professores de Língua Estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. Trab.Líng.Aplicada., Campinas, 48(2): 333-351. Jul/Dez. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br//arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRAUN, Patrícia. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Tese de doutorado (Educação Inclusiva e Processos Educacionais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação. 2012.

BUENO, J.G.S. Crianças com Necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.3, nº5, p. 7-25. 1999.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão do aluno com deficiência mental. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

INGLES, Maria Amelia ; ANTOSZCZYSZEN,Samuel; SEMKIV, Silvia Iris Afonso Lopes; OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de. Revisão Sistemática Acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a Formação de Professores. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, Jul.-Set., 2014 - http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino Colaborativo: Estratégia de Ensino para Inclusão Escolar. Trabalho apresentado no I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo, 2014. Rio de Janeiro-RJ.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; SANTOS, Rafaela Tognetti. Ensino Colaborativo e a Inclusão do aluno com autismo na educação infantil. Trabalho apresentado no VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. 2011. Londrina-PR.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino. Tese de doutorado (Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2014.

LAGO, Danúsia Cardoso. Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual no coensino em dois municípios. Tese de doutorado (Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

MENDES,Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

PETERSON, Patrícia. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Inclusion in the United States: Philosophy; Implementation, And capacitating teachers*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2006, v.12, n.1, p.3-10

TOLEDO, Elizabete Humai; VITALIANO Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.2, p. 319-336, Abr.-Jun., 2012.

ESTUDO DE CASO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Rochele Karine Marques Garibaldi
Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU).
rochelegaribaldi@gmail.com

Introdução

Esse relato refere-se a um Trabalho de conclusão de Curso (TCC), o qual foi submetido à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para conclusão do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de um Estudo de Caso de um aluno da Educação Infantil que possui deficiência intelectual realizado em uma escola de educação básica, culminando na elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando atender às necessidades do aluno, de modo que esse possa ultrapassar as barreiras da escola comum e participar de sua turma com autonomia.

As etapas elencadas no Estudo de Caso foram: *Proposição do Caso; Identificação e Solução do Problema; As ações do AEE* e *a parceria com a sala comum* e a *Elaboração do Plano de AEE*. A metodologia de Estudo de Caso é proposta numa abordagem qualitativa, cujas técnicas e procedimentos utilizados têm a finalidade de contribuir ao esclarecimento do problema, para que seja elaborado um Plano de AEE para o aluno que possui deficiência intelectual.

Sendo assim, espera-se que os aspectos abordados no relato do presente projeto de pesquisa, venham contribuir com as práticas pedagógicas de profissionais que atuam no campo da educação, especialmente no Atendimento Educacional Especializado.

Objetivos

Geral:

- Realizar um Estudo de Caso que culmine na elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para um aluno com deficiência intelectual.

Específicos:

- Refletir sobre o significado de atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva, e o papel do professor do AEE neste processo.
- Conhecer e registrar informações sobre as dificuldades e possibilidades do aluno.
- Elaborar propostas de atendimento que contribuam ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.
- Contribuir às praticas do Atendimento Educacional Especializado.

Referencial teórico

O presente trabalho se baseou em teóricos que fundamentaram o problema do aluno que possui deficiência intelectual, considerando os diferentes aspectos[217] de aprendizagem do mesmo (cognitivo, afetivo-social, linguagem oral e escrita, matemática, memória) na realidade da educação infantil. De posse desse aporte teórico, foram realizados também estudos sobre as especificidades do trabalho do AEE segundo as orientações políticas e pedagógicas.

Em 2002, a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD) revisou e ampliou a definição de deficiência intelectual— considerada "sócio-histórico-cultural", hoje definida como:

> [...] incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade [...] (AAMR, 2002, p. 20).

Contudo, é importante considerar que tal deficiência não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Sob essa perspectiva, os estudos realizados sobre os aspectos da deficiência intelectual foram concebidos com base na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1998) a partir do qual buscamos superar a visão biológica da deficiência intelectual e consideramos as relações históricas, culturais e sociais no processo de desenvolvimento, em que o aprendizado escolar é um momento

[217] No 3º Volume do Referencial Curricular para a Educação Infantil são considerados os conhecimentos sobre: Movimento, Artes Visuais, Educação Musical, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade.

determinante desse processo da criança e "é também uma poderosa força que direciona o desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental" (VYGOTSKY, 1998, p.107). Nesse sentido, tal aprendizado se constitui pela mediação simbólica e pelos contextos em que os sujeitos se inserem no processo de produção de sentidos, em diferentes aspectos do seu desenvolvimento.

A partir da investigação sobre cada aspecto do desenvolvimento, os quais fundamentaram a identificação e solução para o problema investigado no Estudo de Caso, buscamos compreender a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para compreender como esse serviço pode contribuir na elaboração de um plano que contribua com o desenvolvimento do aluno. Considerando a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.10), o AEE é um serviço da educação especial que,

> [...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, dessa forma complementando e/ou suplementando a formação do aluno, visando a sua autonomia e independência na escola e fora dela.

Em suma, O AEE é constituído como oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e tem funções próprias, cujo público atendido são os alunos considerados público da educação especial[218]. Dessa forma, tal serviço age concomitante e de forma complementar ao trabalho da sala e é realizado essencialmente na sala de recursos multifuncionais (SRM[219]), as quais se referem a espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o AEE para os alunos público-alvo citados anteriormente.

Metodologia

[218] Nomenclatura adotada para nos referir ao público: pessoas com deficiência visual, física ou intelectual, surdez, espectro autismo e altas habilidades/superdotação. Poderemos ainda encontrar em algumas citações legais e teóricas, as seguintes nomenclaturas: necessidades educacionais especiais e deficientes.

[219] Programa que viabiliza para os sistemas públicos de ensino equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do AEE. Fonte: www.portal.mec.gov.br

O Estudo de caso é considerado uma abordagem metodológica utilizada nas investigações para analisar, explorar ou descrever uma situação, um problema ou um fenômeno (Yin, 2001). E no Caso específico, a metodologia diz respeito aos procedimentos utilizados para esclarecimento do problema: Proposição do Caso; Identificação e Solução do Problema.

Pelo fato da investigação apresentar caráter bem descritivo, a condução da pesquisa se fez mediante a *abordagem qualitativa*, entendida por Minayo (2013, p.22) como "aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas".

Realizamos uma pesquisa de campo, na qual o pesquisador foi considerado parte das investigações realizadas no espaço escolar. Dessa forma, as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram: *análise documental* dos dados clínicos, da história pessoal e registros da escola sobre o aluno; *observação* do aluno nos diferentes ambientes e cenários escolares, adotando o *diário de campo*, por ser um instrumento importante para o registro dessas observações e apreensão das reflexões realizadas; e *entrevistas semi estruturadas* com os participantes do processo escolar do aluno (pais, professor da sala comum, professor do AEE). Feito o levantamento dos dados, foi possível registrar informações sobre aluno, e realizar uma interpretação qualitativa do material coletado para assim propor a elaboração do Plano de AEE.

Etapas do Estudo de Caso:

Proposição do Caso: conhecendo B nos diferentes contextos

O aluno tem 7 anos de idade e está cursando o 2º período da Educação Infantil na Escola Carlos Drummond de Andrade[1]. Possui o diagnóstico de epilepsia generalizada sintomática (CID G40.2)[220], com crises epiléticas de difícil controle, iniciadas aos 4 meses de idade. E devido a tais crises, o aluno evoluiu com um atraso no desenvolvimento

[220] CID 10 G40.2 Segundo o Código Internacional de Doenças desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde, a Epilepsia e síndromes epilépticas sintomáticas são definidas por sua localização (focal) (parcial) com crises parciais complexas- com alteração da consciência, freqüentemente com automatismos- evoluindo para crises secundariamente generalizadas. Para saber mais, ver http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm.

neuropsicomotor[221], com dificuldades cognitivas e na coordenação motora, caracterizando assim a deficiência intelectual[222].

Identificação e solução do problema nos diferentes aspectos relacionados ao seu desenvolvimento e aprendizagem

Para o esclarecimento do problema, foram utilizados os seguintes procedimentos: conhecimento dos dados clínicos e história do aluno na escola, com base em informações obtidas através da área de Psicologia Escolar e Educação Especial; observação do aluno nos diferentes espaços da escola (sala de aula, pátio, brinquedoteca, espaço cultural, educação física); entrevista com pais, professores e outros membros da escola e avaliação do aluno na SRM.

Através da coleta de informações, das observações e avaliações realizadas pelo AEE, foi possível constatar que o aluno possui problemas relacionados ao seu desenvolvimento intelectual. Conforme Padilha (2001, p. 177) é importante,

> [...]conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades.

Baseando-se nas várias áreas do conhecimento da Educação Infantil[223] e no acompanhamento contínuo da criança nas atividades escolares, foi realizada uma coleta de informações prestadas pela família e clínicos que atuam com a criança, observando-se que ele se enquadra no nível moderado, que evidencia uma necessidade que ele possui de apoio limitado para realizar determinadas ações, como cuidado pessoal, comunicação, socialização e ocupação (agilidade, concentração, responsabilidade).

[221] O desenvolvimento Neuropsicomotor (DNPM) é entendido como um processo de mudanças no comportamento motor de um indivíduo, considerando a idade e as interações vividas com outros indivíduos.
[222] Mundialmente, o termo utilizado hoje é Deficiência Intelectual, por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo (quando se utiliza deficiência mental). No texto, utilizaremos esse termo atual.
[223] No 3º Volume do Referencial Curricular para a Educação Infantil são considerados os conhecimentos sobre: Movimento, Artes Visuais, Educação Musical, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade.

Salientamos que essa classificação não deve limitar o potencial do aluno e, sim, servir de base para verificar se o sistema escolar está trazendo benefícios ao desenvolvimento de sua escolarização.

Ações e intervenções do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

No caso específico da deficiência intelectual, Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p. 8) nos apresentam que:

> o trabalho do professor de atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência intelectual se caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Sendo assim, esse professor deve conhecer seu aluno para além do seu cognitivo, propondo atividades vivenciais que possibilitem ao mesmo organizar seu pensamento a partir de situações problema, e ajudando-o na promoção de sua autonomia intelectual.

Articulação entre AEE/SRM e sala de aula comum: dialogia e planejamentos entre os professores

Concomitante à proposta pedagógica da escolar e ao trabalho desenvolvido na sala de aula, é que o AEE atua em projetos em prol das necessidades do aluno. A ação realizada em parceria do AEE com a sala de aula comum tem por objetivo fazer com que ele pense sobre o que faz, o que diz, o que planeja fazer, o que fez, a partir do que lhe é significativo ou de natureza lógico operatória, levando em conta também os outros aspectos do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual: o afetivo e o social, pois ele só se esforça em inventar estratégias de resolução dos problemas quando sua motivação e suas necessidades são realmente consideradas.

Dessa forma, a avaliação na sala de aula é realizada concomitante à do AEE e da família, visando apresentar os principais aspectos: desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo; expressão oral; o meio ambiente; as aprendizagens escolares; o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais; os comportamentos e atitudes em situação de aprendizagem; e o desenvolvimento psicomotor.

Elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado

De posse de todas as informações obtidas na pesquisa documental e de campo, propomos a elaboração do Plano de AEE para o aluno, com base no material das orientações teóricas e no roteiro de Plano de AEE (ROPOLI et al, 2010, p.46). Essa elaboração partiu das necessidades do mesmo em se desenvolver em suas dificuldades e ampliar suas potencialidades e habilidades como forma de garantir sua autonomia e desenvolver seus conhecimentos escolares, dentro e fora da escola.

Os itens que fizeram parte do Plano do AEE foram: *Características* do aluno nos diferentes aspectos (familiar, social, cognição, motor, afetivo, memória, etc.); *identificação do problema; Objetivos; Organização do Atendimento; Atividades* a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno; *Seleção de materiais e recursos* a serem confeccionados, adaptados ou adquiridos para o aluno; *Parcerias necessárias*; Profissionais da escola e outras pessoas que receberão *orientação do professor de AEE*; *Avaliação dos resultados; Indicação de formas de registro; Resultados esperados; e a Reestruturação do Plano.*

Principais Análises

Baseando-se na análise teórica dos aspectos do conhecimento, bem como no acompanhamento contínuo da criança nas atividades escolares no cotidiano da educação infantil e da coleta de informações prestadas pela família e clínicos que atuam com a criança, foi constatada a necessidade do aluno no apoio para realizar determinadas ações, como cuidado pessoal, comunicação, socialização e ocupação (agilidade, concentração, responsabilidade). Essa identificação não deve limitar o potencial da criança e, sim, servir de base para verificar se o sistema escolar está trazendo benefícios ao desenvolvimento de sua escolarização.

Os problemas relacionados ao seu desenvolvimento intelectual colaboram com as dificuldades em outros aspectos do seu desenvolvimento – físico, artístico, motor, oral e afetivo. Sendo assim, os resultados da investigação culminaram na elaboração do Plano de AEE, cujos itens elencados foram citados anteriormente.

Ao observar o trabalho desenvolvido em todo o processo de Estudo de Caso, é possível notar que todas as atividades realizadas desde o conhecimento do problema até a concretização do Plano contribuíram para uma visão geral de quem é aluno e do que ele precisa do ponto de vista funcional, pedagógico e pessoal para que ele tenha suas necessidades atendidas e, assim, se desenvolva continuamente, ampliando sua autonomia, e participando mais ativamente na construção do seu processo de conhecimento.

Conclusões

Articular um Estudo de Caso real para que o AEE proponha uma solução e crie um Plano que realmente sejam condizentes com suas necessidades não foi tarefa fácil. Dentre outras coisas, é importante ressaltar que o AEE não é responsável somente por elaborar o Plano, mas também executá-lo e avaliá-lo em sua funcionalidade e de acordo com a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade.

Levando em conta as especificidades dos problemas apresentados no Caso, é esperado que as propostas de atividades e intervenções venham apoiar o desenvolvimento global do aluno, nas diferentes áreas de conhecimento. Dessa forma, consideramos que é na execução do Plano que o professor terá condições de saber se o recurso de acessibilidade promove a participação ativa do aluno nas atividades escolares, por isso o mesmo deverá ser constantemente revisado e atualizado, buscando-se sempre o melhor para o aluno e considerando que cada um deve ser atendido em suas particularidades.

Referências Bibliográficas

AAIDD. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DESABILITIES. Disponível em: http: //www.aaidd.org Acesso em 30/04/2016

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008.

GOMES, Adriana Leite Limaverde... [et al.]. **Atendimento Educacional Especializado:** Deficiência Mental. Adriana Leite Limaverde Gomes; Anna Costa Fernandes Cristina Abranches Mota Batista; Dorivaldo Alves Salustiano;Maria Teresa Eglér Mantoan; Rita

Vieira de Figueiredo. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial; [São Paulo]: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

GOMES, Adriana Leite Limaverde ; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Robert. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar :** o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: MEC/SEESP; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Robert. **Aspectos Funcionais do Desenvolvimento Cognitivo de Crianças com Deficiência Mental e Metodologia de Pesquisa.** In: VIEIRA CRUZ, Sílvia Helena(Org.). A criança fala. São Paulo: Cortez, 2008, p. 245-263.

MINAYO, Maria Cecília de Suza. **O Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**: CID-10. Disponível em: http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm Acesso em: 31 ago. 2011

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 200.

ROPOLI, Edilene Aparecida... [et al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Edilene Aparecida Ropoli, Maria Tereza Égler Mantoan, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos, Rosângela Machado. Brasília: MEC/SEESP; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich**. Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL INCLUSIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA, DE EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, RUPTURAS E ENCONTROS

Priscila Moreira Corrêa
Eseba/UFU. prilacorrea@hotmail.com
Lucianna Ribeiro de Lima
Eseba/UFU. luciannadelima@yahoo.com.br
Clarice Carolina Ortiz de Camargo
Eseba/UFU. claricecarolinacamargo@gmail.com
Patrícia Helena Martins Leite
Eseba/UFU. patrícia_leite@yahoo.com.br
Lavine Rocha Cardoso Ferreira
Eseba/UFU. lavinecardoso@hotmail.com
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Eseba/UFU. lilidosgui@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

Considerada como a primeira e talvez a decisiva intervenção preventiva da exclusão social, a educação inclusiva tem como princípio proporcionar a todos (as) os(as) estudantes, uma experiência educativa de qualidade, não segregadora e que respeita as diferenças individuais presentes no contexto escolar. De acordo com essa perspectiva, a diferença apresentada por qualquer educando não deve ser negada, mas sim considerada como algo inerente à condição humana (RODRIGUES, 2006).

A compreensão da diferença na perspectiva mencionada pelo autor, possibilita aos profissionais da escola desenvolver um olhar mais ampliado para o reconhecimento das potencialidades desses (as) estudantes, pois, quando o diferente é compreendido pela escola, primeiramente como ser humano, novas formas de se trabalhar poderão ser descobertas, sem excluí-lo, além de evitar uma proposta pedagógica que parta de uma suposta limitação (SILVA, 2009).

Independentemente do cenário em que ocorrem experiências educacionais inclusivas, o reconhecimento da diferença dos alunos é necessário para a garantia da atenção educacional diferenciada. Dessa forma, é importante que as escolas se envolvam por um movimento em que as práticas pedagógicas sejam constantemente repensadas, ressignificadas e redefinidas, além de, em alguns casos, reconfiguradas, por meio de novas alternativas colocadas em ação (PRIETO; GONÇALVES, 2006; BRASIL, 2004).

Inserido neste contexto, o presente trabalho se refere ao relato de uma prática inclusiva vivenciada em uma Escola Pública de Educação Básica do estado de Minas Gerais, juntamente com um aluno do Ensino Fundamental diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De um modo geral, as crianças que apresentam Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) necessitam de atenção educacional diferenciada com relação às suas interações sociais recíprocas e à comunicação, aos seus repertórios de interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas. No grupo do TGD estão incluídos os alunos com autismo, Transtorno do Espectro Autista, psicose infantil, dentre outros (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, deve-se considerar que o trabalho pedagógico planejado para abarcar as necessidades de todos os estudantes não se dá de forma simples, tampouco consegue reunir todo conjunto de estratégias adequadas à realidade escolar, conforme apontam os documentos legais que respaldam a Educação Inclusiva, como, por exemplo a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mas que ainda assim, são passiveis de se concretizarem, por meio de um trabalho efetivamente coletivo e inclusivo.

2 OBJETIVO

Apresentar os desafios do processo de inclusão escolar de um estudante com Transtorno do Espectro Autista cursista dos primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Minas Gerais e explicitar as práticas pedagógicas desenvolvidas especificamente nos anos de 2015 e 2016.

3 METODOLOGIA

Para a realização do trabalho foi adotado o estudo de caso, pois de acordo com Ludke e André (1986) esse método deve ser utilizado para que seja aprofundada alguma questão individual, como, por exemplo, a experiência obtida com o aluno com diagnóstico de TEA. Além disso, esse método tem sido utilizado quando os pesquisadores estão envolvidos com a proposta do trabalho, sendo, que os autores do presente texto, responsáveis pelo compartilhamento da experiência vivenciada, compõem parte da equipe de profissionais que acompanham o estudante.

A escola em que se vivenciou a experiência a ser relatada oferece ensino básico para estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (de 3 a 14 anos). Nessa escola, os (as) professores são divididos em diferentes áreas: Educação Infantil, Alfabetização Inicial, Psicologia Escolar, Educação Especial, Educação Física, Informática, Filosofia, Artes, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Língua Estrangeira.

Atualmente, o aluno com TEA possui oito anos e se encontra matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental. Tal estudante, assim como os demais estudantes da escola, são acompanhados por professores de diferentes áreas semanalmente: Pedagogia (Alfabetização Inicial), Psicologia Escolar, Educação Especial, Educação Física, Informática, Filosofia, Artes.

Assim, pretende-se apresentar as informações sobre o caso do estudante em dois blocos: histórico do estudante na escola e práticas pedagógicas desenvolvidas.

4 PRINCIPAIS ANÁLISES

Histórico do estudante

O estudante ingressou na escola na etapa da Educação Infantil, no ano de 2012. Desde o período inicial de sua escolarização, a equipe pedagógica havia identificado no estudante alteração qualitativa nas suas interações sociais, pois apresentava comportamento agressivo com os (as) colegas da sua sala (batia ou empurrava os pares), não reconhecia atitudes adotadas, demonstrava dificuldades em perceber o que seu comportamento provocava nas demais crianças, não respondia ao que era solicitado pelos (as) professores (as), gritava constantemente, jogava objetos para o alto, não participava das atividades propostas e batia ou chutava as mobílias escolares. Ao longo dos anos, todas essas informações foram dialogadas e refletidas com a família do estudante, que buscou diagnósticos com diferentes profissionais (psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais), entregou à escola alguns relatórios e documentos pelos quais a criança foi avaliada, enfatizando a necessidade de um acompanhamento psicoterápico, devido ao prejuízo nas suas condições emocionais.

No início do ano letivo de 2015, a família entregou um documento em que constava a avaliação de equipe multidisciplinar (psicólogo, neuropsicóloga e fonoaudiólogo), em que se tinha identificado que o aluno apresentava Transtorno de Déficit de Atenção e

Hiperatividade (TDAH), associado a Transtorno de Linguagem Receptiva (Leitura e Escrita com perfil de Dislexia) e Síndrome de Landau-Kleffner.

De acordo com o estudo realizado pela equipe que acompanhava a criança na escola, a Síndrome de Landau-Kleffner (SLK) é definida como uma doença neurológica, que possui etiologia desconhecida e suas características englobam:

- Quadro epilético, anormalidades eletroencefalográficas e alterações de comportamento e da linguagem, que se aproximam ao quadro de autismo, a saber:
    - **Afasia adquirida**: o aluno pode regredir ou até perder a sua habilidade de linguagem receptiva e expressiva, mas mantém uma inteligência normal;
    - **Agressividade:** comum nas crianças mais comprometidas; combinada com a hiperatividade pode produzir *episódios maníacos*, durante os quais a criança pode se tornar um perigo real para ela mesma e para os demais ao seu meio. As alterações do comportamento podem estar presentes como primeiros sintomas da SLK, antes que o déficit de linguagem seja aparente ou serem decorrentes da frustração que se associa a este".
- Idade de início do aparecimento dessa síndrome: 4 até 7 anos;
- Apresenta sintomas de déficit de atenção e hiperatividade;
- O prognóstico na SLK é variável e não há tratamento específico.
- Apresenta alterações do sono – crianças agitadas, que não conseguem ter um sono tranquilo, que demoram a dormir e podem acordar muito cedo (RIBEIRO; ASSUMPÇÃO; VALENTE, 2002).

Os mesmos profissionais, que avaliaram a criança, indicaram o uso de medicamentos para os comportamentos agressivos apresentados por ele. Esse diagnóstico trouxe impactos em toda a equipe pedagógica, sobretudo porque a escola se encontra em um momento fundamental de questionar o fenômeno da *medicalização* tão presente na sociedade atual. Entende-se por medicalização o fenômeno que desloca questões coletivas para a esfera do individual, problemas sociais e políticos para o campo médico, culminando em um processo de biologização e, consequentemente, naturalização desses problemas (MOYSÉS; COLLARES, 2006).

Em junho de 2015, a família entregou outro documento à escola contendo um laudo elaborado por uma neuropediatra em que constava a informação que a criança apresentava

Transtorno Invasivo do Desenvolvimento com limitação na interação social, comunicação e comportamento restrito, estando estas alterações incluídas no Transtorno do Espectro Autista.

De acordo com Khoury et al (2014), o Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação devem ser tratados como Transtorno do Espectro do Autismo.

O fato de a escola receber dois laudos que apontavam o quadro apresentado pelo estudante, pouco contribuía para favorecer o alcance de novas formas de se relacionar com aquela criança e seus pares, com sua família, com o grupo de professores (as), enfim, com os desafios inerentes às experiências educacionais inclusivas.

Diante disso, a instituição reconheceu a necessidade de promover discussões coletivas que envolvessem não somente a equipe pedagógica da escola, mas uma rede de profissionais da comunidade que auxiliassem a escola a enfrentar o desafio de educar e acolher a todos (as) e a cada um (a), indistintamente.

Práticas Pedagógicas Desenvolvidas

Com o intuito de viabilizar ações favorecedoras do processo de ensino e aprendizagem, a equipe escolar buscou diferentes estratégias fundamentadas na perspectiva da Educação Inclusiva, explicitadas a seguir:

- Reuniões periódicas entre os professores das diferentes áreas, direção e família da criança.
- Organização do trabalho pedagógico, visando reestruturar a rotina escolar de acordo com as especificidades apresentadas pela criança.
- Acompanhamento dos (as) professores (as) da Educação Especial e Psicologia Escolar, estagiários (as) de Psicologia e demais licenciaturas ao estudante em sala de aula.
- Parceria com a Universidade e com profissionais da comunidade para reflexão conjunta sobre novas formas de participação do estudante nas aulas, juntamente com a turma em que se encontrava matriculado.
- Garantia de atendimento em horários individualizados com a professora regente da turma e também com a professora de Educação Especial.

- Trabalho com *feedbacks* diários ao estudante, ao grupo (sala em que se encontra matriculado) e à família sobre sua participação nos diferentes espaços da escola.
- Intervenções individualizadas, por meio de rodízio no atendimento à criança, desenvolvido por diferentes profissionais da escola.
- Oficinas psicoeducacionais com as demais crianças da turma, visando favorecer o trabalho inclusivo.
- Reuniões formativas com a temática da Educação Inclusiva, com todos (as) os (as) professores da Educação Infantil e Alfabetização Inicial.

É importante destacar que foi necessário realizar reuniões periódicas (uma vez por mês ou uma em cada dois meses) entre os (as) professores (as) das diferentes áreas, direção e família da criança. Essas reuniões objetivaram discutir sobre as condições apresentadas pelo estudante, as suas necessidades e também ressignificar a prática pedagógica da escola. Concorda-se com Mantoan (2013), ao defender que é necessário que as escolas ou os cursos de licenciatura se centrem na discussão de problemas reais, concretos, relativos ao ensino ministrado nas escolas e nas possibilidades de seus alunos tirarem proveito dele, para que cada vez mais os (as) professores (as) sejam capacitados para o trabalho com as diferenças que qualquer aluno pode apresentar.

As reuniões entre os diferentes profissionais durante o ano de 2015 que acompanharam a criança possibilitou à equipe organizar/sistematizar orientações que serviram de ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido por todos (as) da escola, tendo em vista o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem do estudante. Para exemplificar, apontamos, a necessidade de clareza e objetividade nas regras organizadas e colocadas para o grupo em que a criança se encontrava matriculada; antecipação da rotina da aula e flexibilidade na organização dos grupos de trabalho nas aulas – individuais, duplas/trios, grupos, coletivo, bem como em relação aos materiais e recursos a utilizar, respeito à algumas necessidades apresentadas pela criança como o segundo lugar na fila, o lugar reservado na mesa do refeitório, a repetição de algumas sequências de ações, dentre outras.

Nas reuniões com a família da criança foi solicitado tanto a presença da mãe, quanto do pai, sempre que possível, e tinham duração de no mínimo uma hora e máximo de duas horas. Esses momentos foram importantes, para que os familiares e os (as) profissionais

ampliassem as necessidades específicas apresentadas pela criança no meio escolar e familiar. Além disso, favoreceram reflexões conjuntas sobre limites e possibilidades da escola e da família.

A família deve ser considerada como um dos pilares centrais no processo de escolarização, por isso é necessário que tanto a escola, como a família disponibilizem horários para encontros periódicos (SCHMIDT, 2012).

Em alguns momentos, a criança necessitou de mediações mais individualizadas, direcionadas apenas à ela, principalmente quando essa se deslocava para longe do seu grupo (saía da sala e se dirigia para horta da escola ou quadra). Assim, foi necessário realizar um rodízio entre os (as) professores (as) da Educação Especial e Psicologia Escolar para acompanhamento do estudante em sala de aula, sendo que essa estratégia também foi fundamental para que ele estabelecesse vínculos afetivos com os (as) profissionais, garantindo uma melhora em sua condição emocional.

Além de mediações mais individualizadas, a criança também necessitou ocupar uma outra sala com menos pessoas envolvidas, como a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O aluno se dirigia à essa sala espontaneamente, sempre que sentia necessidade ou quando estava mais agitado ou agressivo com colegas e professores. Nesses momentos, a equipe optava por trabalhar com atividades de forma mais individualizada, buscando atender às necessidades da criança sempre que possível. Vale ressaltar que em nenhum momento os (as) profissionais *expulsavam* a criança da sala de aula ou impedia a sua participação nas atividades propostas. A saída da criança da sala de aula partia da sua necessidade momentânea, que era acolhida pelas pessoas que o acompanhavam para posteriormente ajuda-lo a retornar para o seu grupo.

É importante destacar que as crianças com TEA podem apresentar dificuldades em socializar e prejuízos na qualidade da interação social (KHOURY et al, 2014). Isso pode ser constatado nessa experiência compartilhada, pois o aluno com TEA apresentava uma enorme dificuldade em compartilhar momentos e situações de forma coletiva, junto com os (as) outros (as) estudantes da sala, desviando atenção de todo o grupo com as agressões físicas dirigidas ao outro (colegas da sala ou profissionais) e com seus gritos constantes.

A criança necessitou ainda de horários individualizados com a professora regente da turma e com a professora da Educação Especial, que o acompanhava em seu processo de alfabetização, e esse momento também foi imprescindível para o estabelecimento de

vínculos mais duradouros e constantes com essa profissional, o que favoreceu a melhora em sua condição emocional no ambiente escolar.

Para Schmidt (2012), o ensino para e na diversidade solicita que o professor apresente determinadas habilidades e competências, como, por exemplo, tolerância, paciência e disponibilidade interna, para não haver descaracterização do ato pedagógico e para que esse ato não se parta das suas limitações. Assim, é necessário destacar que a equipe que acompanhava o estudante com TEA precisou buscar constantemente refletir sobre seu papel como educadores, para que as ações para com esse sujeito se pautassem em uma percepção positiva acerca de seu desenvolvimento.

A equipe da escola avaliou que as necessidades apresentadas pelo estudante referiam-se, sobretudo, às questões de ordem emocional e que essas exerciam uma enorme influência nos aspectos pedagógicos, fazendo com que ele se recusasse a realizar as atividades propostas para o grupo. Assim, foi necessário buscar e viabilizar estágio na área de psicologia escolar para suporte ao trabalho psicoeducacional e indicar à família da criança acompanhamento psicológico na abordagem psicanalítica, uma vez que experiências anteriores com outras abordagens terapêuticas não haviam trazido mudanças significativas no quadro apresentado. Assim que os atendimentos iniciaram, foram organizadas reuniões com esta profissional e a equipe da escola, visando planejar o trabalho pedagógico e as intervenções a serem desenvolvidas.

A equipe também ponderou a necessidade de um trabalho com *feedbacks* diários ao estudante, ao grupo (sala em que se encontra matriculado) e à família sobre sua participação nos diferentes espaços da escola, pois isso poderia contribuir para que a criança reconhecesse as suas atitudes adotadas no meio escolar e percebesse o que o seu comportamento provocava nas demais pessoas que o acompanhavam. Para este aspecto, é necessário destacar que atualmente, o estudante tem reconhecido e verbalizado quais são os seus comportamentos adequados ou inadequados perante o grupo com mais frequência, bem como, de ter ampliado sua capacidade de percepção do outro.

Além dos recursos organizados de forma interna, dentro da escola, foi necessário pensar em alternativas fora do ambiente escolar, como, por exemplo, a parceria com a universidade e com profissionais da comunidade para reflexão conjunta sobre novas formas de participação do aluno nas aulas, juntamente com a turma em que se encontrava matriculado.

Desde o ano de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica apontaram que as escolas deveriam prover condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, em que os professores deveriam articular as suas experiências e conhecimentos a partir das necessidades e possibilidades surgidas na relação pedagógica e que as instituições de ensino superior e pesquisa deveriam contribuir para essa reflexão e elaboração teórica (BRASIL, 2001).

5 CONCLUSÕES

O relato do trabalho de inclusão escolar e as reflexões aqui compartilhadas não têm a pretensão de servir como modelo para ações pedagógicas exitosas, mas de mostrar que a inclusão, assim como a apropriação de conhecimento, se dá por meio de um processo coletivo, em que os indivíduos são considerados em suas singularidades, e em espaços simultâneos de encontro que reúnem razão, ciência, compromisso ético-político, afetos, intuição, subjetividade.

É necessário destacar que muitos são os desafios da escola e que esses influenciam diretamente no atendimento das necessidades especificas dos estudantes com TEA, como, por exemplo, número de alunos em sala de aula, quantidade e formação qualificada dos profissionais para o atendimento especializado, acolhimento e orientação às famílias, barreiras atitudinais, estruturais, dentre outros.

Se de um lado a experiência educacional inclusiva aqui relatada evidencia os desafios presentes na realidade de uma escola pública e, por conseguinte, de um contexto educacional mais amplo, de outro lado ela revela possibilidades de encontros humanos e de ruptura de paradigmas acerca do processo de inclusão, em que o trabalho em equipe e em rede destaca-se como importante aliado.

Referências Bibliográficas

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

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº2, de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANTOAN, M. T. E. Apresentção. In: MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 09 - 14.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: elemento de desconstrução dos direitos humanos. In *Documentos do CRPRJ.* Disponível em: http://www.crprj.org.br/documentos/2006-palestra-aparecida-moyses.pdf. 2006. Acesso em 07 de maio de 2016.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.2, 2006, p. 187-202.

RIBEIRO, K. M.N.; ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; VALENTE, K. D. R. Síndrome de Landau-Kleffner e Regressão Autística: a importância do diagnóstico diferencial. *Arquivo Neuropsiquiatria*, nº 60, p. 835-839, 2002.

RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SCHMIDT, C. Transtornos do Espectro do Autismo na Escola: Protagonismos no Processo Inclusivo. In: *35a.* Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas/PE. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Rio de Janeiro: ANPED, 2012. Disponível em: < http://w3.ufsm.br/edea/images/ARTIGOS/GT15-1786_int.pdf >. Acesso em: 31 mai. 2016.

SILVA, L. C. Políticas Públicas e formação de professores: vozes e vieses da Educação inclusiva. 2009. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

KHOURY; L. P. et al. *Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar*: guia de orientação a professores. São Paulo: Memnon, 2014.

FAMÍLIAS COM PESSOAS DEFICIENTES, NARRATIVAS DE SEU COTIDIANO EM BUSCA PELA CONSOLIDAÇÃO DE SEUS DIREITOS - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UBLERLÂNDIA-MG.

Gelda Gonçalves Costa
UFU/FACED – Mestranda em Educação/Professora da Educação Básica SEE/MG
geldaleao@gmail.com

Introdução

Este artigo refere-se a um relato de experiência vivenciada pela autora enquanto professora de Educação Especial na rede pública de educação, em Uberlândia- MG. Os conhecimentos sobre as diferentes lutas engajadas pelos sujeitos deficientes e seus familiares foram se desenvolvendo no decorrer da história, segundo estudos de Mazzota (2003).

De acordo com os estudos realizados, a luta pelos direitos de cidadania e à educação de pessoas com deficiência foi e continua sendo pauta de estudos e debates. Para compreender como estes sujeitos conseguiram se inserir na sociedade, tendo a escola com um espaço social, é necessário também conhecer os movimentos sociais organizados pelas próprias pessoas com deficiência, que resultaram na elaboração de Políticas Públicas Sociais, os processos de construção de cidadania em busca de equidade de direitos entre os sujeitos, independentemente de suas diversidades físicas e mentais.

Em nossas pesquisas, pude ter contato com famílias que possuem, em seu seio, pessoas com algum tipo de deficiência, o que me permitiu visualizar suas lutas constantes, iniciadas no interior dos lares, tendo continuidade no âmbito social, culminando em movimentos sociais permanentes, que envolvem as pessoas com deficiência, em consonância com diferentes sujeitos sociais. Em minha observação, pude constatar diversas contradições entre as atitudes sociais e as leis que vigem os direitos dos sujeitos deficientes.

A pesquisa permitiu-me compreender melhor as estruturas e a relação dinâmica de identidade-distinção entre sociedade política e sociedade civil, as relações entre força e consenso, direção e dominação, coerção e hegemonia. Do âmbito destas relações nascem as mobilizações sociais, ora com característica de denúncias, ora como pressão direta ou

indireta para expressão de demandas e saberes, em busca de espaços de participação e de ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural.

> "Olha, eu procuro fazer o que posso e o que fico sabendo que pode ser feito para ele eu vou atrás. A batalha é difícil, eu ando a pé ou de ônibus, por isso moro perto das escolas. Eu acredito na escola para Uruaby, e quero que ele vai para faculdade. E olha primeiro eu luto, depois eu brigo, mas meu filho vai ter o espaço dele como tudo mundo tem, principalmente na escola."[224]

Ao percorrer diferentes escolas em Uberlândia, é possível encontrar pessoas com variados tipos de deficiências , freqüentando salas de aula. Nem sempre foi assim. Antes da emergência das reivindicações por uma política de educação inclusiva, essas pessoas ficavam à margem da educação formal. Eram excluídas por serem, como se dizia, "especiais".

A história nos apresenta uma trajetória percorrida pelas pessoas com deficiência desde tempos antigos. De acordo com Mazzotta (1996), a história da educação inclusiva relaciona-se ao conceito de normalização, surgido na Dinamarca, na década de 1970, segundo o qual seria necessária a criação de condições de vida para pessoas com deficiência, semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais de uma sociedade.

Em épocas mais remotas, segundo estudos de Mazzotta (2003), até o século XVIII, os conhecimentos sobre deficiências era precários e associados, geralmente aos conceitos religiosos que contribuíram para a marginalização das pessoas com algum tipo de deficiência, fosse física ou mental.

Para este autor, a luta pelos direitos de cidadania e à educação de pessoas com deficiência,

> [...] é uma atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século (MAZZOTTA, 2003, p. 15).

[224] Parte do depoimento, mãe de aluno com Paralisia Celebral (PC), da Rede Estadual de ensino em Uberlândia. Entrevista concedida em 05/agosto/2014. **As narrativas aqui registradas, foram utilizados nomes fictícios para os narradores.**

Durante séculos estas pessoas viviam isoladas em suas casas ou em escolas criadas especificamente para elas. Para conquistarem o direito de freqüentarem escolas regulares de ensino, a jornada foi longa.

O contato direto com famílias que possuem em seu seio pessoas com algum tipo de deficiência, abre-nos um espaço que nos permite visualizar suas permanentes lutas. Percebemos que estas lutas são iniciadas no âmbito dos lares e depois têm seqüência no âmbito social, terminado em movimentos sociais que envolvem as próprias pessoas, com apoio de outras ditas normais.

Estes movimentos nasceram a partir da conscientização de que são cidadãos de direitos. Segundo Fiori (1970, p.08),

> A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Desapegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios. O meio envolvente não o fecha, limita-o – o que supõe a consciência do além-limite. Por isto, porque se projeta intencionalmente além do limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, liberar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em mundo humano.

Estes movimentos ativos que nasceram das lutas destas famílias pela inclusão social de seus filhos e da consciência de que são cidadãos de direitos consolidaram-se, na medida em que a sociedade adotava novos valores e práticas por meio de políticas sociais que se enfatizaram desde o final da década de 1970 no Brasil.

Tive, então, a oportunidade de falar com Lucimeire Miranda[225], a quem, após explicar o objetivo deste estudo, questionei sobre a deficiência de sua filha e recebi a seguinte explicação: “a minha filha, ela tem déficit de aprendizagem ... e..., retardo mental, né, e a outra ... só isso na área mental e ela tem problema de coração também.”

[225] Lucimeire é do lar, reside em um bairro de periferia na Zona Norte de Uberlândia, é viúva, cuida da mãe cadeirante e possui uma filha com Retardo Mental (Deficiência Mental), com dificuldades na fala.

É importante salientar que, muitas vezes, as famílias ficam sabendo que os filhos possuem alguma deficiência e começam a buscar tratamento por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), mas nem sempre conseguem atendimento a contento, pois as filas são imensas nas especialidades procuradas. Com isso, há casos em que os próprios profissionais das escolas identificam a deficiência do aluno.

O caso de Lucimeire mostrou-me um lado grave da situação vivenciada por ela, haja vista que ela faz parte do enorme contingente de pessoas que não tiveram acesso à escola ou não permaneceram nela, por diferentes razões e de acordo com suas realidades.

Percebe-se, em grande parte de pessoas como Lucimeire, a absoluta falta de conhecimentos quanto aos seus direitos e de como devem lutar por eles. A humildade e simplicidade da minha entrevistada foi uma amostra da grande precariedade em que vive com sua filha deficiente, sendo viúva e cuidando de uma mãe cadeirante, devido a um Acidente Vascular Cerebral que a incapacitou.

Quando a questionei sobre a deficiência de sua filha, ela fez um relato que demonstra os níveis de dificuldades enfrentados:

> Foi uma burocracia, é..., primeiro, assim que eu matriculei ela; ela já nasceu, eu dei depressão pós parto, eu já sabia na minha gravidez, que ela já tinha problema de coração, porque eu dei diabete emocional, mas ai ao nascer com três meses ela, era mais molinha, ela num andava, ela num ... sabe ela num era igual outras crianças certinha, ai foi uma luta, porque eu consegui um neuro ela ficou três anos na fila de espera e a idade passando, ai matriculei ela na escola normal, ai como ela não aprendia, a escola percebeu a situação e orientou que eu matriculasse em uma escola especial. Mas para isso, eu precisava do laudo, daí pra mim consegui matricular ela na escola especial tive de pagar um neurologista particular. (LUCIMEIRE, 2014).

No decorrer da minha pesquisa e nos encontros com as famílias, deparei-me, como situações que fugiam da discussão de movimentos sociais organizados por elas em favor de seus filhos, conforme descrevemos antes. Percebi em muitas delas o fator emocional devido à situação de seus filhos com deficiência e seus problemas pessoais no âmbito de suas vidas e dificuldades financeiras que as tornam pessoas inseguras, humildes e de pouca iniciativa.

O que percebi, na fala de Lucimeire e de outros familiares, é a luta solitária e constante em busca de seus direitos garantidos pela legislação vigente no país, porém não

antes de enfrentarem um processo burocrático moroso para conseguirem providenciar relatórios, diagnósticos, perícias médicas, procedimentos que podem levar anos para o SUS liberar.Nesse contexto, mais uma vez, Mantoan (2006, p.19) nos esclarece que:

> A igualdade abstrata não propiciou a garantia de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta sugere, diante das desigualdades naturais e sociais.

Esse labirinto de imposições burocráticas imposto às famílias com deficientes, como: laudos, perícias, diagnósticos do nascimento, laudo de terapeutas ocupacionais, psicólogos, são exigências das escolas comuns para que estas crianças tenham acesso garantido à educação. São documentos exigidos para que a matrícula de seus filhos seja efetivada, o que Mantoan (2006) denomina de "igualdade abstrata".

A trajetória dessa mãe em busca de um documento que viabilizasse o ingresso da filha em uma escola especial merece destaque. Ao questioná-la sobre a obtenção da vaga, que foi mais fácil depois de ter tido despesas com médico particular, ela respondeu:

> Sim, porque onde eu paguei a consulta, ela conhecia a escola, ela, lá mesmo onde eu paguei, ela já encaminhou direto para escola comunicando seus diagnósticos, lá na escola eles fizeram uma triagem com ela e constatou que ela precisava ficar numa escola especial. (LUCIMEIRE, 2014).

Mesmo com o encaminhamento feito por uma instituição de ensino, essa mãe ainda teve que enfrentar uma verdadeira maratona para assegurar que sua filha frequentasse a escola. Ademais, mesmo com documentos e laudos em mãos, viu-se diante de novas dificuldades com a assistência no Sistema Único de Saúde, pois o sistema de educação especial pede acompanhamentos periódicos sobre o estado atual da criança deficiente, dos resultados de acompanhamentos psicológicos, entre outros. Conforme relata Lucimeire,

> (...) porque até hoje espera em exames, ela precisa de um geneticista, tá aguardando, porque foi assim, a psicóloga, a neurologista que paguei ela me deu um laudo baseado no teste que ela fez com ela entendeu? E ai para mim ter certeza da doença dela eu tive que passar por outros exames

> igual e elétrico[226], ressonância e vários exames, todos dependendo do SUS. (LUCIMEIRE, 2014).

O cenário de andanças e buscas das famílias em seguir as regras burocráticas para garantir a educação de seus filhos deficientes demonstra que as diferenças são muitas, se compararmos a esfera socioeconômica a que pertencem, com os sujeitos que já nascem em uma situação social privilegiada, sem problemas nos aspectos físico, mental e biológico, que possuem melhores condições e qualidade de vida e de desenvolvimento de seus potenciais.

Observamos na rotina de Lucimeire, o contrário da teoria suprarreferida, pois a sua realidade é um labutar constante, uma luta incessante, um ir e vir em busca de documentos técnicos, consultas difíceis no SUS, justamente para provar que a filha tem o direito a um serviço básico para formação humana e garantido por lei: a educação oferecida na escola.

Além do mais, é dever dos pais manter os filhos em idade escolar matriculados. Essa mãe demonstra ser uma batalhadora, alguém que não desiste de lutar, mesmo enfrentando desafios de toda ordem como os já mencionados. Outro fator que demonstra seu perfil de mãe guerreira é sua dependência de transporte coletivo público. Para usufruir dele gratuitamente, é necessário passar por todo um processo de cadastramento que exige a comprovação da deficiência do cidadão, mesmo que seja visível aos olhos de todos.

Para Mantoan (2006, p.20),

> A igualdade de oportunidade é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesmo possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças ao aprendizado como processo e ponto de chegada.

Vê-se claramente que os deficientes recebem um tratamento de desigualdade, de “diferentes”, mesmo no processo de matrícula nas escolas, quando são exigidos diversos

[226] Por elétrico, entenda-se "eletro"; ela quis se referir a eletroencefalograma. Mas não a corrigi, porque sua fala deveria ser absolutamente espontânea (nota nossa).

documentos. Ao invés de primeiro acolhê-los, as instituições priorizam as questões burocráticas relativas aos documentos necessários para tanto.

Em outro encontro, conheci a história do filho da Regina Galdino[227], que tem hidrocefalia e freqüenta escola em um turno e, em outro, recebe atendimentos especializados. Para tal, a mãe providenciou os documentos para que o filho tivesse direito de uso do sistema de transporte público gratuito. Perguntei se ela recebe ajuda de órgãos públicos para acompanhar o seu filho em todos os lugares aos quais ele precisa comparecer para receber o acompanhamento necessário. Recebi dela a seguinte explicação:

> Assim, hoje eu tenho ajuda da prefeitura com a van que é... nem sei se é o porta a porta, acho que o porta a porta é do cadeirante, é... são van que eles disponibilizam, que pegam aqui na porta e deixam, só que tem que ter uma pessoa que vai com ele. Só que assim, a van como é... não é de cadeirante, ela é... pessoas que trabalham com crianças, escolar, aí depois que eles fazem o transporte junto. Inclusive o rapaz da van é uma pessoa muito gente boa só que ele só consegue chegar aqui cinco pras sete, ele não consegue chegar antes disso e daí o meu filho tem de está no atendimento 7 horas, e o tempo que gasta, se chegar lá sete e quinze ele já não faz atividade, do primeiro horário (REGINA, 2013).

Aqui, percebemos o descompasso no processo de inclusão: a criança tem direito ao tratamento, acompanhamento especializado em espaço diferente do escolar, possui o sistema de transporte gratuito, mas este apresenta inúmeras falhas na sua logística de funcionamento. Os horários do transporte não condizem com os horários da organização de atendimento e a criança não pode ser transportada sozinha, mas só tem direito a acompanhante na van se for cadeirante. Assim, o transporte é realizado em conjunto com outras crianças ditas normais que frequentam escolas regulares de ensino.

Portanto, se as dificuldades das famílias de deficientes são facilitadas com alguns recursos disponibilizados e as próprias contradições do sistema geram outras dificuldades a serem enfrentadas, há um caminhar em círculos. Esta constante luta para se conseguir alguma solução e, depois, outra para resolver deficiências do próprio sistema de recursos, é desgastante.

Contudo, essas famílias não desistem e procuram outros meios, seguindo por um caminho que vão abrem por meio de sua batalha em busca da escola e da educação de seus

[227] Regina é mãe de filho com hidrocefalia matriculado em escola pública. Entrevista concedida em 07/08/2013.

filhos. Esta forma de acreditar em possível convivência social, de entender o mundo diferente do "mundo" familiar, impulsiona essas famílias a vencer estes malabarismos do sistema na expectativa de oferecerem a seus filhos oportunidades de sobreviverem com autonomia e de conquistarem o respeito que é seu por direito.

Todo esse processo de precariedade, de sujeição às imposições de normas do Estado e da sociedade, fatores evidenciados neste estudo, é o retrato da história da educação brasileira. A oferta da educação no Brasil foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida em que os segmentos dominantes da sociedade sentiram necessidade dela para atender os meios de produção capitalista.

No Brasil, historicamente oriundo de uma economia agrária, onde a maioria dos trabalhadores se utilizava de instrumentos rudes para o trabalho, não era interessante preocupar-se com a formação educacional de seu povo, muito menos dos deficientes. Quem tinha direito ou acesso à educação, ou seja, à elite, estudava na Europa para garantir sua hegemonia no poder.

Assim, quando um novo sistema de produção passou a exigir uma base diferente de instrumentalização do saber, mais adequada para as exigências de mão de obra para o trabalho, providências foram tomadas neste sentido. De acordo com Januzzi (1985, p. 9)

> A educação popular, portanto, foi sendo concedida à medida que ela se tornou "necessária" para a subsistência do sistema dominante, pelo menos até o momento em que se estruturaram movimentos populares que passaram reivindicar a educação como um direito.

Nesse sentido, esse modelo de educação nunca teve interesse em pessoas consideradas improdutivas como eram as com deficiência, que nada acrescentavam à produção capitalista. Embora tenhamos evoluído socialmente, a escola para todos ainda é um construto inacabado. Para que as barreiras sejam superadas é preciso que o espírito de luta não esmoreça, principalmente há uma categoria de pessoas classificadas pelo paradigma social imposto como "diferentes", ou seja, fora dos padrões eleitos e aceitos como "iguais" pela maioria.

Mantoan (2013, p.10) nos diz que: "Não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo, toda vez que nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades na escola, na sociedade em geral."

Esse processo de reclamar pelo direito de igualdade não pode em hipótese alguma ser diferente na escola, principalmente por ser um espaço de possibilidades de "libertação" das amarras da competição na sobrevivência humana.

Referências Bibliográficas

FIORI, Maria Ernani, 1970 p. 3-16. IN: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 7. Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

JANNUZZI, Gilberta. **A Educação do Deficiente no Brasil** (dos primórdios ao início do século XXI). Campinas/SP, Autores Associados, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (organizadora). **O desafio das diferenças nas escolas.** 5ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos/**Maria Teresa Eglér mantona, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora – 5. Edição, São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Igualdade e Diferenças na escola: como andar no fio da navalha.** In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summuns, 2006.

Entrevistados/Narradores:

Regina Galdino. Uberlândia, 7 de agosto de 2013. Depoimento concedido a Gelda Gonçalves Costa

Sara Marçal. Uberlândia, 05 de agosto de 2014.Depoimento concedido a Gelda Gonçalves Costa.

Lucimeire. Uberlândia, 21 de janeiro de 2014. Depoimento concedido a Gelda Gonçalves Costa

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

IMPASSES E DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniella Salviana Faria
Universidade Federal de Uberlândia. daniella_gtl@hotmail.com
Thaíza Vieira Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia. thaizavpacheco@gmail.com

INTRODUÇÃO

No contexto da atual educação brasileira é evidente a necessidade de se construir um novo paradigma de educação. A própria dinâmica da vida das sociedades contemporâneas, com as novas características da infância e da adolescência, seus interesses e suas necessidades apontam para uma urgente modificação da organização da vida escolar. A escola não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças, culturais, étnicas, sociais (MANTOAN, 2006). Apesar de se abrir a novos grupos sociais, como prevê a legislação, as concepções das instituições escolares continuam carregadas de preconceitos e ausência de novos conhecimentos, o que potencializa ainda mais a exclusão escolar. Mundialmente tem ocorrido um movimento pela inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica embasada pelo direito de todos os alunos de frequentar e participar ativamente de uma mesma escola, sem nenhum tipo de discriminação; desta forma, a Educação Inclusiva se fundamenta na concepção dos direitos humanos em busca de oferecer oportunidades iguais para todos.

Para essa pesquisa, optou-se por analisar a Educação Infantil, por ela ser a primeira etapa da educação básica e devido a sua importância para o desenvolvimento humano. De acordo com os representantes das teorias sócio-interacionistas, como Piaget, Vygotsky e Wallon, na qual nos pautamos,

> "através do contato com seu próprio corpo, com as coisas de seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capaciadade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocinio, o pensamento e a linguagem." (FELIPE, p. 27, 2001)

Além disso, constata-se que houve uma expansão relevante da Educação Infantil nos últimos anos. A esse respeito, diz o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,

> A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (RCNEI, 1998, p.11)

Essa afirmação é comprovada através análise dos dados obtidos no Censo Escolar. Este pode ser definido como um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, que coleta informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). No ano de 2010, nas escolas municipais (urbanas, rurais e escolas especiais) da cidade de Uberlândia-MG, pode-se constatar que foram feitas 13.542 matrículas na Educação Infantil, incluindo creche e pré-escola, nos períodos integral e parcial. Já em 2014, foram realizadas 18.066 matrículas na Educação Infantil. Através desse instrumento, também foi possível identificar o aumento do número de matrículas, para essa etapa de ensino, na modalidade de Educação Especial. Em 2010, foram feitas 135 matrículas para essa modalidade na Educação Infantil e 328 matrículas no ano de 2014.

Portanto, é possível afirmar que houve uma expansão significativa também na modalidade de Educação Especial.

> A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias. Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos (MEC, 2010, p.6).

É necessário ressaltar que esse aumento se deve, concomitantemente, aos avanços nas políticas públicas em prol da Educação Inclusiva e dos direitos das pessoas com deficiência. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, discorre que

> Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Resolução CNE/CEB nº 4, 2009, p.1)

Portanto, as escolas públicas devem cumprir seu dever de matricular essas crianças. A presença desses alunos nas escolas, então, é uma realidade concreta. A cada ano, mais professores do ensino regular recebem alunos com deficiência em suas salas de aula. O aumento de matrículas na modalidade da Educação Especial tem crescido significativamente, até mesmo na Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica. Desta forma, este artigo é fruto de uma pesquisa em andamento de mestrado que tem como objetivo:

• Promover diálogos e reflexões na área da Inclusão Escolar com base na pesquisa em desenvolvimento.

• Investigar e refletir sobre os impactos das Políticas Públicas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência no cotidiano escolar da Educação Infantil.

• Destacar a importância da inclusão de alunos com deficiência para o desenvolvimento de todas as crianças na educação infantil.

• Contribuir com elementos teórico-práticos para a discussão a respeito do tema Inclusão Escolar.

METODOLOGIA

A realização deste estudo preliminar é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Ludke e André (1986, p. 11) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.” Os autores também ressaltam que essa abordagem julga relevante o contexto onde os fenômenos a serem pesquisados acontecem. O artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica acerca das Políticas Públicas Inclusivas, buscando problematizar questões teóricas e conceituais sobre a temática da inclusão,

permeando estes temas com questionamentos e reflexões sobre o tema da educação inclusiva na Educação Infantil. Portanto, este é um estudo preliminar que inicialmente pretende fazer um levantamento bibliográfico para subsidiar com elementos teóricos o decorrer da pesquisa de mestrado, que terá para além desses objetivos, pesquisar os impasses e desdobramentos da inclusão escolar de alunos com deficiência no cotidiano da educação infantil, através de entrevistas e observação participante, todos os objetivos serão desenvolvidos ao longo da pesquisa. Sendo assim, espera-se que, por meio da pesquisa bibliográfica, possa ser construído um novo material de pesquisa que corrobore com a reflexão e compreensão dos professores a cerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com ênfase na Educação Infantil, de modo a garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção, oferecendo, assim, uma educação de qualidade.

PRINCIPAIS ANÁLISES

A Educação Inclusiva no Brasil ganhou espaço para debates e discussões sobre a necessidade de criar políticas públicas efetivas para incluir de fato todas as pessoas com deficiência no ensino regular e ainda refletir sobre o papel da escola no contexto de exclusão. Neste cenário, várias políticas públicas são desenvolvidas para dar suporte a Educação Especial e lutar por uma Escola Inclusiva. Primeiramente a Constituição de 1988, prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito e quaisquer formas de discriminação e garante o direito de escola para todos, ao longo dos anos o Decreto nº 3.398, que regulamenta essa lei, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração de Pessoas Portadora de Deficiência e define a Educação Especial como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino (Secretária de Educação Especial, 1989). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o respeito aos educadores e o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular, inclusive o atendimento em creche e pré-escola, para as crianças de zero a seis anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. O art.58 da LDB

discorre que, a oferta da Educação Especial tem inicio na Educação Infantil, atendendo a crianças de zero a seis anos de idade. Em 2007, foi elaborado o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, através dele é possível perceber os avanços das políticas públicas em favor da diversidade. De acordo com este documento,

> A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (MEC, 2007, p.16).

Assim, é importante pensar em um sistema educacional que garanta o atendimento adequado de cada uma dessas necessidades, para que todos se desenvolvam de maneira global, como cidadãos ativos na sociedade, de maneira a potencializar cada vez mais seus conhecimentos e habilidades.

Nesse modelo de escola, a Educação Infantil assume um importante papel. Para Bujes (2001), essa é uma etapa de "descoberta do mundo", onde é preciso reconhecer e valorizar as diferenças que cada criança apresenta. Assim,

> a experiência da educação infantil deve ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para investigação. (BUJES, 2001, p.21)

Para Zabalza (1998), a qualidade de ensino é dinâmica e deve ser um processo de construção coletiva e permanente. Ainda para esse autor, a qualidade em educação infantil perpassa por vários aspectos, alguns deles vão de encontro aos objetivos desse projeto, como: organização dos espaços; rotinas; materiais diversificados; o investimento em formação e o trabalho em grupo entre os profissionais da escola. Outro ponto não citado pelo autor, mas que acredita-se ser de fundamental importância para colaborar com a almejada qualidade de educação, é o reconhecimento e valorização das diferenças e das relações estabelecidas dentro da sala de aula.

Mantoan (2006), acredita que

> Em suma: as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde as crianças e jovens aprendam a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, a exemplo dos seus professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo (MANTOAN, 2006, p. 45)

Ao valorizar, refletir e re-significar esses aspectos no cotidiano escolar, caminha-se para uma educação infantil que seja, de fato, inclusiva. As escolas que adotam essa concepção, portanto, buscam educar todos os alunos, em um mesmo ambiente, de modo global, erradicando, assim, a exclusão.

Nesse contexto, as crianças com deficiência não são apenas integradas ao sistema de ensino, onde os serviços educacionais são segregados. Elas então passam a ser, de fato incluídas. É importante ressaltar, que a inserção desses alunos nas salas de aula comum se dá através de questões legais e administrativas. Porém, para que aconteça a inclusão, o professor assume o papel de agente transformador, desde a acolhida, à atitudes sociais genuinamente favoráveis à ela.

Dito isso, a mudança a favor de uma educação humanizadora, inclusiva e que tenha um olhar sensível às necessidades de cada aluno, começa dentro das salas de aula, com a mediação dos professores. Feitas essas considerações cabe, então, definir a intenção deste projeto, que se resume em aprofundar e analisar de modo mais sistematizado quais as mudanças que ocorrem no cotidiano das salas de aula da Educação Infantil, para que se caminhe rumo a uma efetiva inclusão escolar.

CONCLUSÕES

A partir das análises realizadas percebe-se que os textos legais apresentam uma proposta de educação inclusiva, mas muitas vezes são interpretados e reduzidos a uma proposta de simples inserção dos alunos com deficiência, no ensino regular, o que não é suficiente. De acordo com Martinez; Tacca (2011) o que é essencial para a efetiva inclusão escolar é a aprendizagem de todos aqueles que estão na escola, mas que não conseguem

acompanhar suas exigências. Garantir o acesso e os recursos infraestruturais e técnicos é apenas uma condição necessária, porém não suficiente para a promoção de uma aprendizagem real, que as autoras consideram ser o objetivo central da perspectiva inclusiva em educação.

As formas de organização e estrutura dos currículos das escolas públicas brasileiras são pautados na fragmentação dos conhecimentos, ou seja, estão organizados a partir de um recorte da realidade que permite dividir os alunos em normais e deficientes, bons e maus, entre outras classificações que são marcadas por uma visão reducionista que ignora a subjetividade, a afetividade, impossibilitando desta forma o alcance de uma escola realmente inclusiva. Fica evidente a categorização e a rotulação das pessoas. É fundamental compreender que as diferenças, sejam elas quais forem, são construções sociais, a partir de alguma referência que é estabelecida como normal.

Diante da pesquisa realizada, é possível perceber que, apesar da evolução e avanços no âmbito das discussões sobre a Educação Inclusiva, fica evidente a necessidade de rever as Políticas Públicas direcionadas à Educação Especial para que possa garantir, de fato, que as crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino, tenham oportunidades efetivas para desenvolverem seu potencial máximo de aprendizagem.

A inclusão nos sistemas de ensino das escolas regulares, claramente tornará o contexto do cotidiano escolar mais complexo, no entanto é esta complexidade que transformara a sala de aula em um espaço mais rico e propício as diferentes aprendizagens, uma vez que, as crianças constroem o conhecimento por meio das relações com os outros e com o mundo. A diversidade no meio social e especialmente no ambiente escolar é fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem. Mantoan (2006) compara a inclusão escolar com a metáfora do caleidoscópio, em que Marsha Forest descreve que “o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”. Os sujeitos devem ser considerados em sua totalidade, uma vez que, se desenvolvem através de múltiplas linguagens que devem ser consideradas, porque as crianças possuem muitas formas diferentes de aprender e pensar (EDWARDS, 2005).

Para que de fato, possa ocorrer essa reorganização das escolas, tornando-as ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos é essencial estruturar o Projeto Pedagógico Curricular correspondente com a realidade da instituição. Os princípios que o norteiam devem estar explícitos para possibilitar o funcionamento de uma escola aberta às diferenças e capaz de garantir os processos de ensino e aprendizagem a todos. Uma vez que, não basta tolerar e respeitar as diferenças, é preciso compreendê-las e valorizá-las como fator positivo que contribui para enriquecer o contexto social e da sala de aula.

Portanto, conclui-se que é indispensável que as escolas eliminem as barreiras físicas a adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais com ou sem deficiências. Pois somente quando "as ações educativas se pautam pela solidariedade, pela colaboração e pelo compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos é que se consegue ter um ensino de qualidade" (MANTOAN, 2006). E ainda, que se direcionem olhares para a Inclusão Escolar na Educação Infantil, uma vez que, a lei garante a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino, no entanto, muitas vezes não garante os elementos básicos para que todas as crianças recebam uma educação de qualidade comprometida com a inclusão, com a diversidade humana, com o respeito e valorização das diferenças.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2010.

BRASIL. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**, que dispões sobre o atendimento educacional especializado.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pela equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC com colaboradores professores doutores, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino**. Elaborado pelo Ministério Público Federal, 2007.
BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel E. Educação Infantil: Pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (org.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

EDWARDS, C. **Ensinando as crianças por meio de centenas de linguagens**. Revista Pátio -Educação Infantil – Ano III Nº 8 Jul/Out 2005.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointercionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (org.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRA, L.R.C. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia/MG. Mar.2010.141p.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? – 2 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegra: Artmed, 2008.

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008: ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Neide Borges Pedrosa
UFTM/Uberaba-MG. nbpedrosa@hotmail.com
Rogéria Moreira Rezende Isobe
UFTM/Uberaba-MG. rogeriaisobe@gmail.com
Magali Resende de Oliveira e Silva
CIEL/Uberaba-MG. magaliresende1@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As fortes desigualdades que marcam a estrutura social brasileira ganham contornos mais rígidos quando se inclui o recorte étnico racial, situação que exige do Estado a adoção de políticas voltadas para superação das praticas de discriminação sofridas por determinados coletivos sociais ao longo do processo histórico de constituição da sociedade brasileira.

O sistema educacional brasileiro tem sido apontado pelas pesquisas oficiais e acadêmicas assim como pelos movimentos sociais como *lócus* de reprodução das desigualdades sociais e raciais, uma vez que a instituição escolar é herdeira de uma longa tradição de ensino etnocêntrico e ocidental que subjuga e inferioriza a diferença com a legitimação de determinados modelos indentitários, tidos como unívocos, eternos, universais.

Nessa conjuntura, questões relativas à diversidade das culturas hibridizadas passaram a ocupar mais espaço na produção acadêmica e na arena política brasileira desencadeando implementação programas e ações afirmativas no campo educacional. Nessa conjuntura, a Lei federal nº 11.645 de 10 de março de 2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino das culturas Afro-Brasileiras e Indígenas nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008). A data de publicação da lei evidencia que até o final da primeira década do século XXI aquelas populações vivenciaram cinco séculos invisibilidade e negação de seus direitos sociais.

No que se refere à cultura indígena, é preciso considerar que embora essa determinação legal represente uma conquista resultante de um longo processo de lutas para

superar o preconceito e discriminação contra as populações indígenas, isso não significa a concretização de uma educação intercultural nos estabelecimentos de ensino na medida em que a formação inicial dos professores não contempla o ensino daquelas temáticas.

Nos últimos anos houve um aumento gradativo da produção bibliográfica sobre a abordagem da temática indígena nas escolas (BONIN, 2006; GRUPIONI, 1996; BERGAMASCHI, 2008; BERGAMASCHI e GOMES, 2012; SILVA, 2012, entre outros). As investigações sinalizam o predomínio de concepções preconceituosas e imagens estereotipadas nas escolas, pois "dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil" (GRUPIONI, 1996, p. 424).

As ações de formação continuada configuram-se, nessa conjuntura, em importante estratégia de construção de uma educação intercultural para que a temática étnica possa ser abordada numa perspectiva crítica, problematizadora, tendo em vista o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira bem como o respeito às diferenças dos saberes e modos de vida indígenas e não-indígenas.

Com o objetivo de contribuir para a implementação qualificada da Lei 11.645/2008, o projeto "Culturas e História dos Povos Indígenas" (CHPI/UFTM) foi desenvolvido no período de junho de 2014 a fevereiro de 2015 por docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, professores e tutores selecionados no âmbito das ações preconizadas pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM). Uma das ações do projeto consistiu na oferta de um curso de especialização para professores da rede pública de ensino. Buscando a interface com a pesquisa, outra ação realizada foi uma investigação sobre as representações construídas pelos professores participantes do projeto acerca dos povos indígenas bem como a forma de abordagem da temática nas escolas.

METODOLOGIA

Pesquisa de caráter exploratório de natureza qualitativa. Segundo Vergara (2000) na investigação exploratória o pesquisador procura um maior conhecimento sobre o tema em estudo em área na qual há pouco conhecimento cientifico acumulado ou sistematizado. A respeito do caráter qualitativo Minayo (2001), assinala ser esta a forma adequada para o conhecimento de fenômenos sociais na medida em que o universo de significados, motivos,

aspirações, crenças, valores e atitudes não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantificáveis.

Os critérios de inclusão que selecionaram os sujeitos foram: participar do curso de especialização no âmbito do projeto "Culturas e História dos Povos Indígenas" realizado no período de 2014 a 2015 por docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro; concordar em participar do estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados foi realizada no primeiro dia do curso, antes de todas as atividades programadas, através de um questionário semiestruturado, com questões fechadas relacionadas ao levantamento do perfil dos participantes e questões abertas para conhecimento das representações dos professores sobre as populações indígenas. Participaram da pesquisa 123 dos 149 docentes inscritos no curso que teve como público alvo docentes professores em exercício da Educação Básica da rede pública municipal de ensino provenientes dos municípios de: Delta, Conceição das Alagoas, Planura, Pirajuba, Veríssimo (Minas Gerais) e Igarapava (São Paulo). Para preservar a identidade dos participantes foram utilizados identificadores de acordo com a ordem de leitura dos questionários e registro das respostas sendo, portanto, o primeiro identificado como P1 (professor 1), na sequencia P2, P3, P4 e assim sucessivamente até o último questionário P123.

O questionário consistiu de 3 perguntas abertas abordando os seguintes aspectos: a) registro dos conhecimentos sobre os povos indígenas; b) breve relato das experiências sobre o trabalho com a temática indígena nas escolas; c) registro de comentários gerais sobre a temática.

A análise dos dados foi realizada por meio do procedimento de análise de conteúdo temática que, segundo Bardin (2010), é constituído por três fases, quais sejam: 1) pré-análise que consiste na leitura geral dos documentos a serem analisados); 2) exploração do material para formulação de temas ou categorias que possibilitarão a interpretação das informações coletadas; 3) tratamento dos resultados com a interpretação dos dados fundamentados no referencial teórico.

Os dados provenientes dos questionários foram submetidos à técnica de análise de conteúdo e categorizados em três temáticas centrais: 1) povos indígenas e sua presença no Brasil; 2) povos indígenas: identidades e culturas; 3) forma de abordagem da temática indígena nas escolas. A seguir serão apresentados dados referentes ao perfil dos

entrevistados bem como os resultados e discussão das unidades temáticas analisadas na investigação.

LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES

A tabela a seguir apresenta o perfil dos professores entrevistados, de acordo com as variáveis: sexo, idade e área de atuação.

Tabela 1 Perfil dos cursistas (sexo, idade, área de atuação)

Sexo	Freq.	%
Masculino	05	4
Feminino	118	96
Total	123	100
Idade	**Freq.**	**%**
20 a 30	46	37
31 a 40	38	31
41 a 50	31	25
Mais de 50	08	7
Total	123	100
Área de atuação	**Freq.**	**%**
Educação Infantil	51	41
Ensino Fundamental	60	49
Direção/supervisão	12	10
Total	123	100

Contatou-se que a maioria (96%) dos professores que participaram do curso de formação continuada, atuantes nas escolas públicas da região do Triângulo Mineiro, é do sexo feminino, havendo uma minoria (4%) do sexo masculino. Quase metade dos cursistas (49%) atua no ensino fundamental sendo que 29% são docentes da educação infantil e 22% são professores que atuam em funções administrativas de direção escolar e supervisão pedagógica nos estabelecimentos de ensino.

REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Conforme mencionado, a leitura do *corpus* empírico permitiu apreender e sistematizar as ideias principais registradas pelos participantes da pesquisa que foram categorizadas em três temáticas centrais. Na primeira categoria temática, relacionada à questão dos "povos indígenas e sua presença no Brasil", identificou-se o predomínio de representações estereotipadas acerca dos povos indígenas evidenciadas, especialmente, por generalizações que representa o indígena idealizado como exótico ou em situações que o vitimizam. Nota-se uma representação de cunho eurocêntrico na qual a presença das etnias indígenas no Brasil é vinculada ao passado, ressaltando seu caráter passivo sempre submetido ao colonizador, desconsiderando, desta forma, seu protagonismo histórico e a discussão sobre suas espacialidades em todo território brasileiro, inclusive nos centros urbanos. Os trechos das respostas deixam entrever essas questões:

> Os índios são povos que sofreram com a violência dos portugueses que queriam escraviza-los [...] P18
> Os índios vivem nas matas e tem uma ótima relação com a natureza e o meio ambiente [...] vivem da caça, pesca e artesanato [...] P2
> Os portugueses destruíram a cultura dos índios e muitos foram escravizados e mortos [...] P94
> Temos que respeitar as tribos indígenas e aprender a não destruir o meio ambiente [...] os índios eram os verdadeiros donos da terra quando o Brasil foi descoberto.[...] P113

As representações não ultrapassam a imagem caricatural de índios vivendo em harmonia com a natureza pescando e caçando. O destaque feito ao termo tribo também marca, de maneira exemplar, a manutenção de certos estereótipos acerca dos povos indígenas. Corrobora com estas constatações os estudos realizados por Bergamaschi e Gomes (2012 p.56) que analisam a abordagem da temática indígena em duas escolas públicas de ensino fundamental das redes estadual e municipal de Porto Alegre, RS. As autoras observam que as comunidades indígenas são concebidas como "representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil". Os desenhos das crianças revelam indígenas "frequentemente nus, com os corpos pintados e, em geral, em contato com a natureza". A respeito dos livros didáticos utilizados, o estudo demonstra que em nenhuma imagem tais grupos étnicos são representados na situação social contemporânea. Também a pesquisa de Coelho (2010), sobre os livros didáticos de História, revela a

permanência de uma imagem dos povos indígenas "como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza" (p. 6).

Embora prevaleça a imagem vinculada ao passado nas concepções dos entrevistados, muitos professores reconhecem a presença atual de comunidades indígenas nos centros urbanos. No entanto, a análise das respostas categorizadas na temática identificada como "Povos indígenas: identidades e culturas" observou-se a figura de um índio genérico, que ao viver nas cidades, encontra-se em situação de uma suposta ameaça de desaparecimento com perdas e ausências culturais:

> Os índios lutam para manter a sua cultura, mas muitos acabam morando nas cidades e acabam perdendo sua identidade [...] P36
> Hoje se perdeu muito da cultura indígena porque eles são discriminados [...]P45
> [...] temos que respeitar a cultura deles [...] P102
> [...] morando na cidade o índio perde sua cultura [...] se continuar assim não teremos mais índios no Brasil [...] P75
> Precisamos ouvir os índios, saber como eles vivem em suas tribos e aprender com a cultura deles o respeito pelo meio ambiente [...] P79
> [...] Percebemos a influência da cultura indígena quando consumimos a mandioca, o milho, quando usamos palavras de origem indígena, quando usamos cestos e vários artesanatos [...] P83

As concepções estereotipadas que se arrastam ao longo da história representam um constante processo de aculturação e ameaça de extinção de tais grupos étnicos que supostamente deveriam viver nas matas para a preservação de suas culturas. Reproduzem-se, assim, a dicotomia entre "índios puros", vivendo nas matas *versus* "índios contaminados pela civilização". A propósito dessa questão, são pertinentes as observações de Bonin (2010)

> Um dos efeitos de tais representações é a produção de um lugar para eles sempre no passado [...] E porque são vistos como sujeitos genéricos, amalgamados à natureza, causa-nos grande estranhamento a presença de indígenas nas feiras, participando de atividades comerciais, nas ruas de centros urbanos pedindo esmolas, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que eles estão submetidos na atualidade brasileira (p. 78)

As respostas demonstram a generalização certas práticas culturais como se fossem de toda e qualquer etnia, ignorando a diversidade que sempre existiu entre os povos indígenas. A esse respeito Bonin (2010) observa:

> Os mais de 230 povos indígenas que, na atualidade, vivem em terras brasileiras, falantes de mais de 180 línguas distintas, são lembrados como povos do passado, aprisionados em representações fixas, ou recordados por algumas contribuições e marcas que deixaram na chamada cultura nacional, aspectos que, em geral, reconhecemos como parte do folclore brasileiro (p. 78).

Na categoria temática relacionada à "forma de abordagem da temática indígena nas escolas" a maioria dos docentes afirmou restringir-se a utilização do livro didático como suporte para o ensino na temática na sala de aula. Nota-se também varias referências às atividades comemorativas no dia do Índio:

> Trabalho com o livro didático que mostra como os índios viviam na época do descobrimento [...] também mostro que precisamos respeitar as diferentes culturas [...] P17
> [...] além do livro dou atividade para as crianças desenharem os índios e colorir figuras [...] P34
> [...] A parte mais trabalhada sobre os índios é no 19 de abril [...] as crianças vestem roupas, fazem teatros, danças, assistem desenhos sobre os índios e cantamos musicas indígenas [...] P60

Oficialmente, nos currículos, os povos indígenas figuram como temática vinculada à data comemorativa. Nesse sentido, Moreira e Silva (1995) alertam que "desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa politica de estabelecer objetos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente" (p. 31). A propósito do "Dia do Indio" Bonin (2010) questiona: "quais são os efeitos de se falar sobre os povos indígenas inserindo-os numa data específica?" a autora responde: "a questão central é que o discurso comemorativo opera generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas" (p. 78). Num cenário marcado por desinformação e intolerância, é urgente divulgar informações corretas e atualizadas sobre esses povos. No entanto, os próprios professores registram as dificuldades enfrentadas para o ensino da temática indígena nas escolas sinalizando como problemas a falta de materiais adequados, pouco conhecimento sobre o assunto e sobrecarga de trabalho:

> Ainda sabemos muito poucos sobre os povos indígenas [...] precisamos de mais cursos de capacitação para aprender mais sobre o assunto [...] P3
> Os livros são ultrapassados mas não temos material bom para trabalhar com os alunos [...] P34
> No curso de pedagogia não aprendi nada sobre isso e agora preciso ensinar o que não sei [...] P10
> São tantas cobranças para o professor trabalhar na escola e tudo é importante [...] não temos tempo para capacitação e não temos materiais diferentes por isso trabalhamos com o que temos que é o livro didático [...] P6

Os registros demonstram a importância de considerar as condições de trabalho do professor como um desafio a ser enfrentado para melhoria do ensino público brasileiro. Além disso, fica evidente a necessidade de uma mudança nos programas e políticas direcionadas aos livros didáticos utilizados nas escolas. A implementação da Lei 11.645/2008 configura-se em um processo que deve ser construído a partir de estudos culturais abrangentes subsidiados por uma reflexão radical e rigorosa que permita a compreensão das raízes do problema e seus fundamentos, questionando-se as concepções do senso comum construídas historicamente, pois "é na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes" (VORRABER COSTA, 2002, p.138).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação demonstrou que os professores participantes da pesquisa reconheceram a importância de se incluir a temática indígena no currículo das escolas brasileiras. No entanto, foi possível notar a ocorrência de representações estereotipadas, historicamente construídas e naturalizadas que posicionam os povos indígenas em um passado estático e não como sujeitos atuantes no Brasil contemporâneo. Quando remetem a atualidade reproduzem a dicotomia entre "índios puros", vivendo nas matas *versus* "índios contaminados pela civilização". Observou-se ainda a generalização de certas práticas culturais ignorando a diversidade étnica que sempre existiu entre os povos indígenas. Quanto à forma de abordagem da temática nas escolas os docentes restringem-se a utilização do livro didático e às comemorações do 'Dia do Índio'.

Os resultados da investigação corroboram o entendimento de que a desconstrução gradual de preconceitos e estigmas para com as comunidades indígenas exige a formulação de políticas e estratégias de formação continuada, bem como a ampliação de espaços de debate e reflexão que fomentem o protagonismo de povos e lideranças indígenas neste processo. A construção ações educativas voltadas para a diversidade das culturas hibridizadas tem se apresentado, pois, como possibilidade de superação das ambiguidades, conflitos e tensões advindas da cultura homogeneizadora e excludente da escola atual.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei 11.645** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br Acesso 07/03/2016.

BERGAMASCHI, M. A; GOMES, L. B.. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, 2012, p. 53-69.

BERGAMASCHI, M. A. (org). 2008. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação.

BONIN, I. T... Problematizando narrativas sobre os povos indígenas: um olhar sobre o 'descobrimento', o 'encontro harmonioso' e outras histórias contadas na escola. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 4, n. 1, junho, p. 61-72. 2006

_____. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**. Volume 10, n. 1, pp.133-146, jan/jun 2010.

CANDAU, V.M. **Cultura(s) e Educação**: entre o crítico e o pós-critico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GRUPIONI, L D B. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º 2º graus, MEC, Brasília, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991. 218p.

SILVA, T T. e MOREIRA, A F. B. (*orgs*). **Territórios contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, M. P. **A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão**: discutindo políticas públicas para a efetivação da lei 11.645/08. IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – EPEPE, Caruaru, set. 2012.

VORRABER COSTA, M. **Poder, discurso e política cultural**: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo. In. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2004: PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO DE AÇÕES DE PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO

Anderson Xavier de Souza
UFMG. andersonxaviercs@gmail.com
Marisa Ribeiro Teixeira Duarte
UFMG. mmduarte@fae.ufmg.br

Introdução

Este artigo tematiza o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ("Plano") (BRASIL, 2009) como instrumento de planejamento da promoção da implementação nacional da Resolução CNE/CP 01/2004, que institui as Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ("Diretrizes") (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a).

O objetivo é identificar e analisar estratégias de coordenação e articulação de ações de promoção da diversidade étnico-racial na educação, por meio do exame dos procedimentos propostos pelo "Plano" para a implementação das "Diretrizes". Elegemos como objeto de análise o conteúdo do documento do "Plano" e utilizamos como evidências empíricas o texto deste documento. E, também, a legislação nacional sobre educação das relações étnico-raciais, produzida entre 2003 e 2014, coletada nos acervos (*online*) do Ministério da Educação (MEC), durante o ano de 2015. Estes documentos foram analisados à luz de aportes sobre planejamento e coordenação de ações, em especial a tipologia proposta por Arretche (2010).

Iniciamos este artigo realizando breve exposição da legislação educacional de abrangência nacional que precedeu a apresentação do "Plano". Já na segunda seção passamos à análise e discussão dos mecanismos de coordenação e articulação de ações contidos no desenho institucional deste planejamento. Nas considerações finais sintetizamos as principais conclusões desta pesquisa.

1- Da Resolução CNE/CP 01/2004 ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

No início do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi alterada complementada, em 2003, com a promulgação da Lei 10.639/03. Considerada um marco na promoção da diversidade étnico-racial na educação brasileira, esta lei determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana[228] nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Ainda, inclui no calendário escolar o "Dia Nacional da Consciência Negra" (BRASIL, 2003).

Em 2004 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP 01/2004 e instituiu as Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ("Diretrizes") (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a). O texto desta Resolução tem como objetivo nortear as iniciativas de combate às desigualdades étnico-raciais no campo educacional. Para tanto foram estabelecidas, no art. 1, diretrizes nacionais "a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores" (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a).

De acordo com o art. 2 deste documento, as "Diretrizes"

> constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica no Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a).

Em linhas gerais, as "Diretrizes" oferecem princípios em relação à diversidade étnico-racial, indicam conteúdos, e sinalizam (ainda que timidamente) ações para a promoção da Lei 10.639/03 a serem desenvolvidas por União, estados, distrito federal e municípios - além de sistemas de ensino e outras entidades estatais e não estatais.

[228] Com a aprovação da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) ampliou-se o escopo da primeira modificação na LDBEN, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígenas.

Contudo, o processo de disseminação dos desígnios das "Diretrizes" não ocorreu no ritmo esperado tanto pelo movimento negro quanto pelo governo federal. Pesquisadores do campo das relações étnico-raciais (GOMES, 2009, 2012; GOMES e JESUS, 2013; JESUS e MIRANDA, 2012) e ativistas antirracistas identificam várias dificuldades na implementação da Lei 10.639/03 e suas "Diretrizes". Evidenciando que parte do que foi proposto com esta legislação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004) ainda não se concretizou.

Perante este diagnóstico de aparente insucesso de implementação das "Diretrizes", corroborado pelos resultados de avaliações realizadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) em 2007, foi instituído, em 2008, um grupo de trabalho interministerial - envolvendo MEC, Ministério da Justiça (MJ) e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). De acordo com a redação da portaria interministerial que instituiu o grupo de trabalho supracitado, a intenção era construir uma proposta, denominada de documento de referência, cujo propósito seria embasar a elaboração de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Ainda conforme esta portaria, buscava-se, de forma participativa, a elaboração de metas e estratégias nacionais que subsidiassem a construção de indicadores para implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2008a).

Tal documento de referência foi levado "à consulta e contribuição popular em 06 (seis) agendas de trabalho conhecidas como Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03, realizados nas 5 (cinco) Regiões do Brasil, sendo 2 no NE" (BRASIL, 2013 p.17). O produto destes encontros[229] gerou um documento intitulado "Contribuições para Implementação da Lei 10639/03: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana - Lei 10639/2003" (BRASIL, 2008b).

[229] Sobre a importância desta dimensão participativa, consubstanciada na realização destes Diálogos Regionais, o texto do "Plano" afirma: "O documento das Contribuições é basilar na construção desse plano, pois norteou os eixos temáticos que orientaram todas as discussões dos Diálogos Regionais, e aqui estão também orientando ações e metas" (BRASIL, 2013 p. 17).

Como resultado destes processos, cinco anos após a aprovação das "Diretrizes" o governo federal apresentou, em 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ("Plano") (BRASIL, 2013).

No que se refere aos atores políticos envolvidos em sua formulação, de acordo com o texto do documento o "Plano" foi apresentado pelo MEC e pela SEPPIR, em 2009, como fruto da colaboração entre diversos atores[230] governamentais, não governamentais e entidades públicas. Coube à União, mais especificamente ao MEC e à SEPPIR, a condução do processo de elaboração do "Plano". Isto é, o Ministério da Educação e a SEPPIR exerceram o papel de coordenação e articulação dos diversos atores supracitados e suas ações, tal como determina o art. 8º da LDBEN (BRASIL, 1996).

Conforme o "Plano" divulgado em 2009, o objetivo fulcral deste documento é colaborar para que as determinações legais contidas na Lei 10.639/03 e na Resolução CNE/CP 01/2004 sejam cumpridas por todo o sistema de ensino e instituições educacionais brasileiras. Ou seja, a amplidão da abrangência da regulamentação sobre educação das relações étnico-raciais é exarada logo no objetivo geral do documento. Abarcando toda a educação escolar no Brasil e englobando a ação dos sistemas de ensino (federal, estaduais ou municipais) em todos os níveis e modalidades da educação, desde a educação infantil até a pós-graduação.

Ainda de acordo com esse documento, em suma os objetivos específicos pretendem, de forma participativa, cumprir e institucionalizar a implementação das "Diretrizes" através de ações no âmbito da: formação de professores; construção de políticas públicas e processos pedagógicos para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08;

[230] Entre os atores governamentais estão: Ministério da Educação - MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial - FIPPIR, Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros - CADARA, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, e unidades escolares (BRASIL, 2013 p.17). Houve, ainda, a participação de entidades públicas como a Fundação Cultural Palmares - FCP, Instituições de Ensino Superior públicas, Conselho Nacional de Educação - CNE, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, Ministérios Públicos Estaduais e Municipais, Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME. Também, colaboraram organizações não governamentais: Movimento Negro Brasileiro, Fóruns de Educação e Diversidade, e instituições de ensino superior privadas (BRASIL, 2013 p.17).

desenvolvimento de pesquisas e materiais didáticos e paradidáticos; construção de indicadores de acompanhamento (pelo poder público e pela sociedade civil) da implementação das "Diretrizes"; e criação e consolidação de agendas propositivas juntos aos atores relacionados ao referido planejamento para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2009 s/p).

No que se refere à sua estrutura, em consonância com os objetivos supracitados o "Plano" se articula em torno de seis eixos estratégicos:

> 1) fortalecimento do marco legal; 2) política de formação para gestores e profissionais da educação; 3) política de material didático e paradidático; 4) gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) avaliação e monitoramento; 6) condições institucionais (BRASIL, 2013 p.21).

Feita esta exposição sobre a trajetória das ações de promoção da igualdade racial na educação relacionadas com a implementação da Resolução CNE/CP 01/2004 que resultaram no "Plano", passamos, na próxima seção, à análise e discussão dos mecanismos de coordenação e articulação de ações encontrados no desenho institucional deste planejamento.

2- Planejamento e coordenação de ações no "Plano"

Ao analisarem a relação entre os processos contemporâneos de planejamento e a constituição de sistemas nacionais de educação, Duarte e Santos (2014) destacam que a emergência de novos atores sociais, reivindicando o atendimento de outras demandas, tem influenciado os processos de formulação e implementação de políticas públicas. Para as autoras, o ato de planejar na atualidade é associado a novos arranjos institucionais promotores da vocalização de demandas de atores diversos. Logo, formas e processos e planejamento educacional constituem-se, na atualidade, mediante a vocalização de interesses por atores organizados, cabendo aos poderes públicos o papel de coordenar e articular lógicas de ação e interesses múltiplos e conflitivos.

A investigação realizada das evidências empíricas mostrou que o conteúdo do "Plano" realça, em síntese, a promoção de procedimentos e estratégias de coordenação e articulação de um conjunto de ações que visam assegurar o direito ao reconhecimento da

diversidade étnico-racial. Porém, a pesquisa realizada apontou que tais procedimentos de coordenação, tal como expressos neste documento, podem comprometer a implementação da Resolução CNE/CP 01/2004.

Analisando-o a partir da tipologia proposta por Arretche (2010), é possível classificá-lo como uma política pública que apresenta fragilidades no seu processo de regulação. Essa fragilidade dos mecanismos de regulação e controle expostos no referido documento é evidenciada pela ausência de destinação de recursos diretos da União para as ações propostas pelo "Plano". E, também, pela falta de mecanismos coercitivos em relação ao não cumprimento de acordos e atribuições estabelecidas entre as partes envolvidas.

No "Plano" não são observadas ações de regulação efetiva da União encontrados nos gastos com as políticas de educação e saúde, examinadas por Arretche (2010). Fundamentalmente, não há previsão de aportes de recursos específicos para a promoção da diversidade étnico-racial e tampouco ocorrem transferências condicionadas, no intuito de incentivar entes subnacionais a agir conforme os desígnios do "Plano".

O exame do conteúdo do "Plano" indica que, neste instrumento de planejamento, o governo federal não age para induzir efeitos de convergência no intuito de gerar cooperação (forçada, pactuada ou induzida) entre estados, municípios e demais atores envolvidos na implementação da Resolução CNE/CP 01/2004.

Logo, dados os tênues mecanismos de controle da União (via financiamento) contidos na referida planificação, verifica-se estados e municípios dotados de autonomia para definição de estratégias de implementação de políticas de promoção da igualdade racial. Todavia, perante a debilidade de elementos coercitivos, constata-se que atores envolvidos na implementação do "Plano" que podem utilizar o seu "poder de veto" ao decidirem, por exemplo, não cumprir as determinações da Lei 10639/03 e das "Diretrizes".

Arretche (2010) se atenta, ainda, para a explicação de outro resultado importante: a heterogeneidade das ações dos municípios na implementação de políticas públicas reguladas ou não reguladas. Segundo a pesquisadora, essa heterogeneidade advém da autonomia dos entes federados, em especial estados e municípios, na implementação das políticas. Essa autonomia é relativa, pois é controlada pela ação da União na construção do desenho institucional da política, e varia entre determinados intervalos que, por sua vez, se transformam de acordo com o desenho da política pública em questão.

Desse modo, seguindo as conclusões encontradas pela autora, essa debilidade dos mecanismos de regulação do "Plano" pode contribuir para explicar o processo de implementação desta política. Uma vez que a partir das contribuições de Jesus e Miranda (2012), e da leitura do documento, infere-se que estados e municípios possuem grande autonomia local para definição de estratégias de a implementação de políticas de promoção da igualdade racial.

Em suma, o desenho institucional da política pública exposto na referida planificação seria um dos fatores que explicariam as diferenças na sua implementação. E, com Arretche, o desenho do "Plano", caracterizado pela fragilidade de sua regulação, explicaria não somente a sua heterogeneidade nas formas de implementação, mas também, e principalmente, as dificuldades encontradas na fase da implementação da Resolução CNE/CP 01/2004.

Considerações finais

A pesquisa realizada demonstrou, em suma, que o desenho institucional do "Plano" - caracterizado pela fragilidade dos seus mecanismos de coordenação de ações via indução - seria um dos fatores que explicariam a heterogeneidade e as dificuldades encontradas na implementação da Resolução CNE/CP 01/2004. Entretanto, evidentemente, este artigo não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de discussão das questões que permeiam a coordenação de ações de promoção da diversidade étnico-racial na educação. Sobretudo levando em consideração a complexidade das questões que delas se depreendem, bem como as suas consequências, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades étnico-raciais na educação escolar, apesar da igualdade formal de direitos estabelecida pela Constituição de 1988, no art. 5º (BRASIL, 1988).

Referências bibliográficas

ARRETCHE, Martha. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos? **Dados**, v. 53, n. 03, p.587-620, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei 10.639/2003 (lei ordinária) de 09 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" e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 11.645/2008 (lei ordinária), de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 e indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008a.

BRASIL. Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR Nº 605, de 20 de maio de 2008. Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional com a finalidade de elaborar metas e estratégias nacionais que visam subsidiar a construção de indicadores para implementação da Lei 10.639/2003. **MEC/MJ/SEPPIR**, Brasília, 2008a.

BRASIL. Contribuições para a Implementação da Lei n° 10.639/2003: proposta de plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei n° 10.639/2003. **Ministério da Educação**, Brasília, 2008b.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: **Ministério da Educação**. SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: **Ministério da Educação**, julho de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 01 de 17 de junho de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Brasília: **Ministério da Educação**, julho de 2004a.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; SANTOS, M Rosimary. S. Planejamento e participação: os eventos nacionais na área da educação após a Constituição de 1988. **Revista Educação** (PUCRS. Online). , v.37, p.167 - 179, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes:** estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**.** Rio de Janeiro: Heinrich Boll Stiftung; ActionAid, 2009. p. 39-74.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida de. O processo de institucionalização da lei nº. 10639/03. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Brasília: MEC/UNESCO, 2012. p. 49-72.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

JUDICIALIZAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS

Débora da Silva Araújo
FACIP/UFU. deboraaraujo2@hotmail.com
Profª Drª Lúcia de Fátima Valente
FACIP/UFU. valentelucia@ufu.br

RESUMO
O presente trabalho tem por objetivo apresentar as decisões do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, relativas à qualidade da educação. Aborda discussões teóricas relacionadas ao direito à educação, além de questões acerca da qualidade do ensino e dos mecanismos de exigibilidade para o cumprimento deste. Trata se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Para fundamentar nossa análise, utilizamos autores como Oliveira (2001), Ranieri (2009), Cury e Ferreira (2010), Gadotti (2013), Fernandes (2015) e o levantamento das decisões no sítio do referido Tribunal. Constatamos que as demandas em torno da educação vêm crescendo ao longo dos anos, mas ainda faltam muitos aspectos que precisam ser considerados para que um ensino de qualidade realmente se efetive no estado.

Palavras-chave: Direito. Educação. Qualidade.

1. INTRODUÇÃO

Para melhor compreensão da temática em pauta é necessário discernirmos os seguintes conceitos: judicialização e justiciabilidade. Sendo assim, Fernandes (2015, p. 12) afirma que "a justiciabilidade é a *facultas agendi* na exigibilidade do direito à educação, enquanto a judicialização se mostra mais quanto ao *modus operandi* nesta garantia por meio judicial." Ou seja, a justiciabilidade é a garantia legal de um direito, neste caso a educação. Enquanto a judicialização está relacionada na maneira de como fazer, para exigir tal direito.

Destarte, este trabalho tem como objetivo entender e discutir questões referentes à judicialização da educação, tendo como referência para a garantia desse direito, os resultados das decisões do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), a partir do início da primeira década do século XXI. Para tal finalidade, analisamos textos sobre a temática a partir das pesquisas realizadas pelos estudiosos do campo, leis que garantem o direito à educação e as decisões do referido Tribunal.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica e a análise documental para conhecer e aprofundar a aplicabilidade das leis para educação e sua exigibilidade. Análise documental, segundo Ludke e André (1986), se caracteriza "como uma técnica exploratória e indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos" (p.39)

Nesse contexto, analisamos o levantamento dos dados coletados no site do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (http://www.tjmg.jus.br/), pesquisando as decisões tomadas sob a perspectiva educacional.

Em razão do elevado número de decisões encontradas, optamos por delimitar o tempo, sendo assim, coletamos os dados a partir de 2009, em virtude da obrigatoriedade da oferta da Educação Básica pela Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009, que devido à Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), expandindo o direito à educação, e regulamentou que a partir do ano de 2016 a Educação Básica passa a ser dos 4 aos 17 anos de idade. Com isso, foram encontrados 95 acórdãos que dizem respeito à educação, e 100 decisões monocráticas.

2. JUDICIALIZAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: QUANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO COMEÇA A SER REIVINDICADO

O direito à educação ocupa papel principal no âmbito das discussões dos direitos humanos. É imprescindível no desenvolvimento e no exercício dos outros direitos, pois é um instrumento necessário, por meio do qual crianças e adultos marginalizados, tanto econômica quanto socialmente, conseguem se emancipar da situação de pobreza e obter recursos fundamentais para uma participação social plena (RANIERI, 2009).

A Constituição Federal de 1988, no seu Capítulo III, "Da Educação, Da Cultura e Do Desporto", art. 205, passa a definir como responsáveis pela implementação deste direito, o Estado, a família, em cooperação com a sociedade. (BRASIL)

Sendo a educação um direito humano, social e público, e a judicialização parte desse direito, o Poder Judiciário passa a ser uma das vias mais importantes para o seu cumprimento, estabelecendo relação direta entre educação e justiça. (PANNUNZIO, 2009),

Para melhor compreensão da temática em pauta é necessário discernirmos os seguintes conceitos: judicialização e justiciabilidade. Sendo assim, Fernandes (2015, p. 12) afirma que "a justiciabilidade é a *facultas agendi* na exigibilidade do direito à educação, enquanto a judicialização se mostra mais quanto ao *modus operandi* nesta garantia por meio judicial." Ou seja, a justiciabilidade é a garantia legal de um direito, neste caso a educação. Enquanto a judicialização está relacionada na maneira de como fazer, para exigir tal direito.

Silveira (2008) afirma que os estudos sobre judicialização vêm sendo muito discutidos no Brasil, principalmente por intelectuais da área do direito e da educação, fazendo análises das decisões do Poder Judiciário com o objetivo de verificar as demandas dos cidadãos.

E apesar do papel do Judiciário ter se estendido, fica evidente a necessidade de discutir sobre a utilização deste meio para resolver litígios que envolvam questões educacionais e pedagógicas, até porque esta instituição nem sempre estará preparada para o dinamismo que circunda o cotidiano educacional (SILVEIRA, 2011).

Ainda nesta perspectiva, é necessário entendermos que, para além da Constituição Federal, o direito à educação é reiterado na Lei 8069/90—Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)— e Lei 9394/96— Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)—, que garantem o acesso, permanência e a proteção destes sujeitos.

A Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009, traz a expansão do direito à educação, assegurando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. E assegura também programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL)

Sendo assim, a idade ofertada na legislação é ampliada, passando a ser exigida uma nova demanda educacional, que neste caso é o aumento de vagas e prédios escolares para a Educação Infantil. Outra alteração que esta Emenda trouxe foi sobre as distribuições dos recursos públicos, assegurando universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (BRASIL)

A Constituição Federal de 1988 determina que o direito à educação abarque a garantia do acesso e permanência na Educação Básica, e também prevê como um princípio fundamental a garantia de padrão de qualidade. (BRASIL). Por se tratar de um direito

constitucional, o padrão de qualidade é um dos princípios que regem a maneira em que o ensino será ministrado no país, e por isso este é passível de ser garantido juridicamente por meio do Poder Judiciário (FURTADO, 2009).

É notório observar que no âmbito educacional, sendo este privado ou público, tem-se absorvido um vocabulário mercadológico, do mundo capitalista, o qual utiliza palavras como "satisfação", "eficiência", "qualidade", "resultados", entre outros. (FURTADO, 2009).

Mas vale indagar: será que o "sucesso" ou a "eficiência" nos testes padronizados, ou nos vestibulares podem por si só significar uma educação de qualidade? E de que forma este "padrão de qualidade" poderia ser mensurado pelo Poder Judiciário, a fim de reivindicar tal direito?

É importante ressaltar que definir o que seria qualidade da educação é bem complexo, pois envolve sujeitos, contextos e realidades diversificados. Sobretudo, analisando com um olhar qualitativo, é notório que certos aspectos fazem a diferença, como, a estrutura física da escola, o ambiente educativo, tipo de gestão, a elaboração de um projeto político pedagógico, a formação e condição de trabalho dos profissionais da instituição, o envolvimento com a comunidade, entre outros. Estes são aspectos que interferem positiva ou negativamente na qualidade educacional. (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007)

Logo, percebemos a complexidade deste tema. Não basta melhorar um único aspecto, para ter uma educação de qualidade. É preciso ir mais a fundo, e considerar todas as vertentes. E como diria Gadotti (2013, p.10), " [..] a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso considerar outros critérios também, subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente".

A Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006, garante que todos terão "assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas". E na sucessão destes direitos, temos também o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 –, que garante o direito à educação para todas as crianças e adolescentes, assegurando-lhes "acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência". (BRASIL). A partir deste panorama, a população tem enxergado no Poder Judiciário a melhor maneira de reivindicar esses direitos.

Mas vale ressaltar que no discurso, legalmente, somos todos "iguais", temos os mesmos direitos, e os mesmos deveres, mas não devemos ver somente por esse lado, pois as condições socioeconômicas não são iguais para todos, e isso precisa ser considerado quando o assunto é garantia de direitos. (LOMBARDI, 2014)

Quando se trata de promoção de direitos, todos os aspectos devem ser considerados, como o acesso a uma educação de qualidade, à saúde, saneamento básico, acesso à informação, pois são condicionantes que interferem diretamente no efetivo cumprimento da cidadania.

3. PRINCIPAIS ANÁLISES E DISCUSSÕES

Como já mencionado, optamos pela delimitação do tempo, a partir de 2009. Sobre os acordãos, contudo, neste ano não houve nenhum caso direcionado à educação que fosse relevante para este trabalho. Sendo assim, seguimos cronologicamente os anos, e observamos que em 2010 foram julgados apenas 3 casos (3%), já em 2011 este percentual subiu para 5 casos (5%), em 2012 este contingente decresceu para 2 casos (2%), enquanto em 2013 ascendeu novamente para 9 casos (9%) e assim, consecutivamente, em 2014 passou a ser 21 casos (21%), chegando a 60 casos (60%) no ano de 2015.

Utilizamos o mesmo método com as decisões monocráticas. Notamos que no ano de 2009 também não houve nenhum julgamento a respeito da educação, em 2010 foram julgados 3 casos (3%), em 2011 este percentual aumenta para 6 casos (6%), no ano de 2012 houve uma queda havendo 5 casos (5%), já a partir de 2013 o índice só ascendeu, chegando a 13 casos (13%), em 2014 subiu para 23 casos (23%), aumentando significativamente em 2015 para um total de 50 casos (50%).

Deste modo, é perceptível que tanto nos acórdãos como nas decisões monocráticas os índices de casos que perpassam o campo da educação foram se ampliando com o passar dos anos, com o direito à educação se expandindo a partir da EC n° 59, de 11 de novembro de 2009, talvez seja essa a razão por não termos encontrado casos no ano de 2009, pois a emenda foi aprovada somente no final desse ano.

Organizamos também as decisões por temáticas, demonstrando o percentual dos casos e analisando as decisões do TJMG. As demandas relacionadas a piso salarial/ carga horária/ bonificações são extremamente mais reivindicadas, com o total de 65 casos (69%),

e dentre estes casos, 35 (22,75%) foram negados por falta de comprovações, e 30 casos (19,5%) foram parcialmente concedidos, pois havia irregularidades na carga horária, ou a somatória de bonificações foram erroneamente calculadas.

Outro aspecto reivindicado pela população é o acesso à Educação Infantil (creches, pré-escola), totalizando 12 casos (13%). Todos os casos foram decididos com êxito, cumprindo assim o direito à educação para todos.

Na pesquisa foi encontrado apenas 1 caso (1%) a respeito de vagas no Ensino Fundamental, que foi resolvido alocando o aluno em uma das salas disponíveis. Uma das reivindicações é o transporte (público, gratuito e de qualidade). Obtivemos 3 casos (3%) nesta vertente, sendo estes concedidos prioritariamente para os alunos oriundos da zona rural, que não residem próximo à escola.

Ainda nesta perspectiva, encontramos apenas 1 caso (1%) que trata sobre estrutura física, sendo este concedido. Considerando os dados, há 2 casos (2%) de indenizações por acidentes no âmbito escolar.

Um dos grandes problemas que observamos na educação privada é o índice de inadimplência. Encontramos 3 casos (3%) que abordam a temática, dois falam sobre o indeferimento dos alunos de continuarem a assistir aula, pelo fato de não estarem arcando com as mensalidades; e o outro é a respeito do indeferimento da matrícula, por falta de pagamento. E para finalizar, obtivemos 3 casos (3%) acerca de curso técnico, todos cobravam a autorização e reconhecimento do MEC, pois alegaram ter sido enganados e pediram ressarcimento da instituição de ensino.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista que o direito a uma educação de qualidade é garantido constitucionalmente e, por conseguinte, se torna passivelmente exigível, algumas questões educacionais têm sido alvo de decisões judiciais. (PANNUNZIO, 2009)

A partir desse principio, o Poder Judiciário vem sendo reivindicado a dirimir algumas questões de cunho muito complexo, como é o caso do padrão de qualidade. Sendo assim, este estudo buscou de uma forma contextualizada trazer algumas das discussões do campo do direito para o campo da educação.

Deste modo, constatamos que as demandas em torno da educação vêm crescendo ao longo dos anos, mas ainda faltam muitos aspectos que precisam ser considerados para que um ensino de qualidade realmente se efetive.

Todavia, não podemos esquecer da relevância da EC n° 59, que expandiu o direito à educação para todos, tornando-o constitucional e, por isso, exequível. Notamos que o fator mais exigido é o piso salarial/adequação da carga horária, e isto se faz extremamente essencial, pois, para que essa qualidade seja efetiva, é primordial que se inicie pela valorização destes profissionais, pelos investimentos durante e depois da sua formação.

No entanto, observamos que alguns temas, como a educação inclusiva, não aparecem nos dados estatísticos das decisões. Transpondo para o campo educacional, é necessário que nos atentemos para este fato, pois, como já indagado, será que não existe demanda nesta área, concluindo que todas as escolas estão recebendo estes alunos, ou há um desconhecimento da população quanto aos seus direitos? Esta é uma temática que precisa ser aprofundada, em outra oportunidade.

Analisando a totalidade dos processos (195 somando acórdãos e decisões monocráticas), verificamos que é um contingente mínimo, quando comparado ao tema "saúde", que possui 1.336 processos somente nos acórdãos. Sendo assim, estes dados nos em certa medida revelam que a sociedade reivindica pouco os seus direitos a respeito da educação.

Portanto, se não há tantas reivindicações, pressupõe que a educação está ótima e não precisa ser aprimorada. Deste modo, a União, os estados e municípios "compreendem" que não há necessidades de investimento para esta melhoria de qualidade, se abstendo de suas responsabilidades, direcionando-as para o Poder Judiciário.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.Acesso em: 16 de maio de2015.

_____. Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 13 de Janeiro de 2016.

_____. Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 12 de Janeiro de 2016.

_____. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: República federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 de maio de2015.

_____. Plano Nacional da Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

_____. Lei Federal n° 11.738, de 16 de julho de 2008. Estabelece o Piso Salarial Nacional do Magistério. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>.Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

_____.Lei n° 9.870, de 23 de **novembro de 1999. Dispõe sobre o desligamento e trancamento de matrícula. Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9870.htm>.Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

_____. Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>.Acesso em: 22 de fevereiro de 2016.

_____. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Conhecida como Novo Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>.Acesso em: 23 de fevereiro de 2016.

_____. Lei n.º 8.078, de 11 de setembro de 1990. Chamada de Código de Defesa do Consumidor. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm>.Acesso em: 23 de fevereiro de 2016.

_____. Declaração Mundial de Educação para todos. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.Acesso em: 23 de fevereiro de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer n° 08/2010. Estabelece a homologação do CAQi. Disponível

em<http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/pceb008_10.pdf>.Acesso em: 23 de fevereiro de 2016.

CABRAL, K.M; DI GIORGI, C.A.G. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 116-128, jan./abr. 2012

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Judicialização da educação.**Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

CHRISPINO, À; CHRISPINO, R.S.P. A Judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. – **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.16, n.58, jan/mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>.Acesso em: 28 de maio de2014.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental:** Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FERNANDES, Y.S. Direito à educação e qualidade educacional: relações possíveis entre justiciabilidade, avaliações de larga escala e educar em direitos humanos. **37ªReunião Nacional da ANPED** – 04 de outubro a 08 de outubro de 2015, Florianópolis- SC. Disponível em:<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4125.pdf>.Acesso em: 23 de fevereiro de 2016.

FURTADO, M. G. Padrão de Qualidade do Ensino. In: RANIERI, N. B. S. (coord); RIGHETTI, S. (org). **Direito à Educação:** aspectos constitucionais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 167-182, 2009.

GADOTTI, Moacir. **A qualidade na educação:** uma nova abordagem. Disponível em:<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 16.

LOMBARDI, José Claudinei. Judicialização da Educação: interferência judicial aprofunda desigualdade no acesso em creche por quem mais precisa dele. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 57, p. 388-397, Campinas, 2014.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, R.P. O direito à educação. In: ADRIÃO, T; OLIVEIRA, R.P. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação***:* análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, n.28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PANNUNZIO, E. O Poder Judiciário e o Direito à Educação. In: RANIERI, N. B. S. (coord); RIGHETTI, S. (org). **Direito à Educação:** aspectos constitucionais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 61-88, 2009.

PINTO, J. M. de R. Da vinculação constitucional de recursos para a educação, passando pelos fundos, ao custo-aluno qualidade. **RBPAE**, São Paulo, – v.22, n.2, p. 197-227, jul./dez. 2006.

RANIERI, N. B. S. Os Estados e o Direito à Educação na Constituição de 1988: Comentários Acerca da Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. In: RANIERI, N. B. S. (coord); RIGHETTI, S. (org). **Direito à Educação:** aspectos constitucionais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 39-59, 2009.

SILVEIRA, A. A. D. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v.5, n.9, p. 30-40, jan./jun. 2011.

SILVEIRA, A.A.D. O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008). 2010. 303 p. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

TJMG. **Conhecendo o Judiciário**. 2010. Disponível em <http://ftp.tjmg.jus.br/conhecendo/TJ%20responde-colorido.pdf>.Acesso em 17 de fevereiro de 2016.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

LIVROS DE OCORRÊNCIAS ESCOLARES: INCIDÊNCIAS E RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Paola Karuliny Guarnieri

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: paolakguarnieri@gmail.com

Introdução

É certo que a violência presente nas instituições de ensino tem sido motivo de preocupação e discussões por parte dos atores da escola e pesquisadores em educação (CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2007). Conflitos envolvendo equipes escolares, alunos e suas famílias vêm se constituindo, de forma crescente, em um dos problemas mais significativos no contexto da educação escolar. As mídias, em geral, veiculam episódios de agressões físicas e verbais ocorridos nas escolas, fazendo com que tenham repercussão em toda a sociedade. Assim, a escola pública de educação básica é vista como potencialmente violenta e perigosa. Essa percepção tem influenciado não só as políticas públicas educacionais, mas também as relações entre sociedade e escola e ainda como seus próprios partícipes a veem.

Levando em consideração a importância das relações na escola pública de educação básica para a oferta de uma educação de qualidade social que garanta direitos humanos fundamentais, este trabalho tem como objetivo explicitar e discutir as concepções da equipe docente e gestora sobre *violência*, *agressividade* e *incivilidade* (CHARLOT, 2002), com base nos registros dos Livros de Ocorrências Escolares – LOE de uma escola pública estadual de educação básica, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo e como essas concepções poderiam estar relacionadas com os gêneros dos estudantes cujos atos foram registrados.

Importa informar que a abrangência desse levantamento refere-se aos anos finais do ensino fundamental - do 6º ao 9º - no período compreendido entre 2012 e 2013 e foi devidamente autorizada pelo comitê de ética sob o número 26385514.0.0000.5465. A parte empírica está sendo realizada em uma escola de pequeno porte, considerando que em 2012 e 2013, período base para a coleta de dados, contava com 361 e 383 alunos matriculados, respectivamente. Ainda assim comporta o ensino fundamental - anos finais e o ensino

médio. No ano de 2012 a escola tinha 13 classes em funcionamento, sendo 11 de ensino fundamental e duas de ensino médio. Em 2013 foram 14 classes em funcionamento, sendo 10 de ensino fundamental e quatro de ensino médio. As aulas são ministradas somente nos períodos matutino e vespertino. A escola está localizada em um bairro periférico de uma cidade do interior paulista, contando com uma população predominantemente de baixa renda. Segundo funcionários, o não funcionamento da escola no período noturno é devido à periculosidade que a região apresenta.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa interinstitucional, que envolve docentes e discentes ligados aos Departamentos de Educação de duas universidades: UNESP – Rio Claro e UFSCar – São Carlos, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq por meio de um Projeto Universal, que vem sendo realizada nos últimos anos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação: Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH, intitulada *Trajetórias de Alunos Protagonistas de Violência*, na qual abrange questões intraescolar e questões relativas as trajetórias de estudantes que tendo sido identificados como indisciplinados e violentos em suas escolas, estão fora delas, eventualmente institucionalizados.

Muito comum nas escolas públicas de educação básica, os LOE constituem-se em instrumentos utilizados pelas equipes escolares para manter a ordem e a obediência às normas estabelecidas por meio de registros das supostas infrações cometidas, pois os estudantes tenderiam a temer ter seus atos registrados neles e tornarem-se alvo das sanções e punições engendradas a partir desses registros. Além dessa função explícita, existem outras, como por exemplo, garantir que as sanções infringidas aos estudantes não se voltem contra a própria equipe docente e gestora, e também como uma espécie de seguro contra reclamações de pais e até processos administrativos.

Na maioria das ocorrências anotadas nos LOE examinados, uma das providências tomadas pela equipe gestora era a convocação da família dos estudantes, o que poderia gerar certo constrangimento aos pais/responsáveis após sua presença ser solicitada por diversas vezes. Assim, os LOE parecem potencializar marcações identitárias que podem alimentar preconceitos, levando à discriminação na escola e até a exclusão dela.

Na escola pesquisada esses LOE foram encontrados em forma de fichas ou cadernos de sala de aula, nos quais os professores, funcionários e equipe gestora normalmente

registram as ações/atos/conflitos dos estudantes. Ao final do ano letivo os LOE são guardados em um armário ou, em alguns casos, jogados no lixo.

Empiricamente, percebeu-se que a concepção dos comportamentos masculinos e femininos aceitos socialmente é o que marca e orienta as expectativas e estereótipos de gênero, aspectos estes que são encontrados na fala de professores e diretores de escola quando se referem à questão da violência escolar. Assim, o problema de pesquisa se desdobrou em duas questões: Qual eram as concepções de violência, agressividade e incivilidade expressas nos LOE estudados? Como essas concepções estariam relacionadas com os gêneros dos estudantes cujos atos foram registrados naqueles livros?

Metodologia de pesquisa

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa que deu origem a este trabalho é de natureza documental (GIL, 2002), qualitativa e exploratória em educação (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Os aspectos exploratório e qualitativo residem no desenvolvimento de uma investigação sem uma hipótese inicial fechada e pela própria natureza dos dados, basicamente textuais, e, portanto, qualitativos, a partir dos quais foram elaboradas hipóteses de trabalho e as categorias de análise.

A opção pela pesquisa documental deve-se ao objetivo da primeira fase da investigação, que era identificar jovens protagonistas de atos de indisciplina e violência. Os LOE foram escolhidos por parecerem ser fontes confiáveis para saber quem seriam esses estudantes, assim como neles poderiam ser encontradas as descrições de seus atos. Logo, a pesquisa documental, que estabelece fases e estratégias para o levantamento e sistematização de dados oriundo de fontes textuais pareceu adequada a essa fase da investigação.

Os registros dos LOE foram transcritos e inseridos em planilhas elaboradas para essa finalidade. Foram levantadas cerca de duas mil ocorrências. Em seguida, elas foram agrupadas em categorias, de acordo com suas frequências e semelhanças. Destacaram-se numericamente as categorias relativas à realização de tarefas em sala; circulação pela escola; uso de equipamentos eletrônicos, principalmente telefones celulares; atrasos; conversas, gritos e ruídos; e manifestações de agressividade entre estudantes e de estudantes em relação a docentes.

Para relacionar indisciplina, violência e gênero foi necessário transcrever de modo literal as narrativas encontradas nos LOE, abrangendo seus aspectos fundamentais, identificando claramente a escola, o ano, a turma/série, nome do aluno(a), data da ocorrência, autor do registro, providencias tomadas e possíveis acompanhamentos dos pais/responsáveis e organizar um quadro com essas informações. Em seguida esses quadros foram transformados em gráficos que explicitam os gêneros dos autores das ocorrências em cada sala de aula. No total foram 22 turmas analisadas no ano de 2013.

Indisciplina, violência e gênero nos LOE

A proposta deste trabalho demanda uma compreensão de violência em contextos escolares. Charlot (2002) faz uma distinção bastante pertinente nesse sentido quando distingue a *violência na escola*, *violência à escola* e *violência da escola* (CHARLOT, 2002, p. 434).

A *violência na escola* é aquela que ocorre dentro da escola, mas sua origem é externa. Os registros nos LOE demonstraram que muitos conflitos que eclodiram na escola *lócus* da pesquisa foram motivados por contendas envolvendo estudantes e membros da comunidade à noite e durante os finais de semana, períodos durante os quais a escola ficava fechada. Às segundas feiras, particularmente, diversas brigas entre estudantes eram registradas e no detalhamento desses registros foi possível perceber que suas motivações estavam ligadas a, por exemplo, disputas entre meninas em relação a um determinado menino, ocorridas em festas, encontros ou até mesmo em redes sociais.

Já a *violência à escola* é aquela sofrida pela escola, principalmente por meio de depredações do prédio e de mobiliário, além de roubos e furtos. Esse tipo de violência tanto pode ocorrer durante os períodos que a escola está fechada, arrombamentos e furtos são bastante comuns, como durante os períodos de aulas, durante os quais ocorrem quebra de equipamentos, pichações e destruição de materiais didáticos.

Além de sofrer com a violência, a escola também a pratica, trata-se da *violência da escola*, engendrada por professores, funcionários e equipe gestora. A análise dos registros nos LOE leva a crer que muito dessa violência ocorre em função das regras disciplinares vigentes, oriundas do sistema de ensino e/ou da própria organização escolar, que levam os profissionais da escola a punir os estudantes com advertências, suspensões e por meio dos

próprios registros, que como já foi explicado, constituem-se em formas de intimidação e punição.

Corroborando a visão de Charlot (2002) sobre a *violência na escola*, *à escola* e *da escola*, Abramovay e Rua (2002) apontam que é necessário levar em conta fatores externos e internos à instituição de ensino. Entre os fatores externos abordados pelas autoras, destacam-se as questões de gênero, as relações raciais, os meios de comunicação e o espaço social no qual a escola está inserida. Entre os fatores internos deve-se levar em consideração a compatibilidade entre idade, série e/ou nível de escolaridade dos estudantes, as regras disciplinares estabelecidas nos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições, o comportamento dos professores em relação aos alunos e destes em relação aos professores e a prática educacional em geral.

Segundo Abramovay e Rua (2002), os comportamentos interpretados como negativos pela escola são combatidos com punições específicas. Como, na maioria das vezes, as punições são estipuladas de forma arbitrária, a escola pode ser um lugar privilegiado do exercício da violência simbólica, praticada pelo uso de sinais de poder que falam por si só, sem necessidade de gritos e outras manifestações mais concretas. Essa ideia nos remete a Bourdieu (1989), que explica como os sistemas simbólicos se fundamentam por relações de poder. Dessa forma, as violências simbólicas atuam como instrumentos voltados a legitimar atitudes e ações dos que estão em exercício de poder em alguma instituição, fortalecendo-os, sem que haja necessariamente o emprego da força para atingir a dominação. A violência simbólica da escola (CHARLOT, 2002) pode contribuir para a domesticação dos que devem ser dominados, isto é, estudantes e talvez até suas famílias. São medidas que calam protestos, exercidos por meio da movimentação de estudantes por toda a escola, a recusa implícita e explicita em realizar as atividades propostas, desrespeito a professores, agressividades entre estudantes e entre eles e professores, manifestações que se destacaram nos LOE pesquisados.

A compreensão da violência na escola, segundo Debarbieux (2007), exige o entendimento de alguns de seus fatores específicos. Um deles é o que se refere ao estilo parental como um preditor, ou seja, um estilo parental repressivo e autoritário, que faz uso de castigos físicos é um dos maiores preditores de manifestações de violência por parte de crianças e jovens na escola. Outros fatores potenciadores de violência na escola seriam o insucesso escolar e fragilidades nas relações entre escolas e famílias. Há ainda os fatores

ligados aos sentimentos de pertença de indivíduos em relação a grupos, propiciadores de isolamento e de bulliyng, o que pode aumentar consideravelmente as chances de que uma criança e/ou jovem venha a praticar atos violentos. O estudioso arrola alguns fatores ligados ao meio social, que estão associados ao baixo status social e à pobreza, à desorganização comunitária, à presença de armas e de drogas na vizinhança, à exposição à violência e ao racismo e à existência de adultos criminosos na comunidade.

Assim, de acordo com a discussão desenvolvida, pode se adotar a conceituação proposta por Charlot (2002), para quem a violência é um fenômeno amplo, de origem multifatorial e que se apresenta nos mais diversos segmentos e dimensões sociais, não sendo ela maior ou mais concreta na escola pública de educação básica do que em outros espaços e tempos sociais. Ela se manifesta de várias formas na escola, por meio, por exemplo, de atos de agressividade, que seriam manifestações tangíveis, físicas e/ou verbais de conflitos entre as pessoas que convivem na escola. A violência também pode se manifestar em incivilidades que poderiam ser definidas como rupturas em relação às regras de convivência em uma determinada instância social.

Por intermédio da coleta de dados nos LOE pôde ser observado como a escola pesquisada reservava termos como violência para designar atos que contrariavam a lei, podendo envolver o uso da força ou ameaças de usá-la, tais como lesões, extorsão, tráfico de drogas ou insultos graves. Palavras como agressão eram utilizadas para os comportamentos contrários ao regulamento interno do estabelecimento, porém não ilegais do ponto de vista da lei, caracterizados pelo absenteísmo, não realização de trabalhos escolares e falta de respeito entre estudantes e deles em relação à equipe escolar. A expressão incivilidade, que praticamente não apareceu nos LOE investigados, pareceu ter seu sentido e significado no que comumente é considerado como indisciplina, isto é, para efeito desta análise pareceu válido considerar que indisciplina é basicamente o que Charlot (2002) e Abramovay, Cunha e Calaf (2009) chamam de atos de incivilidades.

Contribuem para essa conceituação Nascente, Luiz e Fonseca (2015), pois explicam que a violência não prevalece atualmente na escola, mas sim a indisciplina, que se constitui majoritariamente em atos de incivilidade e minoritariamente em atos de agressividade. Esse posicionamento é sustentado por Foucault (1984) e Ratto (2007), cujos estudos esclarecem o fato de que atos de indisciplina são, basicamente, rupturas em relação às regras disciplinares estabelecidas pelas escolas, justamente o que foi encontrado nos LOE

pesquisados. Não se considera aqui que essas rupturas sejam próprias de uma fase da vida, neste caso a adolescência ou a juventude, mas sim manifestações de descontentamento com a escolarização que está sendo oferecida e que pressupõe a necessidade, por exemplo, de ficar sentado em carteiras durante horas a fio, em fileiras, permanecendo em silêncio e em considerável parte do tempo copiando conteúdos da lousa.

Portanto, para Nascente, Luiz e Fonseca (2015), ações que em outros ambientes não seriam consideradas como perturbadoras, tais como enviar mensagens por meio de telefones celulares ou usar um determinado tipo de vestimenta no contexto escolar, configuram-se como atos de indisciplina que aparentemente atrapalham o andamento das atividades. Assim, as demandas da escola parecem muito afastadas das necessidades e desejos cotidianos dos estudantes. Quando conflitos surgem em torno dessas diferentes perspectivas em forma de agressões verbais, físicas ou de manifestações consideradas de desrespeito dos estudantes em relação à equipe escolar, é muito difícil determinar se são atos de agressividade, incivilidade ou de violência, dependendo de como os sujeitos envolvidos constroem sentidos e significados (VIGOTSKI, 2001) sobre esses atos. Provavelmente essa construção passa pela disciplina escolar historicamente construída.

A análise dos registros nos LOE investigados revela que ao realizar esses registros, diferentes membros da equipe escolar expressam posicionamentos diferenciados em relação aos gêneros dos estudantes envolvidos nesses atos, ainda que os atos em si sejam muito semelhantes. Houve ainda discrepâncias significativas no número de ocorrências registradas sobre meninos e sobre meninas.

Abordar a problemática de gênero é oportuno quando se pretende compreender o tratamento dado pelas equipes escolares à indisciplina e violência na escola. Apesar de tratarem-se aparentemente de temáticas diversas, a pesquisa realizada nos LOE revelou que existe uma imbricação significativa entre atos de indisciplina e violência atribuídos a estudantes e seus respectivos gêneros, isto é, parece haver diferença no disciplinamento de meninas e meninos. Nessa perspectiva, entende-se que masculinidade e feminilidade fazem parte de um processo historicamente discriminatório que tem forte influência nas formas de agir e de se expressar de crianças e jovens dentro e fora escola.

Quando chegam à escola, meninos e meninas já possuem um modelo de comportamento construído pela família e pela sociedade para seguir. Provavelmente esse modelo é reforçado na escola, pois nem sempre as equipes escolares têm clareza dessa

situação, ou se têm, outras prioridades se impõem na elaboração de seus projetos pedagógicos. Os educadores que as compõem normalmente estão imersos nesse mesmo senso comum, que atribui papeis sociais diferenciados a meninas e meninos em processo de escolarização. Portanto, a ação da escola no que se refere aos gêneros não é neutra, mas claramente enraizada nos valores culturais das suas equipes. Além do ambiente escolar propriamente dito, há que se considerar outros aspectos importantes na educação escolar, segundo Meyer, Klein e Andrade (2007) os estereótipos estão presentes nos materiais didáticos e avaliativos da escola que, mesmo não intencionalmente, contribuem para a perpetuação de um padrão de masculinidade e feminilidade construído e imposto pela sociedade.

Além de proporcionar vivências que reforçam esses estereótipos, a escola os ensina formalmente. Talvez pelo fato de que a construção social sobre gênero/sexualidade sempre esteve associada à constituição dos corpos, sob uma visão biológica, a escola tem abordado a educação sexual em perspectivas ligadas à área de saúde, tratando de assuntos específicos como prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e controle de natalidade (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007).

Historicamente, a distinção sexual ou biológica parecia servir para justificar a desigualdade social. Com isso, na década de 1960 sugiram vários debates de estudiosos e militantes feministas para analisar a situação da mulher no contexto doméstico e no mundo do trabalho que, sob comando masculino, colocava as mulheres em situação de subalternidade. Portanto, é essencial atentar-se ao fato de que "[...] a ideia de 'inferioridade' feminina foi e é socialmente construída pelos próprios homens e pelas mulheres ao logo da história." (BRASIL, 2009, p.39).

Os estudos que se voltaram à mudança desse quadro se constituíam em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diversas situações e espaços e possibilitaram evidenciar a discriminação social sofrida por esse segmento. Segundo Louro (1999, p.17-18) "estudos das áreas de Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc. apontam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino. "

Diante da realidade apresentada na época, o pensamento sobre a diferença social precisou ser compreendido não a partir das características sexuais, mas na forma como essas características eram representadas ou valoradas na sociedade em determinados

períodos históricos. Desse modo, o debate sobre homem e mulher passou a ser para além do sexo, surgindo uma nova linguagem na qual o conceito de gênero se tornou fundamental (LOURO, 1999).

Os Parâmetros de Currículos Nacionais (BRASIL, 1998) elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura estabeleceram um conceito de gênero que parece atender o escopo e a finalidade deste trabalho.

> O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de "masculino" e "feminino" como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (BRASIL, 1998, p.321-322).

Para Lima e Salles (2014, p.23) as discussões que vêm sendo realizadas sobre gênero e sexualidade parecem não serem suficientes para superar a desigualdade sexual, pois as autoras consideram que "[...] ainda hoje predomina socialmente um pensamento dicotômico, polarizado, em que homem/mulher são concebidos como polos opostos e numa relação de dominação/submissão que parece se perpetuar. "

A escola pode contribuir para reforçar a situação de desigualdade entre os gêneros ou para promover transformações nesse campo, considerando que os:

> educadores e educadoras têm a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero, caso tenham uma atuação pouco reflexiva sobre as classificações morais existentes entre atributos masculinos e femininos e se não estiverem atentos aos estereótipos e aos preconceitos de gênero presentes no ambiente escolar (BRASIL, 2009, p.51).

Assim, pode-se pensar que considerar meninas mais organizadas e quietas e meninos mais bagunceiros e rebeldes deve influenciar as condutas de educadores em diferentes situações durante o desenvolvimento das atividades escolares (BRASIL, 2009). Os estereótipos que apresentam meninos como mais agressivos do que meninas parece ter se reproduzido e perpetuado nas escolas, o que claramente influencia as práticas disciplinares, ou seja, espera-se que as meninas se adequem mais facilmente à tradicional

disciplina escolar do que os meninos. Isto é, elas seriam mais afeitas a permanecer em sala de aula, obedecer aos professores e cumprir as tarefas do que os meninos. Apesar dessa visão relativamente estanque, para Abramovay, Cunha & Calaf (2009), violência e indisciplina parecem também fazer parte do cotidiano escolar de meninas.

Relações entre violência, indisciplina e gênero nos LOE

Os LOE, em seus diferentes formatos e denominações, parecem ser instrumentos de disciplinamento bastante tradicionais e comuns nas escolas públicas brasileiras, como comprovaram as pesquisas de Moro (2003) e Hermínio (2014). Talvez essa seja a razão pela qual estejam tão naturalizados pelas equipes escolares, naturalização esta comprovada pela pesquisa na qual se baseia este trabalho.

Foucault (1984) refere-se frequentemente às disciplinas como técnicas de fabricação de indivíduos dóceis e úteis. Esse é o objetivo genérico do poder disciplinar: para além dos objetivos específicos que caracterizam o papel de cada instituição, visa incrementar ao máximo a docilidade e a utilidade dos indivíduos. A docilidade refere-se a um valor mais diretamente político, no sentido da diminuição máxima das resistências que possam ocorrer durante o exercício de qualquer tipo de poder. Trata-se de imprimir nos corpos tendências gerais à obediência, à colaboração, à maleabilidade e à condução.

Ratto (2007), que estudou questões disciplinares baseando-se em narrativas contidas em LOE de uma escola paranaense de anos iniciais do Ensino Fundamental, explica que:

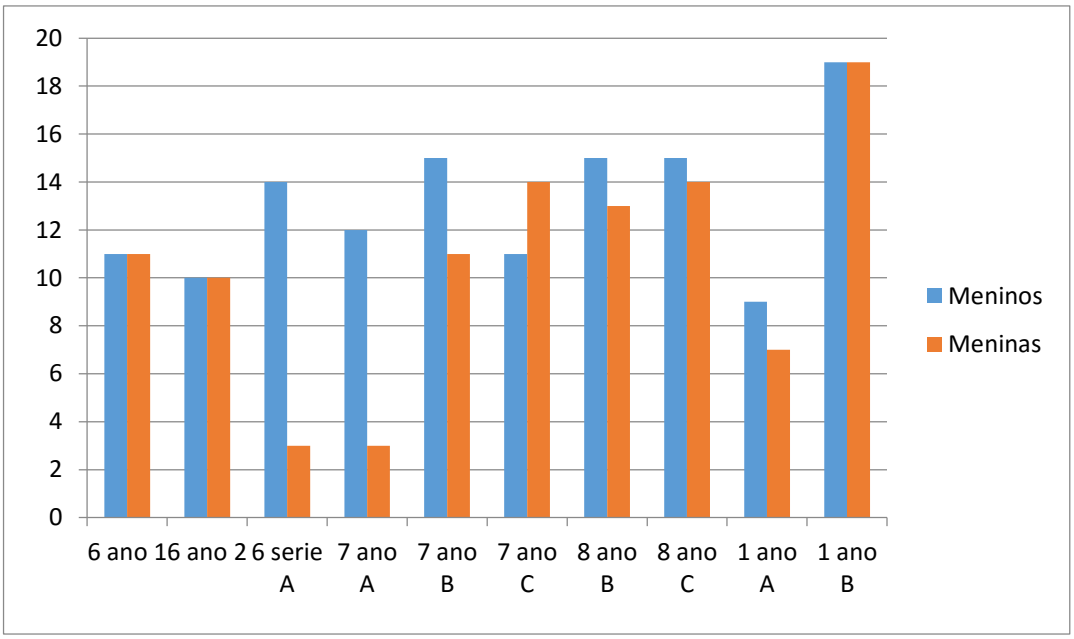
> os livros de ocorrência compõem uma problemática delicada e, diante de políticas e discursos humanizantes, emancipadores ou democratizantes, que permeiam o campo educacional, são às vezes vistos como algo execrável ou constrangedor, uma espécie de “mal necessário”, a que as autoridades escolares recorrem para assegurar a sobrevivência diária da instituição (RATTO, 2007, p. 21).

Na pesquisa realizada, esse mal necessário, os LOE, expressam, entre diversos outros aspectos da vida escolar, como meninos e meninas são tratados de maneiras diversas ao infringirem o disciplinamento imposto pela escola.

O gráfico a seguir apresenta o índice de ocorrências por gênero em cada turma em nove LOE referente ao ano de 2013. É possível notar que, no geral, as ocorrências foram registradas principalmente sobre os meninos, mas em certas turmas os registros sobre

meninas mostraram-se elevados, chegando a nivelarem-se aos dos meninos e, em uma ocorrência, até mesmo ultrapassá-los.

Gráfico 01: Ocorrências por gênero em 2013



Interessante observar que em duas turmas de 6º anos os índices foram os mesmos, porém, em uma outra turma do mesmo nível houve uma discrepância muito grande. Esses dados levam a crer que quem registra imprime seus valores às ocorrências, isto é, provavelmente quem realizou os registros no 6º ano no qual houve significativa diferença entre meninos e meninas, tinha em mente que, como assevera Louro (1999), meninos envolvem-se mais em situações de indisciplina do que meninas, isto é, talvez concepções sobre gêneros sejam preditoras de como alguns educadores lidam com questões disciplinares. É possível que faça parte de uma aprendizagem sociocultural relativa aos gêneros esperar que meninos sejam mais indisciplinados do que meninas.

Segundo Hermínio (2014), em seu trabalho que relaciona violência e gênero em duas escolas estaduais paulistas, alguns professores demonstraram não serem consistentes em relação ao tratamento dado a meninas e meninos, sendo esses tratamentos marcados por conflitos e contradições. Em algumas situações são assumidos posicionamentos mais tradicionais, em outras, maior respeito à diversidade é evidenciado. A autora atribui esse quadro à falta de formação na área de gêneros nos cursos de licenciatura. Entende-se que além desse fator importante, ocorre a prevalência de crenças socialmente construídas,

concretizadas em certo senso comum que reforça estereótipos de como devem se comportar meninos e meninas na escola, nas atitudes tomadas por professores quando instados a lidar com atos de indisciplina.

O quadro 01 pode auxiliar no aprofundamento da discussão sobre as discrepâncias nos registros de ocorrências de atos de meninos e meninas.

Quadro 01: Ocorrências mais registradas por gênero em 2013

Ocorrências	Meninos	Meninas	TOTAL
Tarefas	338	168	506
Conversas, gritos, ruídos	136	99	235
Circulação	220	77	297
Equipamentos	62	47	109
Desrespeito ao professor	162	18	180

No que se refere à discussão entre a preponderância de atos de *violência*, *agressividade* e *incivilidade* (CHARLOT, 2002), fica evidenciado que a maior parte das ocorrências se refere a atos de *incivilidade*. Somente a categoria desrespeito ao professor poderia ser entendida como manifestação de *agressividade* e/ou *violência*, entretanto, só uma análise qualitativa desses dados poderia definir essa diferença. Seria necessário também entender qual a noção de respeito que permeou esses registros.

Atos de *indisciplina* de meninos foram, como demonstram o quadro, significativamente mais registrados do que os de meninas. As diferenças mais radicais se referem às categorias "circulação" e "desrespeito ao professor". Os meninos são os protagonistas nessas categorias, confirmando os estereótipos de gênero atribuídos à masculinidade, maior independência/ liberdade de ir e vir e também maior agressividade. Esse dado também confirma os estereótipos comumente atribuídos à feminilidade, quietude e menor potencial de agressividade. Assim, pode-se inferir que, principalmente no que concerne à categoria "desrespeito ao professor", as meninas continuam respondendo às expectativas da sociedade, ou seja, demonstram ser mais calmas e obedientes do que os meninos.

Por outro lado, também é possível que ao se esperar que meninas pratiquem menos atos de indisciplina, mesmo eles sendo praticados, são menos frequentemente registrados. Isso pode estar ligado à educação moral que se espera das meninas, que pode ser entendida

como um leque de prescrições, códigos morais, de regras de comportamento, colocados de modo sistemático ou difuso, explícito ou implícito (FOUCAULT, 1998).

Portanto, os registros nos LOE parecem explicitar que seus autores estavam comprometidos com uma moral voltada à obediência, à resignação, à docilidade, à conformação, características comumente atribuídas ao gênero feminino. Já o desrespeito a esse tipo de moral, a resistência a ela, pareciam ser atribuídos pelos educadores aos meninos. Demarcadora dessa posição moralizante e domesticadora da escola é a significativa frequência de ocorrências relativas a namoros e relacionamentos no ambiente escolar, que recaíram primordialmente sobre as meninas.

Os registros encontrados permitem afirmar que o gênero feminino é valorado de maneira diversa do masculino. Somente em uma ocorrência um menino e uma menina são colocados em condição de igualdade pela infração de estarem namorando em local considerado como inadequado. Nos demais, como explica Louro (1999), se expressa uma expectativa de que meninas devem ser essencialmente mais dóceis do que meninos: meninas não podem falar palavrões, o que seria aceitável para meninos; foram condenadas as estudantes que se mostraram desejosas por relacionamentos com outros estudantes; o contato físico com meninos não seria uma atitude adequada às garotas. Tais registros apontam os meninos como alvos passivos da ação, como se apenas as meninas estivessem cometendo atos de *indisciplina*.

Esses registros dos atos de meninas considerados como de *indisciplina* remetem a um papel social no qual manifestar interesse afetivo e/ou ter iniciativa e ser protagonista em encontros amorosos não faz parte do ser feminino, principalmente, quando se trata do espaço escolar, no qual ainda prevalece uma cultura onde se espera que meninas sejam passivas e dóceis. Aliás, a docilidade pode ser um dos cernes dessa discussão. Se a escola quer formar sujeitos dóceis e meninas são vistas como mais dóceis, essa pode ser a razão pela qual há menos registros de ocorrências envolvendo garotas, por outro lado, poderia ser inferido que atos de meninas que contradigam imagens de docilidade e passividade poderiam ser mais severamente punidos do que os mesmos atos praticados por meninos.

Enquanto os registros sobre alunas eram primordialmente sobre namoros e encontros, os de alunos foram predominantemente sobre movimentação e atos de agressividade. Vale destacar também que as medidas tomadas são baseadas em ameaças e punições.

Outro aspecto a ser observado nas ocorrências é que elas correspondem a certo estereótipo de masculinidade. Nelas são registrados atos desafiadores e de agressividade verbal e física, ambas as características associadas ao ser menino. Como garotos são considerados mais contestadores e brutos, em algumas ocorrências, diferentemente do caso das meninas, não há menção a punições.

Algumas inferências poderiam ser feitas com base nos dados apresentados à luz dos referenciais teóricos sobre os quais se estrutura essa discussão. Uma delas refere-se à possiblidade de que os atos de *indisciplina* praticados por meninos podem ser vistos como naturais, como parte da construção do gênero masculino, ajudando-os a instituir e consolidar sua virilidade. Já os atos das meninas poderiam causar maior espanto, principalmente os de *agressividade*, pois eles seriam contrários ao estereótipo de feminilidade.

Ainda a respeito dos motivos das agressões das meninas, tais como fofocas, ciúmes, disputas por namorados, intrigas e inveja, elas se constituíram em disputas relacionadas à autoridade masculina (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF 2009). Em outras palavras, os conflitos entre meninas teriam sua origem em disputas por meninos, o gênero feminino, na questão disciplinar, orbitaria em torno do masculino. Já os atos de meninos seriam totalmente independentes de suas relações com meninas.

Em suma, os registros nos LOE estudados indicaram a vigência de relações de gênero estereotipadas, marcadas por concepções tradicionais de como meninas e meninos devem se portar. Essas relações permeiam toda a vida escolar e parecem se constituir em mais um aspecto a ser levado em consideração na problemática relativa à *indisciplina* e *violência na escola*. Em outras palavras, ao tentar manter meninos e meninas em determinados espectros de atitudes na busca de discipliná-los para obedecer e seguir regras, a escola se torna terreno fértil para antagonismos cada vez mais radicais entre estudantes e entre eles e a equipe escolar.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, M; CUNHA, A. L; CALAF, P.P. *Revelando tramas, descobrindo segredos*: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. 9. ed. Porto: Porto, 2010.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Gênero e diversidade na escola*: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília: SPM, 2009.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

DEBARBIEUX, Eric. *Violência na escola*: um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

_____. *Historia da sexualidade 2*: o uso dos prazeres. 8. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002,
HERMINIO, ANA B. *Violência escolar e a expectativa de comportamento feminino*: percepções de professores/as e diretores/as presentes nos registros de cadernos de Ocorrência. 2014, 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Rio Claro.

LIMA, Maria T. O.; SALLES, Leila M. F. Alterações de um olhar cristalizado dos educadores para seus alunos e alunas. In: *Revista Educação:* teoria e prática, São Paulo: Instituto de Biociências da Unesp - Rio Claro, vol. 24, n. 45. p. 17-54. Jan/abril.2014.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturada. 3. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1999.

MEYER, Dagmar E. E.; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra S.Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: **Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais,** n. 46. p. 219-239. dez. 2007.

MORO, Neiva. O. *O livro preto nas escolas da região dos Campos Gerais*. In: JORNADA DO HISTEDBR, 2003, Campinas. Unicamp, 2003, p. 01-13.

NASCENTE, Renata M. M.; LUIZ, Maria C.; FONSECA, Débora C. *Conflitos e livros de ocorrência no cotidiano da escola pública: alguns caminhos de investigação*. In: 37ª Reunião da ANPEd, 2015, Florianópolis. ANPEd, out. 2015, p. 01-19.

RATTO, Ana. L. S. *Livros de ocorrência*: (in) disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

VIGOTSKI, Leo S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NARRATIVAS POR UMA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO EM AMBIENTES HOSPITALARES

Idalice Ribeiro Silva Lima

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). idalice@yahoo.com

Introdução

Em 2002, o Ministério da Educação publicou um documento contendo as "orientações" e as "estratégias" para a implantação de classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar e indicando a promoção de debates e ações que alavancassem as políticas de expansão e desenvolvimento dessa modalidade de educação especial no Brasil. Em consonância com as diretrizes do referido documento, este artigo traz reflexões sobre os fundamentos da proposta de oferta de educação escolar em ambientes hospitalares, clínicos e domiciliares para crianças, adolescentes e jovens em tratamento de saúde durante longos ou curtos períodos.

Na discussão sobre os resultados parciais da pesquisa e das ações extensionistas sobre educação escolar em ambientes hospitalares[231], sustenta-se que, embora seja reconhecida a sua relevância, essa modalidade de educação especial tem sido um campo pouco explorado pelas agências das políticas educacionais e pelo mundo acadêmico onde ocorre a formação de professores e de profissionais da saúde. A classe hospitalar tem contribuído de modo importante para a continuidade da vida escolar de crianças, adolescentes e jovens, a contenção do fracasso e da evasão escolares, a dinamização das suas interações sociais, o reforço dos seus laços sociais, a diminuição dos impactos das adversidades enfrentadas nos contexto hospitalares – particularmente as que se referem aos procedimentos invasivos das terapêuticas biomédicas –, mas poucos esforços têm sido empreendidos para o

[231] Esta pesquisa decorreu das ações extensionistas desenvolvidas na Unidade Pediátrica do Hospital de Clínicas (HC) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com a realização dos projetos intitulados: "Escol@Hospital", financiado pelo MEC/PROEXT, em 2012; "Classe Hospitalar: Atendimento Educacional Especializado para Crianças e Adolescentes hospitalizadas", em 2013; "Implantação da Classe Hospitalar *Henri Sellier* no Hospital de Clínicas da UFTM: Atendimento Educacional Especializado para Crianças e Adolescentes Doentes", em 2014. Os objetivos destes projetos consistiam em oferecer atividades educativas às crianças e adolescentes hospitalizadas e, ao mesmo tempo, procurar criar condições para a implantação de uma classe hospitalar, conforme as orientações e estratégias estabelecidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002).

desenvolvimento de políticas que façam avançar a oferta dessa modalidade educacional no cenário da saúde pública no Brasil.

A pesquisa da qual erigem as discussões aqui apresentadas tem como objetivos: 1) examinar a literatura sobre o tema, da década de 1980 aos nossos dias, com o intuito de recompor as discussões sobre classes hospitalares, em particular as que: sustentam o atendimento escolar em contextos de tratamento de saúde como direito social; recuperam as experiências e vivências das crianças e adolescentes nos contextos das classes hospitalares; analisam as dimensões das contribuições da classe hospitalar para continuidade da vida escolar das crianças e adolescentes hospitalizadas; 2) investigar os documentos que fundamentam a classe hospitalar como modalidade de educação especial que procura assegurar a escolarização como direito social das crianças e adolescentes em tratamento de saúde; 3) reconstituir os esforços de oferta dessa modalidade educacional na região do Triângulo Mineiro, com destaque para as experiências nos hospitais de clínicas da UFTM e da UFU.

Na pesquisa, empreendeu-se uma metodologia embasada em estudos da literatura e dos documentos sobre o tema, com base no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977), identificação e caracterização dos espaços virtuais das classes hospitalares[232], a exemplo de blogs, vídeos do Youtube, grupos de discussão e redes sociais, dentre outros, exame dos recursos didáticos que compõem as atividades lúdicas e pedagógicas ofertadas nas classes hospitalares, alguns dos quais foram disponibilizados nos seus ciberespaços, observação dos contextos das classes hospitalares, aplicação de questionários e realização de entrevistas livres e semiestruturadas e conversas com os agentes constitutivos dos contextos hospitalares observados, a partir das quais constroem-se as narrativas de vida, os relatos de experiência.

Os resultados dos estudos já realizados, particularmente os bibliográficos (CECCIM, 1999; FONSECA, 2008, 1999, PAULA, 2005, dentre outros) e documentais, demonstram que a expansão da oferta de educação escolar em ambientes hospitalares enfrenta diversos desafios, com destaque para a necessidade de uma política nacional de escolarização em

[232] Parte dos resultados referentes à identificação e caracterização dos ciberespaços das classes hospitalares foi apresentada no Trabalho de conclusão de Curso de MORAIS (2015), sob minha orientação. A discente atuou como bolsista e voluntária na equipe de trabalho dos projetos de extensão e de pesquisa por mim desenvolvidos na UFTM.

hospitais. Há avanços importantes nas politicas educacionais de alguns estados brasileiros no sentido de desenvolver a oferta dessa modalidade educacional, mas a educação escolar em hospitais ainda é realidade distante na maior parte do Brasil, que tem dimensões continentais.

Em um levantamento que Fonseca apresentou no *I Seminário sobre Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: história, experiências, perspectivas, promovido pela UFTM*, em 2013, contabilizavam-se apenas 155 classes hospitalares no País. A este cômputo acrescenta-se a Classe Hospitalar da Pediatria do Hospital de Clínicas (HC) Universidade Federal de Uberlândia (UFU), inaugurada em 04 de setembro de 2014. Esta iniciativa, empreendida por meio de um convênio estabelecido entre o HC da UFU e a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Uberlândia significou um avanço importante para alavancar a expansão da oferta dessa modalidade educacional no Triângulo Mineiro. Entretanto, há ainda um longo caminho a ser percorrido para alargar as condições desse atendimento escolar em hospitais e domicílio na região.

Não tem sido fácil a luta daqueles que se propõem a lutar pela ampliação dessa modalidade educacional. Além de enfrentarem as adversidades constitutivas da realidade dos hospitais e das escolas dos sistemas públicos, também se deparam com a ausência de uma legislação específica que regulamente a classe hospitalar, designada como "escola hospitalar" ou "atendimento escolar hospitalar" por Fonseca (2008), uma pesquisadora importante sobre o tema, facilitando assim o entendimento acerca da natureza da oferta dessa modalidade educacional, da sua organização, da sua estrutura, do seu *modus operandi* e de outras especificações que possam orientar os diferentes atores sociais na criação dos espaços de escolarização em contextos hospitalares.

A educação escolar em ambientes hospitalares ainda é um campo pouco explorado não somente pelas políticas educacionais nacionais, mas também pelo mundo acadêmico onde ocorre a formação inicial e continuada dos professores e dos profissionais da saúde, que são os agentes diretamente envolvidos nos contextos das classes hospitalares.

Dos ditos e não ditos sobre políticas de escolarização em ambientes hospitalares

As iniciativas para alavancar o debate em torno do tema ainda não repercutiram suficientemente nas instâncias públicas que têm poder de decisão para instaurar e

consolidar políticas específicas para essa modalidade educacional em âmbito nacional. Mesmo o já mencionado documento do Ministério da Educação (2002) é pouco esclarecedor no que se refere às "orientações" e "estratégias" para o desenvolvimento da sua oferta pelos Municípios e Estados.

Os documentos dos quais procuramos puxar os fios que podem tecer os fundamentos legais de garantia dos direitos educacionais das crianças e adolescentes com doenças crônicas ou não, em tratamento de saúde, desvelam as iniciativas de regulamentação da educação especial em diferentes contextos, mas as que concernem aos ambientes hospitalares, clínicos e domiciliares ainda são frágeis e sequer conseguiram alavancar políticas educacionais adequadas.

Um dos problemas que dificultam a constituição de uma legislação específica e, em decorrência, de políticas para o desenvolvimento e a expansão da oferta dessa modalidade de educação especial se relaciona aos limites orçamentários dos municípios, já que é destes a responsabilidade pela educação infantil e fundamental. No referido documento do Ministério da Educação, estabelecem-se as seguintes competências das Secretarias de Educação:

> Compete às Secretarias de Educação, atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, a contratação e capacitação dos professores, a provisão de recursos financeiros e materiais para os referidos atendimentos. (BRASIL, 2002, p. 15).
> Compete às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e do Distrito Federal, o acompanhamento das classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar. O acompanhamento deve considerar o cumprimento da legislação educacional, a execução da proposta pedagógica, o processo de melhoria da qualidade dos serviços prestados, as ações previstas na proposta pedagógica, a qualidade dos espaços físicos, instalações, os equipamentos e a adequação às suas finalidades, a articulação da educação com a família e a comunidade.
> As irregularidades serão apuradas e as penalidades, serão aplicadas de acordo com a legislação específica do sistema de ensino. (Idem, p. 19).
> Os sistemas de ensino deverão prever medidas legais para que as classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar atendam progressivamente as exigências da lei, demonstrando comprometimento com o sucesso do educando e a proposta de atenção integral. (Idem, p. 25).

Se, desde 1988, a Constituição da República (e outros documentos) assegura a educação como um direito social de todos, o que aconteceria, por exemplo, se os municípios tivessem que atender às demandas de escolarização oriundas de todos os

contextos em que se encontram crianças e adolescentes em tratamento de saúde? Face à suposta (ou real) escassez de recursos financeiros, pode-se indagar ainda: até que ponto a escolarização em hospitais estaria entre as premências e as urgências em torno dos direitos sociais das crianças e adolescentes a serem assegurados pelo Estado e pelo Município?

É perceptível o mal-estar dos agentes da educação nas instâncias municipais e estaduais face às propostas de, como recomenda o Ministério da Educação, fazer avançar o desenvolvimento das políticas de oferta da escolarização em contextos hospitalares, já que estariam em questão os recursos para atender a todas as demandas, caso essa modalidade de educação especial venha a ter mais visibilidade no cenário social, e, em decorrência, uma legislação específica que obrigue os municípios a oferta-la. Recursos esses que precisariam inclusive assegurar condições dignas de trabalho docente em contextos hospitalares, a exemplo da necessidade de implementar o adicional de insalubridade nos salários dos professores que atuam em classes hospitalares.

Os estudos demonstram o quão desafiadora é a proposta de educação escolar em ambientes adversos como os hospitais, dados os diferentes níveis de escolarização, as diferenças de idade e de maturidade intelectual, a diversidade de dificuldades de aprendizagem, a alta rotatividade nos processos de internação, as dinâmicas de funcionamento dos hospitais, as sensibilidades decorrentes do quadro clínico das crianças e adolescentes hospitalizadas, dentre outros aspectos, o que indica a necessidade de redimensionar as perspectivas das práticas educativas dos professores nos contextos das classes hospitalares, com vistas a ancorá-las em pedagogias mais centradas nas crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Também sugerem que, para a concretização dessa modalidade educativa, as agências das políticas públicas precisam enfrentar os desafios da criação de ambientes educacionais adaptados às dinâmicas dos hospitais, da construção de projetos pedagógicos sensíveis às múltiplas dimensões da realidade dos atores sociais envolvidos, da formação inicial e continuada de professores, da disponibilização de recursos materiais, didáticos e pedagógicos adequados aos contextos hospitalares e domiciliares de escolarização, dentre outros aspectos desafiadores, rompendo assim com as perspectivas de gestão da educação fundadas nos princípios do capitalismo neoliberal (do “quanto custa”, do “para quantos” e do “para que” etc.), que, em diversas esferas da realidade social, implodem as perspectivas da “educação para todos”, tão aclamadas em declarações, conferências e encontros promovidos pelas agências das políticas públicas

educacionais locais e globais. Mais ainda, nesses contextos, não podemos perder de vista a construção de um projeto de sociedade mais justa.

Narrativas em defesa da escolarização em ambientes hospitalares

A realização de um estudo traz sempre preocupações acerca de sua justificativa, isto é, dos móbeis que levam um pesquisador a escolher um tema a ser investigado. Não sem razão Max Weber sugere que a definição de um objeto de estudo, sua seleção, problematização e fundamentação conceitual, é influenciada pelos valores que edificamos a partir do nosso lugar social, das nossas vivências e experiências e tomamos como guias das nossas condutas.

Além das abordagens da educação especial, a pesquisa aqui apresentada relaciona-se também com as abordagens sociológicas e antropológicas da doença como experiência vivida[233] e com as discussões em torno das narrativas de vida, as quais, de certo modo, erigem uma espécie de cumplicidade entre o pesquisador e a coisa pesquisada, tornando visível o lugar de onde se está a falar ou a produzir a escrita de si (ROSCHIANTARETTO, CLANCIER, ROCHE, 2005).

Uma coisa são as lembranças das experiências de vida que carregamos em nós e outra é nos propormos a revisitá-las para puxar os fios que tecerão a trama da narrativa que conta ao outro uma história de vida, recompondo reflexiva e teoricamente o vivido (LARROSA, 1995). Se da experiência se produz a narrativa, a expectativa é que a narrativa, por sua vez, possa produzir a experiência. Com isto, pretende-se também dizer da expectativa de que a narrativa a seguir toque as sensibilidades políticas dos agentes da educação, levando-os a debruçar os olhos sobre a importância de desenvolver políticas que assegurem a escolarização de crianças e adolescentes em ambientes hospitalares.

[233] Parte dessas discussões se desenvolve no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Política, Trabalho, Educação e Cultura (GEPPTEC), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais/IELACHS/UFTM. Ressaltam-se ainda as interlocuções com os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES), coordenado pela Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva, professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

As experiências com atividades educativas desenvolvidas em contextos hospitalares[234] colocam muitos desafios àqueles que pretendem encampar a luta em defesa da escolarização em hospitais, já que nestes espaços encontram-se (e desencontram-se) representações e práticas da cultura escolar e da cultura hospitalar que podem afetar as expectativas das crianças e adolescentes em relação aos processos de educação e de tratamento de saúde, visto que elas também exprimem suas representações e práticas culturais nos processos de interações sociais que se desenvolvem nas cenas educacionais e médicas dos hospitais.

Ao lançar-me ao desafio de realizar projetos que pretendiam, para além investigar o tema, criar condições para que se desenvolvesse a oferta de educação escolar na Unidade Pediátrica do Hospital de Clínicas da UFTM, pus-me a interrogar, inclusive como pessoa que viveu uma longa experiência de hospitalização na infância, os sentidos da escolarização das crianças e adolescentes em tratamento de saúde nos contextos hospitalares. As respostas estavam presentes em minha própria história de vida e isso me motivou, a partir de um estudo sobre o tema, a desenvolver ações extensionistas que abrissem as possibilidades de expansão das classes hospitalares, particularmente no HC da UFTM, em consonância com as orientações do Ministério da Educação (BRASIL, 2002).

Metaforicamente falando, essa experiência tem sido como um barco que navega em um mar de dificuldades, a começar pela própria opacidade das orientações que constituem o documento que procura construir dessa modalidade de educação especial e atribuir responsabilidades ao Estado e ao Município. Não sou propriamente uma professora com fortes âncoras de formação na área de Pedagogia, embora tenha transitado muito neste campo, mas carrego comigo uma forte experiência de ter vivido o longo tempo de uma doença e de suas sequelas. Por isso, os motivos que me levaram a refletir sobre as políticas de escolarização em ambientes hospitalares – e a colocar-me em sua defesa – estão intrinsecamente relacionados à minha história de vida, atravessada pelas sequelas de uma

[234] Refiro-me particularmente às observações realizadas em classes hospitalares e aos já citados projetos de extensão que tenho desenvolvido na Unidade Pediátrica do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, desde 2012. Durante esse tempo, desenvolveram-se discussões sobre a proposta de implantação de uma classe hospitalar, mas, em que pesem os esforços, até o momento, os gestores do referido hospital ainda não conseguiram criar as condições necessárias para acolher essa modalidade de educação especial. Ressalta-se que a Prefeitura de Uberaba, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e seu Departamento de Inclusão Educacional e Diversidade foram bastante receptivas à proposta e se propuseram a prover a (futura) classe hospitalar no citado hospital com professores bem qualificados e demais recursos que se referem às suas atribuições, tal como orienta o Ministério da Educação.

doença que me afligiu na infância, durante a qual passei muito tempo em tratamento de saúde em hospital[235] e em convalescença domiciliar, sem qualquer atendimento educacional escolar, embora prevaleçam tênues lembranças de algumas atividades desenvolvidas na enfermaria em que me encontrava, no fim dos anos 1960. Esporadicamente davam-me alguns objetos como papéis com desenhos para colorir, caixinhas, palitos etc., mas sem qualquer preocupação com a educação escolar (regular) ou mesmo com os processos educativos propostos pelo que hoje conhecemos como pedagogia hospitalar. Só sei que eu brincava (em processos de escolarização?) e me distraia com aqueles objetos, desviando-me o olhar das agulhas, das injeções, do soro, das fisionomias sérias dos médicos e das enfermeiras... Mas o fato é que não me lembro do caráter escolar dessas atividades. Se é que existiu caberia então interrogar as tensões entre memória e esquecimento que constituem esta narrativa.

Das minhas vivências infantis em hospitais, quando não se admitia o acompanhamento das crianças pelos pais em tempo integral[236], como em nossos dias, lembro-me muito mais dos momentos em que fui maltratada quando resistia aos banhos matinais, às injeções, aos soros, às "comidas-de-hospital" (que eu jogava debaixo da cama – imaginando que ninguém veria – para fingir que tinha me alimentado, o que levava as enfermeiras a me deixarem em paz) em meio às minhas dores e inapetência.

Essas lembranças hoje me levam a pensar que os profissionais da saúde que lidavam com crianças doentes, à época, sequer eram tocados por preocupações constitutivas dos rudimentos do hoje conhecemos como Pediatria, embora os mesmos estivessem presentes

[235] Em tempo de poucos recursos de assistência à saúde principalmente para os que moravam "na roça", tinha-se que percorrer, por um longo tempo, o difícil caminho da busca por tratamento de saúde. Em muitas situações, uma mãe que precisasse acompanhar um filho em tratamento de saúde ficava tanto tempo distante dos demais filhos que os mais pequeninos chegavam a perguntar-lhe: – você é minha mãe de verdade? Em muitas situações, as doenças que afligem principalmente as crianças, justamente as dependem mais dos cuidados das mães (e, quando possível, das avós), marcam fortemente as trajetórias de vida das famílias, por vezes, despedaçando-as. Há mães que, para acompanhar seu filho em tratamento hospitalar, têm que deixar para trás os outros filhos – muitas vezes, tão pequenos e dependentes dos cuidados maternos quanto o que está hospitalizado – e também suas obrigações de trabalho (fora do âmbito doméstico) e partem para uma longa jornada de vivências em hospitais que, em diversos aspectos, alteram as experiências da vida familiar. Ressalta-se que o acompanhamento das crianças hospitalizadas foi ainda mais intensificado a partir das prescrições do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da Declaração dos direitos da criança e do adolescente hospitalizados (BRASIL, 2001c).

[236] Refiro-me a um processo de internação hospitalar em enfermaria pediátrica, com pelo menos oito leitos, que, no fim dos anos 1960, em Belo Horizonte, não admitia o acompanhamento das crianças pelas mães. Estas podiam ver e acompanhar seus filhos em dias e horários de visita, o que ao olhos das crianças parecia ser instantes ínfimos que mais aumentava o sentimento da ausência da família; mais deixava saudade do que consolo e mimo.

em práticas hospitalares do passado, por exemplo, no século XVIII (MURIEL, 2007). Decerto que não podemos lançar nossos olhares contemporâneos às realidades social e escolar de um tempo que se foi, atualizando esse passado sem considerar a historicidade que tece seus contextos e, assim, atribuindo-lhe sentidos a partir das experiências que vivenciamos em nosso presente (por exemplo, os discursos e as experiências da educação inclusiva, a ética das terapêuticas biomédicas contemporâneas etc.).

O fato é que comecei um pouco mais tarde os meus estudos, com muitas dificuldades de aprendizagem, o que decorreu tanto das minhas origens sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1975; BERNSTEIN, 1975) quanto da minha experiência da doença. Se os realizei até o doutorado, foi porque encontrei mecanismos de fugir à dor e de agarrar-me a objetivos que me levariam a mudar, pelos estudos, minha biografia. Entretanto, nem todas as crianças e adolescentes doentes agem como agi, pois são altos os índices dos que, por motivo de doença crônica ou não, evadem-se das escolas ou destituem-nas da centralidade de suas vidas.

Pode ser que aqui esteja sendo apresentada uma visão heroica das minhas experiências. Mas é fato que não tenho vergonha das minhas origens sociais e de ter tido pais que nunca frequentaram a escola, embora tivessem aprendido a ler, escrever e contar – em mimese, observando e imitando quem tinha alguma instrução, à época, especialmente os padres da Igreja Católica que, algumas vezes, circulavam pelas roças oferecendo alguma instrução, com fins religiosos –, pois mesmo assim conseguiram me dizer da importância dos estudos escolares numa sociedade como a nossa. Isto porque, historicamente falando, homens e mulheres do campo só passaram a ser reconhecidos como cidadãos em tempos recentes da história do Brasil. Até pelo menos os anos 1970, eles eram quase invisíveis aos olhos do Estado e seus direitos sociais (e trabalhistas) eram praticamente irreconhecíveis no cenário político brasileiro, em que pesem as lutas históricas dos camponeses para irromper o silêncio, tomar a palavra e reclamar a sua parte, nos termos de Rancière (1996).

Por que essa longa narrativa acerca das motivações que me levaram a refletir sobre a relevância da escolarização em ambientes hospitalares? Justamente porque essas falas estão fortemente relacionadas com os direitos das crianças e adolescentes em longos ou curtos tratamentos de saúde, tão aclamados nos discursos de homens e mulheres políticos em busca de capital político, mas pouco concretizados no chão real do cenário educacional brasileiro. No meu caso, os meus pais não foram escolarizados, mas minha mãe, por

exemplo, carregava consigo a educação como um valor norteador da vida social. O problema é que nem todos os pais são assim e, dadas as necessidades e o desconhecimento ou desconsideração da importância da educação escolar (como sistema de reprodução social que é), seguem outros caminhos e fixam outras escolhas, muitas vezes, priorizando a entrada dos seus filhos no mercado de trabalho em detrimento da educação. Minha mãe sempre dizia da nossa necessidade de trabalhar para viver, mas que, segundo os valores sociais dominantes, era preciso também estudar "para ser gente na vida" (embora, na grande família que éramos, nem todos conseguiram desenvolver seus estudos por diversos motivos). Em decorrência dos meus problemas de saúde, tive que ser muito determinada para estudar, pois, além disso, também precisei começar a trabalhar aos 14 anos, já que começar a trabalhar cedo era um valor importante na cosmovisão das pessoas oriundas do lugar social dos meus pais, internalizada em mim, nos tempos em que a legislação (e a fiscalização) dos direitos da criança e do adolescente não se interpunham às iniciativas de emprego de adolescentes em um consultório odontológico ou em uma fábrica, lugares onde já trabalhei; não, pelo menos, nas regiões sertanejas do Brasil. Por que dizer dessas coisas?

Essas coisas são ditas para argumentar a discussão sobre a situação de grande parte das famílias das crianças e adolescentes concernidas nessa modalidade educacional, por exemplo, as que são atendidas na Unidade Pediátrica do Hospital de Clínicas da UFTM, oriundas de camadas mais pobres da sociedade, de meios sociais em que muitas pessoas, por vários motivos, da falta de tempo à falta de interesse, não são escolarizadas ou sequer têm a educação escolar como valor importante a orientar suas vidas, como foi o caso de uma das mães com quem conversei durante minhas observações do referido contexto hospitalar. Ela era analfabeta, não queria estudar e não considerava a educação escolar como algo importante para lhe ajudar a conduzir melhor a vida social e escolar dos seus filhos, pois, na sua percepção, conseguia levar bem sua vida e a de sua família com os saberes que tinha, vistos como suficientes – parte desta questão está presente nas discussões de Illich (1971). Este relato apresenta elementos que ajudam a pensar a relevância dessa modalidade educacional, já que acredito no potencial das classes hospitalares (evidentemente, no que se refere às suas atribuições) e dos seus agentes para desenvolver ações que contribuam para redimensionar trajetórias de vida como a da mãe analfabeta anteriormente relatada.

Narrativas como essas estão presentes em diversas classes hospitalares e são corroboradas por pesquisas que constataram a baixa escolaridade dos acompanhantes das crianças e adolescentes, em geral, as mães, as referências mais importantes na vida das crianças e dos adolescentes em suas lutas pela saúde. Exemplo disso é a situação investigada numa unidade pediátrica de um dos hospitais públicos de Maringá:

> A maioria dos acompanhantes na unidade pediátrica enquadrava-se na faixa etária de 24 a 35 anos (60%), possuía baixa escolaridade (55% não haviam completado o ensino fundamental e 25%, possuíam o ensino médio incompleto). Grande parte das crianças esteve acompanhada predominantemente pela mãe (90%), uma pelo pai e outra pela avó. A maioria das crianças (75%) era cuidada no domicílio por suas próprias mães, fato este, coerente com a identificação de que 60% dos acompanhantes referiram como profissão a opção "donas de casa". (FAQUINELLO; HIGARASHI; MARCON, 2007, p. 611).

Esses registros desvelam motivos plausíveis que podem ser acrescentados às já mencionadas justificativas da oferta de educação escolar em ambientes hospitalares, ainda que a quantidade de beneficiados não seja alta segundo os padrões da gestão educacional orientada pelos princípios neoliberais que reduzem a educação a uma equação bastante questionável, constituída de elementos como "para quantas pessoas", "para que serve" , "quanto custa" e "por quanto tempo".

É fato que, em geral, as pediatrias dos hospitais públicos dispõem de poucos leitos (face às demandas) que acolhem as crianças e adolescentes em idade escolar[237]. Mas, na atualidade, é preciso relativizar a escolarização das crianças, que começa na tenra idade, e propor classes hospitalares que atendam às crianças e adolescentes, da educação infantil à média (se se considerar que a adolescência se estende até 17 anos e 11 meses, idade em que se cursa o ensino médio), o que comporia uma demanda relevante por escolaridade em contextos hospitalares. Aí o problema incidirá com toda força nas esferas do Município e do Estado. Como, por exemplo, o Estado se organizaria para prover a Educação Básica (Fundamental e Média) em contextos hospitalares e domiciliares? E se os agentes concernidos nessa modalidade educacional começassem a reivindicar o seu direito à

[237] No caso específico do Hospital de Clínicas da UFTM, até o segundo semestre de 2014, a Pediatria constituía-se de duas enfermarias para crianças e adolescentes em idade escolar: uma "escolar feminina", com 06 leitos; uma "escolar masculina", com 06 leitos. Além destas, havia 3 quartos em Isolamento total ou reverso e mais um quarto destinado ao tratamento hematológico que poderiam acolhê-las. Os demais espaços destinavam-se aos recém-nascidos e às crianças com "necessidades especiais".

educação em hospital e em casa? O desafio está posto às agências das políticas educacionais.

Se analisarmos a situação das demandas por educação escolar nos hospitais pela lógica do capitalismo neoliberal, a educação escolar em ambientes hospitalares poderá ser considerada inviável, ainda mais quando se toca na questão dos recursos dos municípios para atender a todas as demandas que, por ventura, os hospitais lhes encaminharem. Todavia, se a reflexão acerca da importância da classe hospitalar está, pelo menos, em parte afinada com uma concepção de "educação para além do capital", nos termos de Mészáros (2005), então a quantidade de crianças e adolescentes é relativa e prevalecem as pretensões de assegurar a educação como direito social de todos, em particular as crianças e adolescentes hospitalizadas.

Em que pesem as discussões sobre a instituição escolar como mecanismo de reprodução social, é instigante pensar com Manacorda (1995) que "nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social"[238] e que é possível construir um projeto de educação para a emancipação social, para a edificação de uma sociedade mais justa.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. ***L'analyse de contenu***. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BARROS, A. S. S. **Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares.** *Cadernos Cedes*, Campinas, v.. 27, n. 73, p. 257-278, set./dez. 2007. Disponível em: <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar*: estratégias e orientações. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** MEC: SEES, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Declaração dos direitos da criança e do adolescente hospitalizados.** Resolução 41, 13 de setembro de 2001. Diário Oficial da União 177, seção 1-E, 14 de setembro de 2001b. p. 39-40. Brasília: Imprensa Oficial, 2001b.

[238] Fragmento extraído da apresentação do livro de Manacorda (1995), por Paolo Nosella, na página 1.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar.** Brasília, 2001c. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnhah01.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. Lei n. 9. 394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 13 nov. 2013.

BERSTEIN, B. *Langage et classes sociales*: codes sócio-linguistiqueset controle social. Paris: Minuit, 1975.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C**. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CECCIM, R. B. **Classe hospitalar:** encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. *Patio Revista Pedagógica*, Porto, Alegre, v. 3, n. 10, p. 41-44, 1999.

CHIANTARETTO, J. F.; CLANCIER, A.; ROCHE, A. (Dir.). ***Autobiographie, journal intime et psychanalyse*.** Paris: Economica; Antrophos, 2005.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990; 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas, Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

FAQUINELLO, P.; HIGARASHI, I. H.; MARCON, S. S. **O Atendimento humanizado em unidade pediátrica:** percepção do acompanhante da criança hospitalizada. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, v. 4, n. 16, p. 609-616, Out./Dez. 2007.

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar.** 2. ed. São Paulo: Mennon, 2008.

_____. **A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, jan./jun. 1999.

LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*: ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

ILLICH, I. *Une societé sans école*. Paris: Seuil, 1971.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano lo Monaco. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1995.

MORAIS, V. L. D. **A escola entre lágrimas e sorrisos no hospital:** a importância da classe hospitalar na vida de crianças e adolescentes hospitalizadas. 2015. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Curso de Serviço Social, Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2015.

MURIEL, J. L'École de l'Hôpital des Enfants Malades sous la monarchie de Juillet. In: POUSSOU, J. P; ROBIN-ROMERO, I. (Dir.). *Histoire des familles, de la démographie et des comportements:* en hommage à Jean-Pierre Bardet. Paris: PUPS, 2007. p. 555-568.

PAULA, E. M. A. T. **História das escolas nos hospitais do Brasil:** políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes. In: JORNADA DO HISTEDBR, 6., 2005, Campinas-SP. *História, sociedade e educação no Brasil*: reconstrução histórica das instituições escolares no Brasil. Campinas-SP: Unicamp, 2005. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos.htm>. Acesso em: 29 set. 2013.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento:** política e filosofia. Tradução de Angela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996

O DIREITO EDUCACIONAL NAS DECLARAÇÕES MUNDIAIS DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (JOMTIEN, DAKAR E INCHEON)

Kellcia Rezende Souza
UNESP-Araraquara. kellcia@hotmail.com
Maria Teresa Miceli Kerbauy
UNESP-Araraquara. kerbauy@travelnet.com.br

INTRODUÇÃO

O direito à educação, juridicamente, é reconhecido no cenário internacional, tendo como principal marco contemporâneo a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Contudo, passou a pautar enquanto temática de um debate mais amplo e disseminado no âmbito mundial a partir de 1990, em consonância com o fenômeno da globalização econômica, no qual a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia tornou-se espaço precursor para uma série de eventos e normativas internacionais concernentes ao direito educacional.

A agenda internacional da educação nas últimas décadas tem influenciado diretamente a implantação das políticas educacionais no âmbito nacional. Ainda que as normativas resultantes das discussões emanadas da comunidade mundial não disponham do advento da imposição, os acordos firmados tem resultado em instrumentos para a garantia de direito educacional, uma vez que tendem a suscitar dos países envolvidos a pactuação de compromissos de metas e objetivos em prol do desenvolvimento da educação.

Nessa vertente, o estudo objetiva analisar as concepções do direito à educação presentes nas Declarações Mundiais de Educação resultantes das conferências globais organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015). Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental com enfoque qualitativo. A fonte documental foi constituída pelas respectivas Declarações.

Desse modo, o presente trabalho, almeja também fortalecer um campo de investigação – ainda em processo tímido de consolidação - referente a internacionalização da educação, em que estão inseridas análises concernentes a implantação de políticas educacionais de proporção internacional, visando a garantia do direito à educação. Trata-

se, portanto, de trazer as políticas públicas educacionais no âmbito internacional para o centro da cena dos debates referente a educação, em particular, os voltados para os "direitos sociais e para a premência de seu resgate e usufruto para e pela maioria da população" (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p. 534).

Logo, a investigação se justifica pela necessidade da realização de estudos que explorem a educação e suas relações em âmbito internacional, dada a implantação de políticas públicas educacionais na garantia do direito à educação, assim como, na configuração e no entendimento dessas relações internacionais, pois "os sistemas educacionais constituem-se com base em opções políticas, sejam dirigidas ao plano interno, sejam voltadas ao nível internacional" (BESHARA E PINHEIRO, 2008, p. 14).

DIREITO À EDUCAÇÃO NAS DECLARAÇÕES

Segundo Dias (2007), a educação não se caracteriza apenas como um direito em si, mas, fundamentalmente, trata-se de um elemento constitutivo da pessoa humana. Machado e Oliveira (2001) enfatizam que além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para usufruir-se dos demais direitos civis, políticos e sociais. Trata-se, pois, de um componente básico dos direitos humanos.

> A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens (CURY, 2002, p. 254).

No entender de Benevides (2007), o reconhecimento da educação como um direito demonstra a sua importância enquanto aspecto fundamental para a promoção da dignidade humana, em especial, pelo seu caráter de imprescindibilidade para o exercício da cidadania. A dignidade da pessoa humana constitui valor crucial para a natureza e progressividade dos direitos humanos. Assim sendo, o seu reconhecimento deve ser garantido peles direitos capazes de promovê-los.

A definição da educação como um direito humano fundamental compreende que sua proteção tem uma dimensão que ultrapassa a consideração dos interesses meramente individuais. Embora a educação represente um meio de inserção no mundo e,

consequentemente, um bem individual, para a sociedade em que ela se efetiva, sua caracterização representa um bem comum, visto que assegura a continuidade de um modo de vida (DUARTE, 2007).

Para Bobbio (1992, p. 79-80), a existência de um direito implica sempre a existência de um sistema normativo, “onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação”.

O direito à educação, juridicamente, é reconhecido no cenário internacional, tendo como principal marco no contexto contemporâneo a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A partir desse documento, o debate concernente a garantia da educação enquanto um direito passou a fazer parte de uma agenda global. Desse modo, as instituições internacionais têm desenvolvido conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa o cenário educacional, no qual resultam em diretrizes que são divulgadas por declarações. Compreender essas diretrizes permitirá identificar as linhas que influenciam a definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação no contexto dos países signatários.

Apesar da consagração da Declaração Universal dos Direitos Humanos ter ocorrido na década de 1940, será apenas no final do século XX que as discussões referentes ao âmbito educacional assumem um caráter mais preponderante no cenário internacional, passando a ser celebrada em acordos que buscam pactuar o compromisso dos países com metas de atingir patamares satisfatórios de escolaridade básica para todos enquanto um direito humano. Dentre os acordos firmados, destaca-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Esse é um documento oriundo das discussões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia.

No seu preâmbulo é apontado que, mesmo com a garantia do direito à educação estando presente desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os esforços para assegurá-lo ainda não contemplam todas as pessoas. Isso porque milhares de crianças e adultos encontram-se na condição de analfabetismo, também na sua vertente funcional. Já aqueles que conseguiram concluir o ensino primário, não prosseguem os estudos, deixando de adquirir conhecimentos e habilidades essenciais, que possibilitem melhorias na

qualidade de vida e a respectiva inserção no mundo, apropriando-se de forma limitada das mudanças sociais, tecnológicas e culturais.

Esse diagnóstico foi tomado como elemento para a produção do consenso pelos participantes da Conferência, e traduzido na formulação de estratégias presentes na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Ao assinarem o documento, os países signatários responsabilizam-se em promover as oportunidades educativas para todas as crianças, jovens e adultos, voltadas para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conforme o artigo 1º.

> Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1998).

Nesse viés, Torres (2001) afirma que a Declaração reforça a centralidade da educação básica como prioridade a ser alcançada universalmente. A educação deve garantir um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento humano.

Nos artigos seguintes, são apresentadas estratégias que visam a garantia de uma educação para todos. Além de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, são reconhecidas as necessidades de: expandir o enfoque de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino; universalizar o acesso à educação básica como base para a aprendizagem e desenvolvimento humano permanentes; concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (autoridades públicas, professores, órgãos educacionais e demais órgãos de governo, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias); desenvolver uma política contextualizada de apoio (setores social, cultural e econômico); mobilizar recursos

financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; e fortalecer, a partir da educação, a solidariedade internacional.

A educação é reconhecida no documento como um bem público, cujo financiamento não advém estritamente de recursos estatais, mas requer o envolvimento e o provimento de recursos econômicos e humanos de outros setores sociais. O seu papel é crucial para a promoção dos valores fundamentais da dignidade humana, contribuindo para o desenvolvimento dos indivíduos, bem como para o avanço social, cultural e econômico dos países.

O documento enfoca a necessidade do atendimento escolar, sem distinção, a todas as pessoas, e define ações que propõem a universalização da educação básica, como uma forma de promover o direito a educação e, com isso, avançar em prol da igualdade social.

> E como a todo conceito corresponde um termo, vê-se que, etimologicamente, "base", donde procede a expressão "básica", confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. "Base" provém do grego básis,eós e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural (CURY, 2008, p. 294).

Segundo Gomide (2007), a Declaração Mundial de Educação para Todos representa não apenas a compreensão da educação básica como o principal vetor de garantia de satisfação das necessidades elementares de aprendizagem para a população, mas, também, um documento que registra uma concepção ampla de educação básica, defendendo sua universalização a partir do acesso e promoção da equidade.

Na mesma direção, em 1993, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, enfatizou a necessidade global de acelerar a promoção dos direitos humanos, dentre eles, a educação. No seu preâmbulo, destaca a necessidade de tomada de novas medidas, em relação à responsabilidade da comunidade internacional, na promoção de avanços substanciais na área dos direitos humanos, mediante esforços renovados e continuados de cooperação e solidariedade internacionais.

Reafirma que os Estados devem empreender esforços para a erradicação do analfabetismo e, principalmente, para a promoção de uma educação que desenvolva plenamente a personalidade humana e fortaleça o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

> A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna (CLAUDE, 2005, p. 38).

O documento centraliza o entendimento da educação como um direito humano universal e inalienável, que possibilita o desenvolvimento da dignidade humana em todas as suas esferas. A guisa dessa perspectiva, a Declaração de Viena adota medidas para assegurar maior justiciabilidade e exigibilidade aos direitos econômicos, sociais e culturais, dentre eles, a educação. A elaboração de um Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a elaboração de indicadores técnico-científicos capazes de mensurar os avanços na implementação desses direitos ilustram essas medidas (PIOVESAN, 2004).

No âmbito dos tratados internacionais que objetivam a renovar compromissos, podemos destacar a Declaração de Dakar – Educação para todos, que foi resultante Cúpula Mundial de Educação realizada em Dakar, no Senegal, no ano 2000, que teve a finalidade de reiterar os pressupostos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien.

A Declaração de Dakar reafirma a Declaração Mundial de Educação para Todos, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos, que proclama o direito indiscriminatório de “toda criança, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser”. O documento considera que a educação, como um direito humano fundamental, é um aspecto

propulsor para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade entre os países. Portanto, trata-se de um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI (UNESCO, 2001).

Bauer (2008, p. 570) aponta que o documento produzido em Dakar, permite inferir que o direito à educação é o principal argumento de justificativa para as propostas e acordos realizados. "Sob a égide da proteção do direito de todos à educação, introduz-se a questão da qualidade de ensino, ou seja, um novo fator na discussão do direito à educação, que passa a coexistir com o discurso preponderante da universalização do acesso à educação".

Novos prazos e metas foram definidos e registrados no documento, no qual os países signatários firmaram o compromisso de aprimorarem ações em prol da qualidade da educação, de modo que todos possam alcançar resultados de aprendizagem satisfatórios, reconhecidos e mensuráveis, tendo como nova data limite de realização o ano 2015.

A redefinição do prazo das metas para 2015, estabelecidos na Declaração de Dakar, aponta a limitação do alcance das metas estabelecidas em Jomtien. Além disso, o documento de Dakar, mantém como prioridade a educação básica como nível fundamental. Denota-se a referência de uma educação para todos, que só terá seu viés equitativo, ao priorizar categorias de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade. Além disso, observamos a preocupação com a qualidade da educação e a necessidade de assegurar sua excelência à todos.

Fazendo um paralelo entre os dois documentos, Torres (2001) aponta que a Declaração de Jomtien (1990) enfatizava o aproveitamento de oportunidades educacionais, propôs a busca de equidade e qualidade, declarou compromisso com educação para todos, adotou uma visão ampliada da educação básica, defendeu o atendimento a necessidades básicas e recomendou melhorar condições de aprendizagem. A Declaração de Dakar, por sua vez, deu centralidade à educação como direito, ratificou a busca de equidade e qualidade, recomendou focalização de esforços para promover a educação em grupos vulneráveis, evidenciou a garantia da educação fundamental, reiterou a defesa de atendimento a necessidades básicas e recomendou melhorar condições dos estabelecimentos de ensino.

Em maio de 2015, na Coreia do Sul ocorreu o Fórum Mundial de Educação 2015, organizado pelo Unesco na cidade de Incheon. Neste evento, que contou com a participação de mais de 100 Ministros da Educação e inúmeros representantes da sociedade civil, foi

realizado um balanço das metas de Educação para todos relativas ao período 2000-2015, bem como o debate e a sistematização dos princípios e diretrizes que serão definidas para os próximos 15 anos, de 2016 a 2030.

No que tange aos princípios foram definidos que a educação é um direito humano fundamental e deve ser oferecida de forma equitativo, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória; A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e promover a compreensão mútua, tolerância, amizade e paz. Trata-se de um bem público, do qual o Estado é o provedor desse direito. A educação deve ser compartilhada também pela sociedade. A igualdade de género está indissoluvelmente ligado ao direito à educação para todos. Alcançar gênero igualdade exige uma abordagem baseada nos direitos, que garante que as meninas e meninos, mulheres e homens não só o acesso e ciclos de ensino completos, mas estão habilitadas igualmente em e através da educação (UNESCO, 2015).

Em novembro do mesmo ano, ocorreu o 38ª Reunião da Unesco, que oficializou a aprovação do Marco de Ação de Educação 2030, que correspondeu ao desdobramento das definições resultantes dos acordos celebrados no Fórum Mundial de Educação de Inchoen e apresentou as ações e metas voltadas para balizar a educação no período de 2016 à 2030. O documento estabeleceu prioridades globais para a educação até 2030. Trata-se, pois, do mais recente marco internacional no que tange a garantia do direito à educação.

Os compromissos firmados pelos países correspondem a necessidade de, no mínimo, assegurar 12 anos de educação primária e secundária, dos quais 9 anos devem ser obrigatórios; garantir a educação básica deve ser financiada com recursos públicos, devendo ser ofertada de forma gratuita e equitativa; garantir que toda criança tenha direito a, pelo menos, um ano de educação pré-primária de qualidade, gratuita e obrigatória; enfrentar todas as formas de exclusão, marginalização, disparidades e desigualdades no que refere ao acesso à escolarização; assegurar a igualdade de gênero na realização do direito à educação e; aprendizagem compreendida como conhecimentos, habilidades e valores que todos necessitam para viver com dignidade; compromisso efetivo com a qualidade da educação, compreendida como condição adequada de acesso e melhoria dos resultados de aprendizagem e; valorização do magistério (UNESCO, 2015).

Ademais, é reiterado que a consagração do direito à educação é uma responsabilidade dos Estados Nacionais. Para que sua garantia seja efetivada e considerando a realidade e possibilidades econômicas dos países, devem ser investidos, no

mínimo, o equivalente de 4 a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) ou de 15 a 20% do total do orçamento público em políticas educacionais. É reconhecido a importância de viabilizar todos os recursos possíveis para apoiar o direito à educação (UNESCO, 2015).

As metas estabelecidas são: Garantir que todas as meninas e meninos complete, de forma equitativa e de qualidade, o ensino primário e secundário com resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; Garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso à qualidade educacional na primeira infância dentro do período pré-escolar; Garantir a igualdade de acesso de todas as mulheres e os homens a preços acessíveis e qualidade no ensino técnico, profissional e ensino superior, incluindo o ensino universitário; Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos na escola e que o seu processo de aprendizagem inclua competências técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo; Eliminar disparidades de gênero na educação e assegurar a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis e; Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização do diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015).

Observamos que a Declaração de Inchoen apresenta enquanto objetivo global a garantia de uma educação de qualidade equitativa e inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para todos. Para tanto, pauta-se, principalmente, pela defesa da educação que promova o desenvolvimento de forma sustentável e representa o mais recente marco internacional para a garantia do direito à educação. Outro marco expressado na Declaração consiste no entendimento de que o direito a educação deve também ser garantido na primeira infância, pelo menos, um ano da educação infantil deverá ser assegurado enquanto um direito.

A efetivação do conjunto de objetivos, metas e ações estabelecidas dependerá da prioridade definida pelos governos dos países e a consequente implementação de políticas educacionais, assim como, do acompanhando direito da sociedade civil. A seguir, com o intuito de propiciar melhor visualização atinente às mudanças das metas propostas na Declaração de Jomtien, Dakar e Inchoen, apresentamos a tabela 1:

Tabela 1 - Conferências mundiais de educação para todas - Metas em Jomtien (1990-2000), Dakar (2000-2015) e Inchoen (2016-2030)

JOMTIEN 1990-2000	DAKAR: 2000-2015	INCHOEN (2016-2030)
1 - Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências;	1- Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;	1 - Garantir que todas as meninas e meninos complete, de forma equitativa e de qualidade, o ensino primário e secundário com resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;
2 - Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;	2- Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente as crianças em situações difíceis e crianças pertencentes à minoria étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la;	2 - Garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso à qualidade educacional na primeira infância dentro do período pré-escolar;
3 - Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;	3 - Assegurar as necessidades básicas de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso eqüitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida;	3 - Garantir a igualdade de acesso de todas as mulheres e os homens a preços acessíveis e qualidade no ensino técnico, profissional e ensino superior, incluindo o ensino universitário;
4 - Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre	4 - Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos;	4 – Aumentar a proporção de jovens e adultos com habilidades relevantes, incluindo aquelas técnicas e vocacionais para empregabilidade, trabalho decente e empreendedorismo e garantir que todos os jovens e uma proporção dos adultos, tanto homens quanto mulheres,

os índices de alfabetização dos homens e mulheres;		alcancem letramento e numeracia.
5 - Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;	5 - Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e até 2015 atingir a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la;	5 - Eliminar disparidades de gênero na educação e assegurar a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis;
6 - Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, através de todos os canais da educação - inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas.	6 - Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.	6 - Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável , direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização do diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Elaboração própria tendo como referência GOMIDE (2007, p. 5 e 6) e Unesco (1990, 2001 e 2015).

Resguardadas as especificidades restritas a cada uma das declarações, é possível identificar uma linha contínua que é evidenciada em todos os documentos, que objetiva estabelecer um conjunto de políticas coordenadas entre os Estados signatários, com o foco voltado para as seguintes ênfases: garantia do direito à educação para todos e a melhora competitiva a partir da educação, concebendo o gasto educacional como promotor de

justiça social, como um investimento no fator produtivo, assim como, um potencializador da integração entre os países.

Para Stoco (2013), as declarações, uma vez normatizadas no plano internacional advogam para um espírito valorativo do conceito da educação enquanto um direito humano inalienável, indivisível, inter-relacionado e interdependente. As proposições dos textos remetem-se a uma linha de princípios educacionais que são constitutivos de uma visão social de educação que se pretende partilhada como ideal da condição humana.

É notório nas declarações, sobretudo, se considerarmos o tempo de vigência, a redefinição de prazos e a repactuação das metas firmadas nos acordos, o desafio posto para os países, em geral, na busca da implantação de uma cultura de direitos educacionais. Trata-se, pois, da necessidade de estabelecer instrumentos efetivos que permitam a sua plena realização, pressionando e responsabilizando as políticas educacionais insuficientes e, ao mesmo tempo, chamar estimular o envolvimento direito da sociedade, para assim, transformar demandas e direitos educativos em compromissos (DI PIERRO e HADDAD, 2015).

Por outro lado, a normatização do direito internacional público, a partir da assinatura de protocolos de intenções, declarações, pactos, acordos firmados no âmbito internacional e criação de órgãos especializados concernentes ao acompanhamento da garantia efetiva do direito à educação, registra um importante avanço na perspectiva de reforçar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação (DIAS, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Draibe (2007) chama a atenção para a necessidade de efetivar um sistema de proteção social no sentido amplo que, nas suas interações com o tecido econômico, opere como um impulsionador para o crescimento desta, bem como, da promoção da maior igualdade entre os cidadãos. Implica, portanto, colocar no centro da agenda social global, um novo e virtuoso modo de articulação entre a política econômica e social mediante a garantia de direitos, dentre eles: o educacional.

Em que pese a necessidade de análises integradas dos determinantes econômicos e políticos que perpassam a definição das concepções e diretrizes educacionais estabelecidas nas declarações, podemos afirmar, que no campo da garantia do direito, esses documentos

se configuram como instrumentos de aprofundamento dos compromissos firmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que estabeleceu a educação como uma das condições básicas para uma vida digna.

Ainda que as Declarações configurem-se como marcos históricos de regulação internacional e sinalizem a preocupação da sociedade internacional em reverter o panorama da não efetivação universal do direito à educação, no que tange ao acesso, permanência e a qualidade, em linhas gerais, elas apresentam variações de concepção relativas à educação básica. Há um estreitamento da visão ampliada de educação básica de Jomtien, no documento de Dakar.

Por outro lado, a Declaração de Inchoen retoma a visão mais ampla da educação prescrita no documento de Jontien e aponta enquanto objetivo global a garantia de uma educação de qualidade equitativa e inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para todos, inclusive, concebendo que esse direito seja assegurado desde a educação infantil. Para tanto, pauta-se, principalmente, pela defesa da educação que promova o desenvolvimento de forma sustentável, o que representa o um marco internacional novo para a garantia do direito à educação.

Referências Bibliográficas

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. In: **Revista brasileira de política e administração da educação**, Recife, v. 24, n. 3, p. 557-575, set./dez. 2008.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al*. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.

BESHARA, Gregory e PINHEIRO, Letícia. Educação e política externa: a experiência brasileira no Mercosul Educacional. In**: Relatório de Pesquisa "Política Externa e Educação - um estudo comparativo sobre a atuação do Brasil na CPLP e no Setor Educacional do Mercosul"**, Instituto de Relações Internacionais da PUC-Rio, 2008.
BOBBIO, Norberto. A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. In: Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36 – 63, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 245-262. Jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 292-303, mai./ago. 2008.

DIAS, Adelaide A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al*. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-456.

DI PIERRO, Maria C.; HADDAD, Sergio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 1996, p. 197-217, maio-ago., 2015.

DRAIBE, Sonia, M. Coesão social e integração regional: a agenda social do Mercosul e os grandes desafios das políticas sociais integradas. In: **Cadernos de Saúde Pública**, v 23, p. 174-183, 2007.

DUARTE, Clarice S. A educação como um direito fundamental de natureza social. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28 n.100, Out. 2007.

GOMIDE, Angela G. V. As diretrizes políticas da Unesco para a formação de professores e sua relação com a política de formação no Brasil. In: **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e Congresso Luso-Brasileiro e o Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração**, 23° e 5°. 2007, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, 2007. 1 CD-ROM.

MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.) **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil** – 1991-1997. Campinas: Autores Associados, 2001.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, Janete. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.42, p.534- 550, 2009.

STOCO, Sergio. Educação como direito de todos: construindo um sistema nacional de indicadores em direitos humanos. In: **36° Reunião Nacional da Anped**, 2013, Goiânia. Anais... Goiânia, 2013, 1CD-ROM.

TORRES, Rosa M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: Unesco, 1991.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Brasília: Unesco, 2015.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E OS DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vanilda Aparecida de Souza
Prefeitura Municipal de Uberlândia. vanisouzza@yahoo.com.br
Lázara Cristina da Silva
FACED/UFU. lazara_cristina@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo identificar e analisar as ações do Plano de Ações Articuladas, que são voltadas para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, regularizadas pelo Governo Federal no período de 2008 a 2013. Para isso, foi analisado o PAR do município de Uberlândia-MG, em especial a Dimensão 2, que trata da formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar, tendo como foco a Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) e o Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE).

Nesse percurso de investigação, foram analisados os desafios para a materialização do PAR, no que tange aos desdobramentos na formação de professores para a Educação Especial.

As análises realizadas trazem aspectos importantes para o acompanhamento das ações do Plano de Ações Articuladas no âmbito da Educação Especial, na perspectiva Inclusiva, que são destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG.

2. O PAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG

Nessa seção serão discutidos os dados coletados por meio de entrevistas realizadas com profissionais que atuam em uma escola da rede municipal de Uberlândia-MG que oferece o Ensino Fundamental e atende 900 alunos, distribuídos em três turnos. A escola selecionada para a pesquisa conta com 62 professores. O AEE foi criado na escola no ano de 2007 e atende 34 alunos.

Para a realização da pesquisa, foram entrevistados um diretor escolar e 12 professores, sendo que quatro atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado e oito, no Ensino Regular.

Foi utilizado um roteiro de entrevista com questões prévias que serviram de referência para o diálogo, sem a intenção de engessar o movimento de interlocução pesquisador/entrevistado.

As entrevistas realizadas com profissionais que atuam em uma escola da Rede Municipal de Ensino explicitaram alguns aspectos sobre a realidade do Atendimento Educacional Especializado e da atuação pedagógica tanto no contexto do AEE quanto no do Ensino Regular.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas para trabalhar com a demanda de alunos atendidos pelo AEE, os professores revelaram desafios e obstáculos presentes na realidade da escola.

> A primeira coisa: acho que é a **formação dos professores em geral**, dos que estão na sala comum. Acho que isso é um ponto negativo. [...] Então, a dificuldade que vejo é em relação a nós que estamos aqui no AEE e à distância do nosso trabalho com o **trabalho feito na sala regular**. Essa é a dificuldade maior que vejo, que considero um ponto negativo. Agora, o ponto positivo é o **retorno do nosso trabalho com os alunos**, e isso é visto tanto no AEE como na sala de aula (Professora do AEE 1. Destaque nosso).

O depoimento menciona, mais uma vez, a questão da formação dos professores da sala de aula regular. A professora ressalta um descompasso entre o trabalho pedagógico realizado no contexto do AEE e o trabalho conduzido na sala de aula regular pelo professor regente. De fato, a formação dos professores em geral tem implicações no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, uma vez não pode ser compreendido

como um processo fragmentado constituído por momentos estanques e desconexos entre o AEE e a sala de aula regular. De acordo com a Nota Técnica n. 55/2013/MEC/SECADI/DPEE, orienta-se que o AEE seja "[...] realizado em interface com os professores do Ensino Regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes" (BRASIL, 2013, p. 1). No entanto, a realidade da escola investigada mostra que essa interface entre o docente do AEE e o professor do Ensino Regular não vem acontecendo de forma efetiva. Na verdade, percebe-se no depoimento que o professor que atua no AEE encontra dificuldade em estabelecer parceria com o docente da classe comum, seja pela falta de uma diretriz que estruture a possibilidade dessa ação no contexto da dinâmica da escola, seja pela ausência de tempo e espaço que impede o contato e a interlocução desses dois profissionais (ASSIS, MENDES; ALMEIDA, 2011).

Ressalta-se, assim, que para o êxito do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial é necessário o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e os docentes que atuam no AEE, na Educação Especial. Nesse trabalho compartilhado, ambos se comprometam com a responsabilidade de assegurar as condições necessárias para a escolarização desses educandos, rompendo com o abismo que separa o AEE e a sala de aula regular como dois espaços estanques.

No depoimento, apesar das dificuldades, a professora ressalta o aspecto positivo de seu trabalho em relação ao desenvolvimento dos alunos: "Agora, o ponto positivo é o **retorno do nosso trabalho com os alunos**, e isso é visto tanto no AEE como na sala de aula". Não há como negar que esse "retorno" seria muito mais efetivo se houvesse o trabalho colaborativo entre os dois profissionais.

Para outro profissional, as dificuldades encontradas passam por outros elementos relacionados ao espaço físico, à acessibilidade e aos recursos didáticos:

> Eu acho que as dificuldades são a **falta de espaço físico e adequado** [...] **e em relação a materiais e recursos didáticos**. Acredito que o problema maior se refere ao espaço físico e à **avaliação do aluno do Atendimento Educacional Especializado**, a dificuldade do registro de notas desse aluno. Eu acho uma dificuldade muito grande porque se pensou na inclusão e não se pensou como avaliar esse aluno. Não se pensou na **falta de oficinas profissionalizantes para enquadrar esse aluno no mercado de trabalho** (Professora do AEE 2. Destaques nossos).

O trecho da entrevista destaca dificuldades como a inadequação do espaço físico e a falta de acessibilidade e de recursos didáticos, fatores que interferem tanto no trabalho do AEE como na sala de aula regular, podendo comprometer a atuação pedagógica com os alunos público-alvo da Educação Especial. Essas barreiras, citadas pelos professores, trazem à tona a informação de que a escola não acompanha as orientações do Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, uma vez que não cumpre o que está previsto nos Artigos 3º e 5º:

> Art. 3º São objetivos do Atendimento Educacional Especializado:
> I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no Ensino Regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; [...]
> III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 1).

Em seu depoimento, a Professora 4 demonstra que a legislação ainda não vem sendo plenamente contemplada na realidade da escola investigada. Nesse contexto, a Professora 3 trouxe à tona outras questões para o debate, que também possuem forte interferência no processo de escolarização dos alunos:

> O ponto positivo é o atendimento na própria escola, no contraturno. O negativo é que **falta uma equipe mais especializada, uma equipe multidisciplinar** para atender essas crianças, porque muitas são encaminhadas e precisam de uma **fonoaudióloga, de uma psicóloga** para complementar o trabalho; é muito difícil para as mães conseguirem marcar consultas em postos de saúde, e a maioria não tem condição de pagar médicos particulares. Então, esses são os pontos negativos, sendo que deveria ter mais atendimento (Entrevista com a professora 3. Destaques nossos).

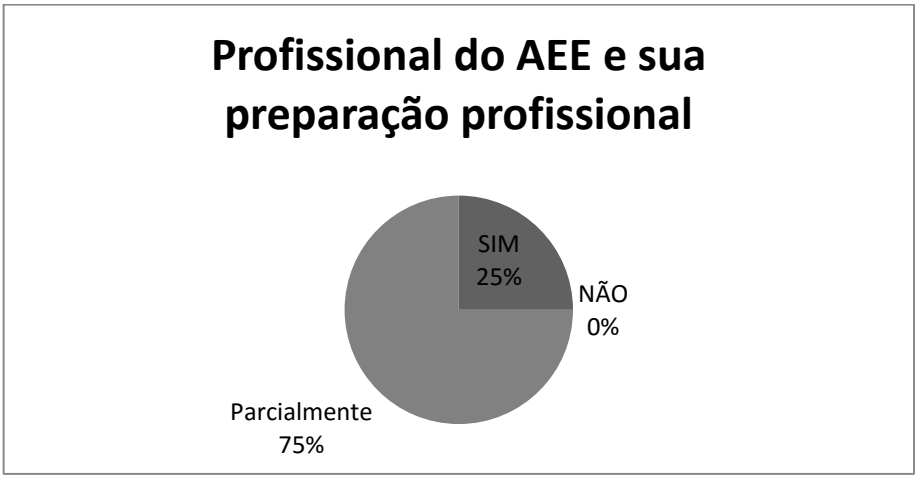
A fala aborda a ausência de uma equipe multidisciplinar, inviabilizando a possibilidade de o aluno ter acesso ao AEE na própria escola em que está matriculado no Ensino Regular. No entanto, a presença de uma equipe multidisciplinar na escola pode trazer implicações que precisam ser consideradas, dado que essa prática foi executada durante anos e levou a preponderância das questões relacionadas à saúde em detrimento das educacionais. As crianças ficavam reféns de laudos e atividades, tais como terapias de

fala, visão etc., não tendo tempo disponível para as tarefas relacionadas ao processo de escolarização. Nesse sentido, tal questão precisa ser repensada com cautela pelos docentes.

Em síntese, dentre as dificuldades destacadas pelos professores que trabalham no AEE, foram mencionadas as seguintes: a formação dos docentes que atuam no AEE e na sala comum; a falta de espaço físico adequado, de acessibilidade e de materiais e recursos didáticos; as dificuldades na avaliação da aprendizagem; a preparação do aluno do AEE para o mercado de trabalho; e a falta de uma equipe especializada e multidisciplinar.

Em se tratando da atuação profissional, foi perguntado aos profissionais se eles se sentiam preparados para oferecer o AEE atendendo às exigências preconizadas pela atual política de Educação Especial. Os gráficos a seguir sintetizam os dados obtidos nas entrevistas. O primeiro deles apresenta as percepções dos professores que atuam no AEE:

Gráfico 1 - Preparação profissional dos profissionais do AEE na escola pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da pesquisadora

Percebe-se que, de acordo com a opinião dos profissionais, apenas 25% se consideram preparados para atuar no AEE; porquanto, grande parte dos professores que atua no AEE ainda não se sente plenamente preparada para lidar com os alunos público-alvo da Educação Especial. Esse dado indica a necessidade de preparo para esses profissionais e remete ao questionamento da qualidade dos cursos promovidos para eles, uma vez que o PAR de Uberlândia-MG traz a informação de que "[...] quase 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica nessa modalidade, haja vista que temos feito a formação em serviços de alguns professores, conforme orientação do Ministério da Educação" (PAR de Uberlândia, 2007).

No que concerne às ações previstas no PAR que contemplam a Dimensão 2 (formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar), a Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) e o Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE), a pedagoga do NADH afirma que:

> Na Dimensão 2 foi (e ainda é oferecida) a formação continuada para professores do AEE, apoio escolar e demais profissionais da escola. Os cursos abordam aspectos relativos ao AEE e sobre como organizar a oferta dos serviços da Educação Especial no contexto da escola comum regular. Os cursos são quinzenais para professores e pedagogos do AEE. [...] Os professores contam com formação continuada em serviço (Entrevista – Pedagoga do NADH).

No entanto, os depoimentos dos professores indicam que as ações que a SME têm realizado na formação dos profissionais do AEE não contribuem efetivamente na formação/qualificação para o exercício profissional no AEE, contradizendo as informações do PAR do município.

Esses dados mostram a necessidade de se repensar as informações do técnico responsável pelo PAR e da pedagoga do NADH, que afirmam que ações são implementadas para assegurar a melhoria do Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE)/Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas)/Dimensão 2 (formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar). É preciso considerar como esses cursos têm sido realizados e os seus desdobramentos na prática docente do profissional que atua no AEE.

O PAR de 2011 afirma que "[...] todos os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado participam ou participaram de cursos com formação específica para o AEE", mas os dados das entrevistas revelaram que apenas 25% dos profissionais que atuam no AEE da escola investigada se sentem preparados para essa função. É preciso avaliar como vem acontecendo essa formação e sua coerência com a realidade vivenciada pelos profissionais no dia a dia da escola.

Já os professores que atuam no Ensino Regular apresentaram as seguintes percepções acerca de sua preparação profissional para atuar com alunos do AEE:

Gráfico 2 - Preparação profissional dos profissionais da sala comum para escolarização de alunos do AEE na escola pesquisada

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da pesquisadora.

Os dados mostram que a maioria dos professores que atuam na sala de aula regular não se sente preparada para atuar com alunos do AEE. Isso também ficou evidenciado nas entrevistas, em que a formação dos profissionais que atuam no Ensino Regular não oferece suporte para a atuação deles com alunos público-alvo da Educação Especial. Essa fragilidade na formação é explicitada nos depoimentos a seguir:

> A dificuldade com o AEE é que **não conhecemos todos os caminhos para trabalhar com eles** e nem há no laboratório todos os materiais para serem trabalhados, como teclado apropriado; então, a dificuldade passa por aí (Entrevista com Professor do Ensino Regular 1. Destaques nossos).
> As maiores dificuldades que vejo dizem respeito à adequação de material para esses alunos e à adequação de espaço físico; acho que isso é muito importante para o trabalho ficar bem desenvolvido. **Tempo para estudo, para lidar com essa deficiência, com essa dificuldade desse aluno, acho que falta ainda mais conhecimento sobre como lidar**, juntamente com a estrutura, que ainda é precária (Entrevista com Professor do Ensino Regular 2. Destaques nossos).
> Recursos e a **falta de capacitação** são as principais dificuldades (Entrevista com Professor do Ensino Regular 7. Destaques nossos).

Os depoimentos explicitam as dificuldades enfrentadas por esses profissionais, o que pode comprometer o processo de escolarização dos alunos. Tais dados permitem inferir que a formação continuada de professores para a prática de uma escola inclusiva ainda se encontra distante da realidade da escola investigada. Nesse sentido, há a necessidade de se pensar em políticas de formação continuada, a fim de contribuir na construção de concepções e práticas para que seja garantido o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, uma formação de acordo com a realidade em que esses profissionais vivem, pois, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, "[...] a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se" (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 38).

Sendo assim, os dados evidenciam que ações destinadas à formação dos professores que atuam no Ensino Regular precisam ser realizadas para que seja garantida uma escolarização de qualidade aos alunos público-alvo da Educação Especial para além das ações do AEE, no contexto da sala comum:

> [...] pode-se apontar que, na realidade, os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar. A questão central, na formação de professores de ensino comum capacitados para atender alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns, é então decidir que conhecimento e que experiência devem ser proporcionados a esses professores (OMOTE, 2003, p.157).

Essa lacuna explicita uma limitação do PAR que não contempla, na etapa de diagnóstico, a formação de professores que atuam nas salas comuns e sua formação para trabalhar em Educação Especial. O PAR limita-se à formação dos professores que atuam no AEE, como se a inclusão fosse responsabilidade exclusiva dos profissionais que atuam nessa frente.

Tal concepção pode comprometer o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto da sala de aula regular, considerando que a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial é de responsabilidade da escolar comum, do professor do Ensino Regular em que está criança está matriculada

regularmente. Entretanto, setenta e cinco por cento dos professores entrevistados afirmaram que não se encontram preparados para a atuação em Educação Especial.

Esses dados suscitam algumas inquietações: Como vem sendo realizado o processo de escolarização desses alunos na sala de aula comum, uma vez que essa preocupação não é considerada nas dimensões do PAR?

Nesse sentido, pode-se inferir que ainda há muitas dificuldades das políticas para incluir e oferecer atendimento adequado aos alunos da Educação Especial (PRIETO, 2002). Isso implica, por um lado, a necessidade de ações comprometidas com a concepção de Educação Inclusiva para além dos serviços do AEE e, por outro, a necessidade de políticas de formação de professores na perspectiva da inclusão que considerem as reais demandas da escola pública e de todos os profissionais que nela atuam.

Os depoimentos a seguir referendam essa necessidade e apontam as limitações da política de formação continuada oferecida pela SME, no que se refere à Educação Especial na perspectiva inclusiva:

> Eu acho que **poderia estar mais adequada**. Quando você começa a procurar algo fora, que você começa a ter outros conhecimentos fora [da sala de aula], você percebe que está muito aquém. A coisa tem que caminhar com mais rapidez, com mais agilidade em nível de conhecimento. Acho que os cursos ainda estão deixando a desejar (Entrevista com Professora do AEE 1. Destaques nossos).
> São cursos interessantes, mas **deixam um pouco a desejar**. Sou muito curiosa, Aprendo muito, busco informação sempre na internet, sempre quando aparece algum aluno na escola com alguma deficiência que não conhecemos, procuro me capacitar sozinha porque acho que precisamos muito de informação voltada para a nossa prática no dia a dia da escola. (Entrevista com Professora do AEE 2. Destaques nossos).
> **Atende [minhas necessidades]**; por meio dos cursos **a gente complementa, pesquisa**. São muitos canais que temos para complementar esses cursos. Estamos sempre nos atualizando, lendo coisas novas que saem nos sites do MEC; então, estamos temos procurado crescimento (Entrevista com Professora do AEE 3. Destaques nossos).
> Eu já fiz Braille e Libras, o que tem atendido as nossas ações no AEE. Já fiz também o [curso] da **UFU**, que nos mostra uma visão muito grande. Os cursos **são muito bons**; eles tendem a atender às necessidades que temos aqui dentro, e os que fiz foram muito bons (Entrevista com Professora do AEE 4. Destaques nossos).

Os depoimentos dos professores que atuam no AEE, no que tange à formação continuada oferecida pela SME, mostram que os cursos oferecidos por essa instituição não

atendem plenamente às necessidades de formação dos profissionais que atuam no AEE. Até mesmo os professores 3 e 4, que afirmam que os cursos "atendem às suas necessidades" e que "são muitos bons", realizaram outros cursos e estudos para "complementar" essa formação.

Tais dificuldades são identificadas com maior ênfase nos depoimentos dos professores que atuam no Ensino Regular:

> Na verdade acho **um pouquinho fraco** o que a secretaria oferece [em questão de cursos], pois, com a demanda de alunos que temos dentro da escola e a demanda de problemas que percebemos, acho que o que a secretaria oferece é muito pouco. **Precisaria investir mais nos professores**, porque todas as escolas têm alunos com necessidades especiais variadas. Deve haver mais recursos e cursos mais direcionados para poder atender de forma eficaz. Talvez seja até esse o motivo de o professor não acreditar nas possibilidades de o aluno ser incluso para que ele possa, pelo mínimo possível, estar se desenvolvendo (Entrevista com Professor do Ensino Regular 1. Destaques nossos).
> A formação continuada para o trabalho com alunos da Educação Especial **não atende minhas necessidades**. (Entrevista com Professor do Ensino Regular 2. Destaques nossos).

Apenas um professor afirmou que o curso feito na área da Educação Especial lhe ofereceu suporte para atuação profissional, apesar de mencionar que fez apenas um:

> Sim, eu penso que **o curso que fiz me deu suporte**. É lógico que cada professor também precisa correr atrás para aperfeiçoar a capacitação que teve e personalizá-la dentro da área que ele trabalha, só que muitos infelizmente não fazem isso. Creio que o curso dá esse suporte, sim (Entrevista com Professor do Ensino Regular 8. Destaques nossos).

Enquanto isso, dois professores afirmam que não sabem avaliar a qualidade dos cursos oferecidos pela SME na área da Educação Especial:

> Como **não fiz nenhum curso** voltado para a Educação Especial, não posso dizer que eles não atendem. Acredito que toda formação continuada voltada para as crianças que têm alguma deficiência especial melhora, sim, o trabalho do professor em sala de aula. É uma coisa boa que temos de tirar proveito disso para aplicar na escola (Entrevista com Professor do Ensino Regular 4. Destaques nossos).
> Não sei te responder, pois **não participo de nenhuma formação nessa área** (Entrevista com Professor do Ensino Regular 5. Destaques nossos).

Nesses depoimentos confirma-se que os cursos oferecidos pela SME não são oferecidos aos professores da escola investigada que atuam na sala de aula regular, dentro da carga horária destinada à formação continuada.

Considerando esses depoimentos, pode-se afirmar que, da mesma forma que se pensa em uma escola inclusiva com um novo paradigma, uma nova visão de educação, a formação do professor também necessita ser repensada. Deve haver uma formação que ultrapasse o tecnicismo e o conteudismo que ainda se encontram presentes na maioria dos cursos de formação (MESQUITA, 2007; OLIVEIRA, 2009).

No roteiro da entrevista, foram abordadas algumas questões diretamente relacionadas ao PAR de Uberlândia-MG com o objetivo mapear as percepções dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino acerca das ações do PAR destinadas à estruturação, à organização e ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, bem como à formação continuada de professores em Educação Especial.

Os dados mostram que os profissionais que atuam na escola investigada desconhecem essa política federal. O quadro a seguir revela que os debates acerca do PAR não chegam ao interior da escola e não fazem interlocução com os atores que nela atuam:

Gráfico 3 - Conhecimento das ações do PAR

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que a dinâmica de implementação do PAR dá continuidade à tradição de muitas políticas educacionais advindas de órgãos centrais que não consideram os diferentes atores envolvidos, colocando-os na posição de meros executores de instruções e ações impostas por decisões políticas que desconhecem e não compreendem.

Nas falas dos sujeitos escolares, ficou evidente o fato de que políticas como o PAR, assim como outras, chegam à realidade municipal sem que aconteça uma interlocução com os sujeitos que realizam a educação no contexto escolar. Diante disso, presencia-se na escola investigada que as ações e subações do PAR não refletem totalmente os anseios e as reais necessidades dessa instituição.

O desconhecimento da política do PAR pelos profissionais da escola investigada pode ser interpretado como resultado da pouca participação e da falta de informações sobre o PAR na instituição de ensino. O PAR, em suas ações e subações, não é compreendido pelos profissionais que atuam na escola. Esse "desconhecimento" pode ser resultado de um processo de elaboração da política realizado de forma restrita aos gabinetes da SME, envolvendo apenas técnicos e profissionais que têm vínculo direto com a administração municipal.

Torna-se importante repensar a forma como se dá a participação da comunidade na definição, no acompanhamento e na avaliação das ações do PAR, no sentido de garantir um processo em que todos podem compreender a importância dessa política no contexto da educação municipal. Assim, serão asseguradas as condições necessárias para que as ações dessa política possam se materializar na realidade das escolas e atender as demandas ora apresentadas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como propósito analisar as ações do Plano de Ações Articuladas destinadas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva, bem como seus efeitos na formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG.

Em relação às ações do PAR destinadas à Dimensão 2, tendo como foco a formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial no município de Uberlândia-MG, outras considerações podem ser feitas a partir dos dados analisados. Primeiramente, a presente investigação demonstrou que o diagnóstico e as ações do PAR de Uberlândia-MG trazem a informação de que a SME dessa cidade já realizava ações no

campo da formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado antes da instituição do PAR. Dentre essas ações destinadas à Educação Especial, destaca-se a execução do programa do MEC intitulado Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que permaneceu no PAR do referido município, em 2007, como a principal ação destinada à Dimensão 2 do PAR (Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar).

Foi possível identificar que muitas demandas da escola não foram contempladas nas ações do PAR, levantando-se o questionamento acerca da coerência das ações previstas no PAR do município e as reais necessidades vivenciadas na escola e sentidas por seus profissionais. Além disso, as percepções dos professores indicaram que as ações realizadas pela SME na formação dos profissionais do AEE não têm contribuído de forma efetiva na formação/qualificação para o exercício profissional no AEE, contradizendo as informações do PAR do município. A maioria dos professores que atuam no AEE e na sala de aula regular não se sente preparada para atuar com alunos do AEE; logo, a formação continuada não atende às reais necessidades para uma atuação dos docentes com alunos público-alvo da Educação Especial, o que explicita a fragilidade na formação continuada desses professores para a prática de uma escola inclusiva.

Outra consideração a ser feita, a partir da investigação realizada, refere-se à dinâmica de elaboração/execução do PAR. A presente pesquisa evidenciou que o PAR, de acordo com a percepção dos profissionais da escola investigada, não conseguiu romper com a tradição de muitas políticas educacionais propostas por órgãos centrais que não consideram os diferentes sujeitos envolvidos, como é o caso dos docentes, colocando-os na posição de meros executores de ações e decisões políticas que desconhecem. Na escola investigada, a política do PAR não é de conhecimento dos profissionais, o que leva a um comprometimento das ações dessa política, pois as demandas e necessidades vivenciadas na escola podem não ter sido ouvidas. Esse desconhecimento revela outra tradição que acomete a política educacional brasileira: a falta de informações e a pseudoparticipação dos educadores nos rumos das decisões políticas. Diante disso, justifica-se a necessidade de repensar e rever o PAR, no sentido de aproximá-lo da realidade das escolas, criando mecanismos reais que possam envolver ativamente os profissionais que atuam diretamente na instituição de ensino, *lócus* onde se concretiza a educação de qualidade, objetivo maior que deveria ser assumido por toda a política educacional.

As considerações realizadas até aqui não têm a pretensão de encerrar o debate, mas de abrir novos olhares e pensar novas possibilidades para que as boas intenções e as promessas em prol de uma educação de qualidade sejam efetivadas. Não se deve utilizar o conceito de "qualidade" utilizado como *slogan* em muitas políticas que trazem efeitos nocivos para a educação, mas sim conceito de "qualidade" que garanta a aprendizagem com êxito, considerando as diferentes dimensões envolvidas que vão desde as condições externas econômicas e sociais que acometem a escola até as condições internas relativas aos processos de organização, gestão e de ensino e aprendizagem, tendo em vista a garantia do sucesso dos estudantes. Daí a importância de novas reflexões, novos olhares, novas investigações; afinal, o desafio de consolidação de uma educação de qualidade continua em aberto.

Referências Bibliográficas

ASSIS, C.P; MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria. **Educere et Educare – Revista de Educação,** v. 6., n. 11, p.1-15, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008a.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, set. 2008b.

_____. MEC. CNE. Resolução nº 4, de 02 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Portal MEC*, Brasília, DF, out. 2009.

_____. Ministério Da Educação. **Plano de Ações Articuladas - PAR 2011-2014**. Guia Prático de Ações para Municípios. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, nov. 2011.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão** nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

MESQUITA, A. M. A. A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

OLIVEIRA, A.A.S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada, In: PINHO, S. Z. (Org**.). Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: editora UNESP, 2009.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n. 1, p. 33-47, 2003.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Paulo: EdUFSCAR, 2002.

UBERLÂNDIA (MG). **Plano de Ações Articuladas.** Uberlândia, MG: Secretaria Municipal de Educação, 2007-2010.

_____. **Plano de Ações Articuladas.** Uberlândia, MG: Secretaria Municipal de Educação, 2011-2014.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

POLÍTICA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Marisa Dias Lima[239]

Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. marisalima@ufu.br

Márcia Dias Lima[240]

Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. marcialima@ufu.br

Lázara Cristina da Silva[241]

Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. lazara@ufu.br

RESUMO

A educação inclusiva é a pratica de inclusão de todos os alunos, independentemente de suas deficiências, em sala de aula comum, de modo que haja o aprendizado do conteúdo de ensino por eles, no caso desta pesquisa os alunos surdos. Considerando que a inclusão é uma realidade, e que as condições para a sua efetivação ainda apresentam lacunas, torna-se cada vez mais fundamental desenvolver procedimentos que possibilitem avaliar e descrever o processo atual e propor mecanismos de auxílio a sua implementação. Dentre os múltiplos aspectos que se pode considerar está a percepção do professor do ensino regular quanto ao rendimento dos alunos surdos incluídos em sala regular e o preparo destes para atender a estes alunos. Nesta perspectiva esta pesquisa teve como objetivo: analisar a percepção dos professores acerca da inclusão dos surdos na rede de ensino a fim de analisar as práticas e estratégias didático-metodológicas e pedagógicas desenvolvidas pelos professores como também quais são as condições oferecidas aos alunos surdos pelas escolas públicas da rede estadual de Uberlândia-MG. Para isso, foi elaborado um roteiro para entrevistas com os professores que atuam com os alunos surdos na sala regular da rede estadual de ensino. A partir das informações coletadas, constatou-se que o sistema de ensino regular não esta preparado para receber e lidar com os alunos surdos. As escolas são carentes de recursos básicos necessários ao processo de inclusão e os professores não estão preparados para recebê-los. Como consequência, não desenvolvem práticas e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades educacionais desses alunos.

Palavras-Chaves: Inclusão; Educação dos Surdos; Professores.

---

[239] Professora Assistente da Faculdade de Educação – FACED/UFU vinculada ao núcleo de Libras e Educação Especial. Doutoranda em Educação do Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU.

[240] Professora Auxiliar da Faculdade de Educação – FACED/UFU vinculada ao núcleo de Libras e Educação Especial. Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU.

[241] Professora Adjunta e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED/UFU vinculada ao vinculada ao núcleo de Libras e Educação Especial. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem como princípio o atendimento à diversidade, à universalização da educação e à garantia de direitos e oportunidades iguais a todos, sem distinção. Neste contexto, a inclusão encontra-se cada vez mais presente no âmbito escolar e gera uma inquietação nos professores e demais pessoas envolvidas, que por vários motivos não se sentem capacitados e muito menos preparados para trabalhar com essa nova realidade.

Depois deste foram surgindo os interesses por parte de alguns em pesquisar sobre a inclusão mais ainda do aluno surdo no ensino regular, na tentativa de compreender como acontece o seu processo dentro da escola, tendo em vista que os surdos tem uma particularidade linguística que demanda a necessidade de elaborar um recurso pedagógico específico.

Ressalta se que por muito tempo o sujeito surdo esteve à margem da sociedade, isto é, por se tratar de uma minoria, na qual a maioria da população é ouvinte, foram excluídos e vistos como incapazes de aprender que ainda são perpetuadas até hoje esta visão gerando diversas lacunas que efetive a inclusão dos alunos surdos.

A discussão em torno da educação inclusiva, embora defendida desde a década de 90 a partir da publicação da declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), provoca muitas discussões no meio acadêmico, sugerindo alguns questionamentos: a escola e principalmente o professor, estão preparados para trabalhar com a inclusão do surdo no ensino regular? Quais são as estruturas e organização dos trabalhos que promova a inclusão dos alunos surdos? Quais são as práticas de ensino adotados para atuar com os alunos surdos na sala de aula? Estas são algumas indagações a serem respondidas com a pesquisa proposta no âmbito deste trabalho.

Desta forma, esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos professores acerca da inclusão dos surdos na rede de ensino a fim de analisar as práticas e estratégias didático-metodológicas e pedagógicas desenvolvidas pelos professores como também quais são as condições oferecidas aos alunos surdos pelas escolas.

Para que isso ocorra a pesquisa constituiu-se numa abordagem qualitativa com a aplicação de questionários aos professores que atuam com os alunos surdos na sala de aula de 2(duas) escolas diferentes da rede de ensino estadual de Uberlândia-MG.Com as

informações coletados constatou-se que os professores ainda se encontra em embate com a problemática inclusão dos alunos surdos promovidos pelo sistema de ensino.

No fim acredita-se que foi possível, dentro dos limites de um trabalho de pesquisa, levantar elementos que merecem aprofundamento através de pesquisas mais abrangentes sobre a inclusão dos alunos surdos além de levantar a percepção dos professores em relação a este processo; contribuir para a reflexão dos profissionais da educação sobre o processo de inclusão do aluno surdo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O processo de inclusão de alunos com deficiências no país vem sendo encaminhado, principalmente a partir da publicação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que propõe no artigo 58:

> Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996)

A inclusão dos alunos com deficiências no ensino regular requer, uma reforma geral em todo sistema de ensino. Um dos aspectos centrais nesse processo é a postura do professor em “Se tratando da temática inclusão de alunos com deficiência em salas de aulas de ensino regular, as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão.” (MONTEIRO, MANZINI, 2008, p.3)

Para Machado e Lopes (2010, p.43), a educação inclusiva se constitui num espaço de intenso conflito, porque se desafiam as Instituições os sistemas, que não possuem condições suficientes para suprir a demanda dos alunos com deficiências. Em se tratando do processo de inclusão de alunos surdos temos a exigência de domínio e uso da Libras pela comunidade escolar, associada a presença de intérpretes, de recursos imagéticos, entre outros recursos e adaptações.

INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS SURDOS

Tendo em vista que a educação é um direito de todos que inclui os aluno surdos, porém diante desta a escola dita “comum” deve transformar em uma escola inclusiva sendo visto como um processo árduo e grande desafio a todos, pois além de transformar suas

práticas educativas, vencendo os desafios devem considerar as particularidades dos sujeitos surdos. Conforme diz Quadros (2005, p.57) ao afirmar que a inclusão dos surdos em contexto escolar deve ser considerada em tais questões:

> "Inclusão" não no sentido de colocar o surdo entre os ouvintes, mas no sentido de garantir o exercício da cidadania do surdo enquanto brasileiro. Esta inclusão tem sido traduzida de diferentes formas, mas, para os surdos, acontece de forma a garantir que os mesmos venham a adquirir a língua de sinais, tenham pares surdos, acesso à educação na sua língua, isto é, a língua de sinais brasileira, acesso ao ensino de português, como segunda língua, e acesso aos conhecimentos curriculares (QUADROS, 2005).

No entanto, ao se referir a inclusão do aluno surdo na escola regular, a prática de ensino e o processo deve atentar em garantir igualdades de direitos, "oportunidade de realizar com maior autonomia seus projetos, afirmando sua identidade cultural e promovendo o desenvolvimento social" (GUARINELLO, et al, 2006, p.38). A mesma pesquisadora constata que:

> A inclusão do aluno surdo no ensino regular, [...] evidencia que as principais dificuldades citadas ora relacionam-se aos próprios professores - à falta de conhecimento acerca da surdez, à dificuldade de interação com o surdo, ao desconhecimento de LIBRAS -, ora aos sujeitos surdos – a própria surdez e a dificuldade de compreensão que tais sujeitos apresentam na ótica dos professores (GUARINELLO, et al, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996) estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com os alunos surdos em sala de aula na qual o mesmo deve encontrar um ambiente favorável ao desenvolvimento da sua identidade como ser capaz e, para tanto, é preciso que a escola reconheça e valorize a sua cultura, ou seja, que vá além dos pressupostos da escola inclusiva e se reorganize na direção de uma escola bilíngue e bicultural.

Nesse sentindo, é preciso, além de garantir a totalidade da formação de professores, reestruturar o sistema de ensino para a inclusão do aluno surdo que promova a reforma do currículo visando o ensino como um instrumento político e democrático, portanto igualitário, ou seja, com potencial para promover a igualdade de oportunidades. Deveria,

também, reconhecer as diferenças sociais e culturais e não privilegiar e marginalizar alunos de forma evidente (APLLE, 2002, p.24).

Mittler (2003, p. 25), reforça que a inclusão escolar implica em reforma e reestruturação das escolas como um todo e essas mudanças incluem:

> [...] o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

E como, complementarmente, propõe Skliar (2006, p.16):

> Mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, mudanças nas leis de acessibilidade, mudança na universalização do acesso à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, mudanças na passagem entre um tipo de escola quase sempre excludente e a fundação de outro tipo de escola que se pretende inclusiva, que se pretende para todos, etc.

Em relação aos alunos surdos, a reestruturação da escola implica criar condições de interlocução entre os professores ouvintes e seus alunos surdos, garantir práticas pedagógicas adequadas aos surdos, viabilizar o aprendizado por meio da Libras, propiciar o intercâmbio entre os surdos, e incluir o professor surdo e o intérprete de Libras na equipe de profissionais da escola.

Para Skliar (1999, p. 217), a participação de um professor surdo no processo de inclusão e na elaboração de um novo currículo para os alunos surdos torna-se fundamental porque “esse grupo esteve sempre subordinado a modelos educativos pensados e estruturados por ouvintes e para ouvintes imperfeitos, ou seja, modelos educacionais clínicos e restaurados”.

Reforçando essa proposição, Dias (2006) e Martins (2005) consideram que é preciso envolver os surdos nos processos de discussão, elaboração e implementação de políticas educacionais e curriculares e na construção do projeto político pedagógico da escola.

Em relação à participação dos surdos Kyle (1999, p.18) acrescenta:

> Raramente há uma maioria de surdos no processo de tomada de decisões. [...] Uma vez que o sistema educacional é o majoritário, este currículo provavelmente é centrado na audição, ou seja, baseia-se numa perspectiva auditiva do mundo. [...]

Contundo, a participação dos surdos é essencial devido aos questionamentos que surgem no sentido de buscar um modelo que atenda as propostas de inclusão nos contextos escolares comuns. Somente a inserção dos surdos no processo educacional pode auxiliar na elucidação desses questionamentos, alguns já previstos por Quadros (2006, p.15) e apresentados a seguir:

> Como a escola regular vai garantir o processo de aquisição da Libras? Quem serão os interlocutores das crianças surdas? Como será promovida a interação social dos pares surdos? Como será a constituição do sujeito surdo? Como os grupos exercerão e reproduzirão suas regras e seus princípios surdos? Como a coletividade será garantida? Como a escola vai garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais em escolas que utilizam o português como meio lingüístico? Como será garantido o processo de alfabetização e letramento na escrita da língua de sinais? Como será proporcionado o ensino do português com estratégias baseadas na aquisição de segunda língua?

Responder a esses questionamentos tem sido difícil principalmente porque a formação de professores para atuar com a inclusão dos alunos surdos iniciaram se efetivamente após o Decreto 5.626/05, que regulamente a Lei 10.436/02, determinou a inclusão da Libras e ensino de português como segunda língua nos cursos de formação de professores.

Por fim, ressalta se que educação inclusiva consiste em um sistema de ensino de qualidade que atenda a todos, exigindo um novo posicionamento das escolas quanto à reestruturação, o aperfeiçoamento dos professores, de suas práticas pedagógicas, da reformulação das políticas educacionais e implementação de recursos e projetos educacionais inclusivos.

PERCUSO METODOLÓGICO

Foi adotada nesta pesquisa a abordagem qualitativa tendo em vista de ele ser o mais adequado para esta pesquisa pela capacidade desta abordagem de subjetivar os dados e a flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa (TRIVIÑOS, 2006). Essa abordagem

vem de encontro com a possibilidade de ampliação das discussões sobre os problemas educacionais dos surdos.

Decidiu-se, também, pelo estudo de caso com a aplicação de um questionário aos professores, uma vez que o foco era o trabalho dos professores sobre a educação dos surdos tanto na escolha e elaboração de conteúdos quando as adaptações realizadas para trabalhar com os alunos surdos na sala de aula. Tudo isso pretendíamos analisar a percepção dos professores sobre a inclusão dos alunos surdos, a sua participação e a estrutura escolar para trabalhar com a inclusão. O estudo de caso é definido por Triviños (2006, p.133) como "uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente".

A pesquisa foi realizada na cidade de Uberlândia do Estado de Minas Gerais, em uma escola pública estadual onde foram obtidos os dados por meio dos questionários preenchidos pelos professores que atuam com o aluno surdo na sala de aula com a presença do intérprete de Libras.

Os questionários envolveram as seguintes questões para a coleta de dados: a) o que se entende pela inclusão? Inclusão para alunos surdos?; b) conteúdos desenvolvidos, estratégias de ensino e de avaliação empregados em cada uma das disciplinas; c) aspectos significativos relacionados à interação entre os professores, os alunos ouvintes e o aluno surdo e d) Quais são as condições, os suportes e as estruturas oferecidas aos mesmos para trabalhar com os surdos; e) alguns outros pontos a discutir sobre a inclusão.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados os sujeitos desta pesquisa, neste caso professores que atua na rede estadual de ensino que tem alunos surdos na sala de aula. As informações foram coletadas através de questionários aplicados. Fizeram parte desta pesquisa 5 professores em diferentes áreas de formação e os tempos de experiências como docência variam bastante entre eles; por fim ao comparar com o tempo de experiência com o tempo de trabalho com os alunos surdos são mínimos como se observa na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Dados dos participantes

Participante	Área de Formação	Tempo de experiência	Tempo de trabalho com surdos
Professor A	Pedagogia	10anos	3anos
Professor B	Normal Superior	20anos	3meses

Professor C	Letras	4anos	2anos
Professor D	Geografia	4anos	3anos
Professor E	Ciências/Biologia	7anos	2anos

Fonte: Dados de questionários coletados

Além dos dados de perfil e formação foram elaboradas uma pergunta aberta e 6 questões fechadas com espaço para as suas observações acerca da inclusão dos alunos surdos na qual procuramos analisar sob a percepção dos professores de como dar a organização da escola e suas estruturas, formação de professor, recursos didáticos e outras questões envolvidas com a inclusão dos alunos surdos na educação publica com o enfoque na rede estadual.

Antes aplicar os questionários com as questões objetivas foi elaborada uma pergunta individualmente aos professores sobre o que eles entendem pela inclusão a fim de verificar o seu entendimento e ponto de vista pois esta questão nos permite entender e analisar melhor as percepções/observações e argumentos dos professores no decorrer das questões q são partidos da sua percepção sobre a inclusão, nele foi encontrado diferentes pontos de vistas e entendimentos como se observa nos depoimentos abaixo:

Professor A - É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim ter o privilegio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.

Professor B - Uma tentativa de tornar a educação mais humana, acolhedora para qualquer estudante de suas diferenças.

Professor C - Conceder ao aluno com deficiência as mesmas oportunidades de aprendizagem que qualquer outro aluno tenha, bem como conceder ao aluno com as dificuldades na aprendizagem condições iguais de desenvolver as capacidades cognitivas para desempenhar seu papel de cidadão na sociedade.

Professor D - É a socialização de alunos com necessidades especiais na escola, com outros alunos, pais e professores.

Professor E - É todo um processo educativo voltado para incluir alunos com deficiência na escolarização regular.

Questão 1: Avaliação de estrutura e organização oferecida pela escola

Excelente	0%
Bom	0%
Média	80%

Ruim	20%

Fonte: Dados de questionários coletados

A maioria com os 80% dos professores avalia como média a estrutura e organização oferecidas pela escola argumentando que ainda falta na escola equipamentos audiovisuais e material adequado para auxiliar o aprendizado dos alunos surdos. Os outros 20% dos professores considera a estrutura e organização como ruim pois percebe se que a inclusão do aluno surdo na escola se limita muito ao interprete de Libras apesar desta não ser a função dele e ainda cita que os demais profissionais entre eles a equipe diretiva desconhece o trabalho de inclusão com os alunos surdos o que acaba limitando a sua qualidade de oferecer uma estrutura e organização que acolhe de fato a inclusão dos surdos. Um dos professores enfatiza que a inclusão não funciona, pois percebe se que na maioria das vezes os alunos surdos vem a escola mesmo só para a sociedade, pois ver que o aprendizado é insuficiente para os alunos surdos.

Questão 2: Conhecimento em Libras e a educação dos surdos

Muito Bom	0%
Bom	0%
Fraco	100%
Nula	0%

Fonte: Dados de questionários coletados

Os dados acima nos mostra que todo o professores com 100% afirma que o conhecimento em Libras e educação dos surdos é bastante fraca e muitos deles depende integralmente dos interpretes de Libras para se comunicar com os alunos surdos e também recorre ao mesmo profissional acerca das especificidades que a educação dos surdos necessita para poder entender as dificuldades que os seus alunos surdos mostra durante as aulas.

Questão 3: Recebeu alguma formação para atuar com os alunos surdos e suas especificidades

Sim	30%
Não	70%

Fonte: Dados de questionários coletados

Os dados na questão anterior nos apresentaram que os professores possuíam fracos conhecimentos sobre a Libras e a educação dos surdos gerando dificuldade dos professores

em trabalhar efetivamente com a inclusão dos alunos surdos, portanto esta questão procurou abordar aos professores se os mesmos receberam alguma formação continuada que possibilite melhor o seu trabalho com os alunos surdos.

A maioria com 70% diz que não receberam algum tipo de formação que o capacite a trabalhar com os alunos surdos na sala de aula destacando que caso queira buscar algum tipo de formação tem que correr atrás e outro professor afirma que precisou buscar um curso básico de Libras por sua conta para conhecer porem o mesmo não oferece alguma base para atuar efetivamente com uma metodologia eficiente com os alunos surdos sugerindo que seja ofertado um curso de aprofundamento especifico para os docentes que atua com os alunos surdos.

Somente os 30% dos professores afirmam que receberam algum tipo de formação para atuar com os alunos surdos, o curso de Libras promovido pela secretaria de educação, e outro recebeu a formação através de um curso oferecido pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia) aos professores da rede pública de ensino intitulado em Atendimento Educacional Especializado – AEE para alunos surdos com a carga horária de 180hs da modalidade EAD.

Questão 4: Adapta os conteúdos e pratica de ensino para ensinar o aluno surdo

Sim	60%
Às vezes	20%
Nunca	20%

Fonte: Dados de questionários coletados

Os 20% dos professores afirmam que nunca realizaram algum tipo de adaptação de conteúdos e práticas de ensino para trabalhar com os alunos surdos durante as aulas argumentando que falta recursos e formação para realizar tais adaptações na qual conta somente com o interprete de Libras para tais suportes que os surdos necessitam durante o material que utiliza nas aulas como o livro didático apesar deles terem consciência de não serem a função deles para tais solicitações.

Já os 60% dos professores diz que adaptam sempre os conteúdos e práticas de ensino com o uso de vídeos, imagens, aulas expositivas, jogos pedagógicos e tecnologias que aparam a necessidade dos mesmos, sendo que os outros professores com 20% realiza

em algumas vezes as adaptações ao incluir Alfabeto em Libras nas salas de aulas e nos momentos complexos das aulas utiliza se xerox para facilitar os a acompanhar.

Questão 5: Metodologia adotada apresenta uma boa correlação de compreensão para alunos surdos

Sim	0%
Às vezes	100%
Nunca	0%

Fonte: Dados dos questionários coletados

Após os dados de a questão anterior nos mostrar que os 20% dos professores afirmarem que nunca adaptaram os conteúdos e outros 20% afirma que as vezes recorre a adaptação e os últimos 60% dos professores diz que sempre adapta os conteúdos, no entanto os dados acima nos mostra que nem isso contribuíram com a boa correlação de compreensão para alunos surdos como afirma todos os professores, os 100%, devido pela falta de experiência com os alunos surdos com o tempo máximo de 3anos que são poucos diante da complexidade e particularidade que envolve o ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Questão 6: Como avalia a inclusão dos alunos surdos na rede estadual de ensino

Excelente	0%
Bom	0%
Média	30%
Ruim	70%

Fonte: Dados de questionários coletados

Do ponto de vista geral dos professores sobre a inclusão dos alunos surdos existentes na rede estadual de ensino, os 30% dos professores avaliam a sua inclusão como média para a escola que ela atua por ser o primeiro ano que a escola trabalha com os surdos e a mesma acredita que há muitas outras redes com mais recursos para incluir efetivamente os alunos surdos.

Diferentemente dos outros professores com 70% eles avaliam os como ruim, um deles argumenta que muitos dos alunos surdos são colocados numa escola que não está estruturado para recebe los pois não se ver alguma estrutura física e humana, mesmo que a escola tente mas ainda não está apto para atender as reais necessidades do educando. Outra afirma que apesar de acreditar na inclusão é inegável a falta de estrutura das escolas bem

como o despreparo dos professores para que ela realmente aconteça de forma efetiva, pois o convívio dos surdos com os professores e alunos também é afetado pela inexistência de comunicação, devido ao fato dos mesmos desconhecer a Libras.

CONCLUSÃO

Atualmente a inclusão educacional vem se construindo em meio às discussões e debates que ocorrem nos Sistemas Educacionais entre eles instituições e secretarias de ensino. Porém, o processo inclusivo não está sendo realizado nestes locais, mas sim nos estabelecimentos de ensino, sendo efetivado pelos professores que neles atuam, ou seja, as discussões se encontram distantes da realidade vivenciada na prática. Por isso, constata-se que a fim de que este processo seja analisado adequadamente, tendo em vista o aprimoramento do mesmo, faz-se necessário que haja um grupo de pessoas que aprimore um estudo nos locais nos quais o mesmo está ocorrendo.

No entanto, partindo se desta perspectiva, esta pesquisa teve por conduta analisar o processo de inclusão que ocorre na região de Uberlândia através da percepção dos professores acerca da inclusão, no caso desta pesquisa o enfoque será a inclusão de alunos surdos. Tem por intuito em verificar a real condição de trabalho de inclusão com os alunos surdos em sala de aula comum. Deste modo, um dos aspectos enfocado foi como a escola promove o processo inclusivo doa alunos surdos que formente o preparo do professor para atuar neste processo, por considerar ser este um aspecto indispensável para assegurar o aprendizado dos alunos inseridos em classe comum.

Entretanto, foi verificado neste aspecto dos professores é que muitos deles têm apresentado uma formação e conhecimento deficitária, o que contribui para que eles se sintam despreparados para atuar no processo inclusivo dos alunos surdos. Acrescenta-se que mais da metade dos professores relataram que não foram sequer orientados quanto à possibilidade da diversidade do alunado que poderá ter em sala de aula para que possa reorganizar a estrutura de ensino para promover um bom ensino aprendizagem aos alunos surdos que está em decadência.

Destaca-se que muitos estudos têm sido realizados em torno do tema da inclusão. No entanto, apenas descrever as dificuldades que o processo inclusivo tem apresentado pouco auxilia na execução do mesmo que desencadeia o conhecimento deficitária por parte dos professores. Dessa forma, é preciso desenvolver pesquisas que priorizem meios de

auxiliar os profissionais do ensino regular que estão atuando com surdos, enfatizando a formação em serviço, abordando diferentes aspectos da pratica pedagógica, tendo em vista contribuir para atenuar as lacunas que há em torno do tema da inclusão educacional.

Quando se refere as varias responsabilidades que cabem a este professor estão a de desenvolver habilidade, sensibilidade e competência técnica em interações diárias, bem como ter flexibilidade para fazer às adaptações frente às diferenças de cada individuo. Deste modo, a avaliação da aprendizagem dos alunos deve priorizar a aplicação dos conhecimentos, ou seja, o aspecto qualitativo ou quantitativo conforme estabelece a LDB, nº 9394/1996 que os sistemas de ensino deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula.

Neste sentido, entende-se que o aluno surdo tem o direito de frequentar uma sala de aula da rede regular de ensino e de ser atendido pedagogicamente em suas necessidades. No entanto, a partir da análise dos instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho, percebe-se grandes dificuldades por parte das escolas para atender as necessidades educacionais destes alunos, portanto, percebe se nos dados os professores ainda trabalham com os alunos surdos em uma perspectiva tradicional, ou seja, não existe uma mudança didático-metodológica para atender as necessidades pedagógicas deste aluno.

Os mesmo estudos evidenciaram também na necessidade de uma formação continuada em serviço desses professores para a efetivação com qualidade da educação inclusiva. As dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar se traduzem em dúvidas e inseguranças entre esses profissionais, sob a alegação de que não se sentem preparados para atender as demandas desses educandos. Os dados indicam que os professores desconhecem o processo de ensino aprendizagem do surdo e sobre suas implicações educacionais. Esse aspecto diz respeito à formação dos professores, considerado um dos maiores desafios impostos pela inclusão.

Nesta perspectiva, as escolas devem ser reestruturadas para que os professores tenham condições de se capacitarem para atender todos os alunos de modo igualitário. Neste sentido, os professores devem estar abertos a compreender as diferenças educacionais dos alunos surdos e ouvintes, para que possam auxiliá-los através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam essas diferenças. No entanto, faz-se necessário também que as instâncias superiores de educação se posicionem favoráveis à

capacitação dos professores, e disponham meios para que os mesmos sejam adequadamente preparados.

Concluem se que a educação tem-se preocupado com o processo de inclusão dos alunos surdos, mas esta proposta ainda encontra diversas lacunas e necessita reformas, pois a educação inclusiva consiste em um sistema de ensino de qualidade que atenda as especificidades dos surdos tanto no aspecto cultural quanto o da linguística, exigindo um novo posicionamento das escolas quanto à reestruturação, o aperfeiçoamento dos professores, de suas práticas pedagógicas, da reformulação das políticas educacionais e implementação de projetos educacionais inclusivos que complemente o processo de ensino dos alunos surdos.

Referências Bibliográficas

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 19, n. 20, p. 134-154, maio/ago. 2011 Currículo, cultura e sociedade. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental./ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acessado em: 10 de abril de 2016.

_____. MEC, Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: CORDE.1994.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm. Acesso em: 09 abr. 2016.

_____. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm. Acesso em: 09 abr. 2016.

DIAS, T. R. Educação de surdos na escola pública e bilingüismo. Anais do V Congresso Internacional do INES e IX Seminário Nacional do INES. Surdez: família, linguagem, educação. 2006.

GUARINELLO, A.C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. Revista Brasileira de Educação Especial. 2006.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) Atualidade da educação bilíngüe para surdo. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

MACHADO, L. M. da C. V.; LOPES, M. C. (Orgs.). Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MARTINS, S. E. S. de O. Formação de leitores surdos e a educação inclusiva. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2005.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. Revista Brasileira de Educação Especial. 2008.

QUADROS, R. M. O "BI" em bilingüismo na educação surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.). Surdez e Bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, 2005

_____. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Caderno CEDES, v. 26, n. 69, maio/ago. Campinas, 2006.

SKLIAR, C. Atualidade da educação bilíngüe para surdos. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. et al. Educação & Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

TRIVIÑOS, N. S. A. Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

POLÍTICAS DE CULTURA: ESPAÇO, PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO NEGRA

MIZAEL, Náiade Cristina de Oliveira[242]

Universidade Federal de Uberlândia. naiadepetg@gmail.com

KLINKE, Karina[243]

Universidade Federal de Uberlândia. karina.klinke@ufu.br

RESUMO

Este trabalho tem como intuito discutir sobre as políticas de cultura e a possível segregação nos espaços das cidades questionando o Estado enquanto provedor de uma educação antiracista e não segregacionista. Nesse cenário, procura-se enfocar como a comunidade negra se relaciona com o poder público no sentido de elaboração de tais políticas e como se dá sua ocupação nos espaços de lazer da cidade, tendo como campo o município de Ituiutaba - Mg. Os dispositivos legais que diz respeito à cultura nacional se dá por meio do Ministério da Cultura (MinC) que elaborou recentemente o Plano Nacional de Cultura (PNC, 2011) e do Sistema Nacional de Cultura (SNC), considerado um documento e um programa inovador e que coloca em discussão a inconsistência de políticas públicas de cultura no país e a necessidade de retomada do Estado para a construção e manutenção das mesmas. Os índices do PNC demonstram o quanto a maioria da população está excluída dos bens culturais, o que dá margem para o questionamento ao Estado enquanto provedor das políticas de cultura, e atentando em consonância à isso para a mercantilização da cultura nas cidades. Considera-se a cultura enquanto um direito do cidadão previsto em lei, como um bem material e imaterial, plural, em um processo de disputa entre o inferior e superior. A partir dos estudos elucidados pode-se vislumbrar a participação do negro nas políticas de cultura através do Movimento negro, entre negociações e lutas por uma sociedade que eduque para relações mais justas e antirracistas e a relevância da cidade enquanto espaço vivo, educador de sujeitos conscientes e críticos por meio do aparato do Estado.

Palavras chave: Política cultural; Movimento negro; Cidade educadora.

Introdução

O processo de estudos referentes ás questões étnico-raciais suscita reflexões sobre as propostas de políticas públicas de cultura, enfocando a participação da comunidade negra na contribuição para a elaboração das mesmas e buscando compreender como se dá sua presença nos espaços de lazer e cultura. Além de questionar o Estado enquanto

[242] Mestranda em Educação na linha Estado, Políticas e Gestão da Educação. Bolsista CAPES. Universidade Federal de Uberlândia, FACED/PPGED, Uberlândia – Minas Gerais.
[243] Professora Dra. na Universidade Federal de Uberlândia.

provedor de tais políticas, atentando para a mercantilização da cultura nas cidades e seus interesses sociais. Segundo Bourdieu (1996):

> [...] a construção do Estado está em pé de igualdade com a construção do *campo do poder*, entendido como o espaço do jogo no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) lutam *particularmente* pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução [...] (p.99).

Nesse sentido as políticas públicas vão depender dos interesses e projetos dos representantes do Estado que formam um desses campos, que é o campo político. Em se tratando do campo político, este não é totalmente autônomo, pois fora do jogo político interno, seus agentes devem prestar contas, de tempos em tempos, em nome de quem se expressam (BOURDIEU, 2011), como no caso dos partidos políticos. Em se tratando das políticas de cultura, essas vão depender das interações realizadas no campo político da cultura, que responde a determinada força social e conjuntura política do país em determinada época.

No Brasil, as políticas públicas de cultura são repensadas a partir da década de 1970, em meio ao processo de redemocratização do país, envolvendo discussões da sociedade, desde a classe política, aos intelectuais, artistas, movimentos sociais, etc; criando-se assim em 1985, o Ministério da Cultura (MinC), fruto desses diálogos. O MinC é de suma importância para o delineamento das políticas culturais nacionais, que perpassa Estados e Municípios. Em que pese as rupturas governamentais, momentos em que o Ministério foi extinto (1990, 2016[244]), foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Cultura (PNC) em 2010.

O PNC aprovado em 2011 na forma da Lei 12.343/10 diz respeito às metas, ações e estratégicas, princípios e objetivos para o desenvolvimento cultural de um setor ou território e norteia a política cultural nacional por dez anos (2010-2020). Seu objetivo é orientar o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a

[244] O MinC é extinto em 1990 pelo governo Collor e transformado em Secretaria da Cultura, sendo reativado já em 1992. Em 2016, com o processo de impeachment de Dilma Roussef em curso, o governo interino extingue mais uma vez o Ministério em Maio por meio de um decreto provisório, juntando-o ao Ministério da Educação. No entanto, treze dias depois, reativa o MinC por conta da pressão da sociedade, que ocupa os órgãos do Ministério, com a narrativa de se tratar de um retrocesso do novo governo, considerado pela esquerda de golpista.

valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil. Inovador, esse plano coloca em debate e visa reafirmar o papel central do Estado na promoção de políticas públicas de cultura, haja vista sua inconsistência ao longo do tempo.

> Um plano que reflete o esforço coletivo para assegurar o total exercicio dos direitos culturais dos brasileiros e brasileiras de todas as situações econômicas, localizações, origens étnicas e faixas etárias. O PNC reafirma o papel indutor do Estado ao mesmo tempo que garante a pluralidade de gêneros, estilos e tecnologias. (BRASIL, 2011, p. 9).

O PNC em sua terceira edição vai trabalhar com o conceito de cultura no plural, no sentido de que há diversas manifestações culturais, modos de viver, entendo-a como um processo vivo. Além de considerar a dimensão simbólica, que entende todos os seres humanos, como capazes de criar símbolos; a dimensão econômica que considera a cultura capaz de gerar lucro, produzir emprego e renda e a dimensão cidadã que entende a cultura como um direito básico do cidadão promulgado em lei.

Hall (2003) vai situar a cultura em meio a mediações de identidades diaspóricas, trazendo para o debate seu projeto de que estratégias culturais façam a diferença e desloquem as disposições de poder existentes no campo da cultura.

> A hegemonia cultural nunca é uma questão de vitória ou dominação pura [...]; nunca é um jogo cultural de perde-ganha; sempre tem a ver com a mudança no equilíbrio de poder nas relações da cultura; trata-se sempre de mudar as disposições e configurações do poder cultural e não se retirar dele (p. 321).

Considerando que a maioria da população brasileira é pobre e negra, as relações de hegemonia cultural vai permear os espaços das cidades desvelando suas políticas culturais de modo a suscitar reflexões de como se dá a luta da população negra pela ocupação na cultura e seus espaços. Para Aplle (1996) a chamada cultura hegemônica ocorre em todas sociedades. As mesmas são pensadas e estruturadas de modo que apenas certos significados se tornam legítimos, tem maior circulação e poder de serem conhecidos e aceitos.

Nesse contexto percebe-se uma divisão em meio à ocupação dos espaços de lazer nas cidades, entre localidades periféricas e centrais, ou por estabelecimentos e espaços frequentados por públicos diferenciados com relação à condição socioeconômica e racial.

Trabalha-se com a hipótese de segregação no espaço da cidade, enfocando o/a negro/a e suas práticas culturais, e como esse se relaciona com os órgãos públicos no sentido de manutenção da cultura negra na cidade. O que suscita a reflexão e questionamento para as propostas de políticas culturais presentes na sociedade e como o Estado se insere nesse contexto.

Frúgoli Júnior (1995) ao tratar de como diferentes atores ocupam os espaços públicos na cidade de São Paulo, adaptando-os, modificando-os e subordinando-os às suas necessidades traz que:

> De modo geral, as gestões municipais mais progressistas administram o uso do espaço através de mapeamentos de uso e controle maior das concessões de licença, enquanto as gestões mais conservadoras atuam no sentido de reprimir e expulsar a maioria para a fora das regiões centrais (p. 46).

Sendo assim ocupar a cidade é um ato simbólico, entre espaços duais, de bairros periféricos a áreas centrais. Ao conceber a cidade enquanto um espaço vivo, com suas ruas praças e todos os espaços públicos, enquanto lugares educativos, portanto, deve-se atentar para o fato de que o Estado deve adentrar esses espaços na formação de sujeitos para a cidadania, através da educação, cultura, entre outros.

Sendo assim, a presente pesquisa se propõe a investigar se as políticas de cultura da cidade de Ituiutaba – Mg contribuem para a democratização dos espaços, no sentido de uma política antiracista e não segregadora, tendo como foco a participação da comunidade negra nesses espaços. A mesma se enquadra como qualitativa. Serão analisados documentos que tratam da política de cultura da cidade de Ituiutaba-Mg, os documentos nacionais oficiais que tratam da Política Nacional de Cultura entre eles o Plano Nacional de cultura (PNC), visando entender como o Estado propõe a cultura.

Será realizada também observação participante, que ocorrerá durante as atividades culturais da cidade de Ituiutaba-Mg, nos espaços públicos, tendo como recurso o diário de campo e o registro fotográfico, buscando compreender em quais espaços se dão, qual o público majoritário nesses meios, os sentidos imbricados nesses contextos, além de compreender como o Estado atua no reconhecimento da cultura na cidade.

A análise partirá da compreensão do conceito de *habitus* e *Campo político* de Pierre Bordieu; a cidade enquanto espaço que educa trazido nos trabalhos de Maria Da Glória

Gonh e a cultura em Hall (2003) e Geertz (2008). Além de discutir sobre as políticas públicas de cultura e suas relações com a comunidade negra, fazendo alguns apontamentos sobre a utilização da cultura numa parceria entre público e privado.

Discutindo cotidiano, cultura e cidade

O cotidiano diz respeito à vida do ser humano em suas relações interpessoais e na individualidade. Nas interações sociais, seja no trabalho, no lazer ou na família, desenvolvem-se práticas, pensamentos e modos de ser e estar no mundo que revelam uma determinada identidade. A vida do homem se dá na cotidianidade, na interação com os sujeitos, no aprendizado das coisas, na sua formação enquanto ser físico e pensante, enquanto ser individual que analisa e reflete sobre o vivido (HELLER, 1992).

O cotidiano da cidade está inserido em uma organização de sociedade, no caso a brasileira, pensada e vivida secular e hierarquicamente sob o modelo masculino, heteronormativo, cristão e eurocêntrico; e que atende aos interesses da classe dominante. Esses fatores se refletem na concepção e implementação de políticas culturais na cidade. Percebe-se que esse espaço simbólico acaba por legitimar determinados padrões de conduta, pensamentos e discursos que vão sendo inseridos cotidianamente na vida das pessoas.

Concebe-se a cidade enquanto espaço educativo, de educação não formal, em que as pessoas se interagem com as manifestações culturais e apreendem algo. Para Gonh (2014, p.38), na educação não formal "o contexto tem um papel de alta relevância porque ele é o cenário, o território de pertencimentos dos indivíduos e grupos envolvidos". Constituindo os espaços da cidade como locais de grande relevância para se conhecer como tais espaços são concebidos e vivenciados pela população e utilizados pelas políticas culturais.

Para Frúgoli Jr. (1995), a cidade é o palco da experiência cotidiana, onde transcorre a vida das pessoas, que carregam consigo projetos, memórias de trabalho, suor e festas, sendo esse espaço simbólico, pois também diz de uma sociedade dual, um espaço que se divide em dois, em que a parte periférica da cidade é cinzenta e ameaçadora, de personagens pobres e sem cor. A falta de cor talvez se dê pela imparcialidade com que é tratada a questão racial sob a visão única do social.

A falsa ideia de democracia racial, de uma identidade nacional única revela esse alienamento para o quesito cor dos espaços. Segundo o autor, é necessário conhecer a cidade em sua complexidade, pois ela não pode ser apenas um espaço indiferente, pois dela emergem relações e práticas relevantes para entender a sociedade. E é nesse contexto que as práticas culturais se inserem.

Ao tratar do tema cultura percebe-se que é um termo complexo, entre debates acalorados entre sociólogos, antropólogos e outros estudiosos da temática. Geertz (2008) defende o conceito de cultura como essencialmente semiótico, como uma teia de significados, à luz de interpretações, sendo a cultura pública porque o significado o é. Em meio aos debates se ela é objetiva ou subjetiva, o autor acredita que deve-se indagar sobre sua importância, o que está sendo transmitido com sua ocorrência.

> Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados. (p.4).

Nessa teia de significados, a cultura é dinâmica, e deve ser mais percebida do que definida, posto que não existem melhores, mas culturas diversas, impostas, públicas e passíveis de serem recriadas. Sendo assim, o autor vai trabalhar com a interpretação da cultura sobre o olhar do pesquisador, como um texto, a partir do olhar do outro.

Nesse campo dos estudos culturais, sob um outro viés, Hall (2003) vai dizer das relações absolutamente essenciais do poder cultural e das relações culturais – de dominação e subordinação. Em se tratando da cultura popular negra e suas tradições diaspóricas o autor chama a atenção:

> [...] peço que observem como, dentro do repertório negro, o *estilo* – que os críticos culturais da corrente dominante muitas vezes acreditam ser uma simples casca, uma embalagem, o revestimento de açúcar na pílula – se tornou em *si* a matéria do acontecimento. Segundo, percebam como, deslocado de um mundo logocêntrico – onde o domínio direto das modalidades culturais significou o domínio da escrita e, daí, a crítica da escrita (crítica logocêntrica) e a desconstrução da escrita -, o povo da diáspora negra tem, em oposição a tudo isso, encontrado a forma profunda, a estrutura profunda de sua vida cultural na música. Terceiro, pensem em como essas culturas têm usado o corpo como se ele fosse, e

> muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nós mesmos como telas de representação. (p.324).

Sendo assim é preciso que se observe o aspecto participativo da comunidade negra na cultura, o modo como ela se insere politicamente nesse espaço e constrói um repertório próprio de transformação social, se tornando muitas vezes único meio de representação e valorização de uma identidade étnica, tão massificada pelo padrão eurocêntrico. Ao pensar nessas manifestações como único meio de expressão do povo negro pode-se pensar na forma como o Estado brasileiro, não há muito tempo, vêm tratando de reparar o déficit educacional com o qual comtemplou negros e negras por décadas.

Políticas Públicas de Cultura na cidade e o Movimento Negro

Em meio às rupturas das políticas culturais, e situando que o ministério desde sua criação em 1985 passou por diversos gestores, e nos primeiros dez anos, por praticamente um ministro por ano (SILVA, MIDLEJ, 2011), há que se considerar que de 2002 à 2015 vivenciou-se um processo de continuidade de projetos no Ministério da Cultura, tendo dois ministros passado por esse período, Gilberto Gil e Juca Ferreira, os quais vão ao encontro das mesmas políticas pensadas nesses anos, representantes do mesmo governo, o PT.

Já em 2016, vivencia-se um processo de incertezas, concretizado nos trâmites de impeachment, que afastou a Presidenta Dilma Roussef (Partido dos Trabalhadores - PT) por cento e oitenta dias, passando o ministério assim para o governo interino de Michel Temer (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB), ex Vice-Presidente e atual Presidente, considerado pela classe artística, por intelectuais de esquerda e movimentos sociais, como um governo conservador, golpista, de direita e neoliberal; pela forma como seu partido, juntamente com outros aliados, conduzem a política nacional. O que modifica toda a análise sobre a cultura e o Estado, já que são representantes que vão de encontro às políticas culturais públicas alcançadas nos últimos anos.

Desde a I Conferência Nacional de Cultura, em Brasília, ocorrida no ano 2005, entende-se que ao se referir à cultura, é impossível não falar e pensá-la no plural, reconhecendo-se os diversos modos de se viver. Resta saber e entender os desafios para se

implementar políticas públicas de cultura de qualidade, que contemplem a diversidade e as diferenças, tentando desvendar o que é o Estado nesse processo.

Bordieu (1996) compreende o Estado enquanto hegemônico, e que realiza sua força física e violência simbólica sobre os indivíduos, e principalmente a escola, aliando-o a normalidade da constituição familiar por meio do Estado civil, definindo assim um status social, padronizado de se pensar e conduzir a vida. O que não impede a resistência de determinadas famílias à esse modelo, assim como de determinados representantes do Estado, que compõe o *campo político*[245].

Segundo Bourdieu (1996) as barreiras encontradas quando se tenta romper com esse pensamento de Estado hegemônico, conservador e elitista, seja por alguns de seus representantes ou pela sociedade em geral, são seus próprios servidores em defesa do *natural*, na tentativa de manter as ideias da hegemonia.

> Assim, por exemplo, se a menor tentativa de modificar os programas escolares e sobretudo os horários atribuídos às diversas disciplinas encontra resistências enormes quase sempre e em toda parte, não é apenas porque interesses corporativos muito poderosos (especialmente os dos professores envolvidos) estão ligados à ordem escolar estabelecida, é também porque as coisas da cultura, particularmente as divisões e hierarquias sociais a elas associadas, são constituídas como natureza pela ação do Estado que, instituindo-as ao mesmo tempo nas coisas e nos espíritos, confere todas as aparências do natural a um arbitrário cultural (p.94).

Para o autor, a influência do Estado se faz sentir particularmente no domínio da produção simbólica, que ele possui: as administrações públicas e seus representantes. O Estado é uma comunidade humana que reivindica sua posse de uso legítimo da violência física e simbólica em determinados campos, sobre a população; é um *x* a ser desvendado, em que o mesmo se encarna tanto na objetividade como na subjetividade (BOURDIEU, 1996). Estas estruturas específicas e mentais partem de um processo prático de instituição, que ao se adaptarem fazem com que se apresentem com a aparência do *natural*.

Quando se pensa nesse Estado hegemônico ao qual Bourdieu (1996) descreve, que constrói em semelhança ao *campo de poder*, pode-se pensar em forças sociais antagônicas,

[245] BORDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 5. Brasília, jan-jul, p. 193-216.

que vão disputar o uso legítimo da força física e simbólica perante a sociedade por meio do aparato do Estado. De um lado, o Estado provedor de políticas públicas para a inclusão e transformação social e de outro um Estado mantenedor da ordem social. Essas duas forças ou mais forças que podem vir a surgir vão influenciar diretamente nas políticas públicas de cultura.

Philippe Fritsch traz que Bourdieu já vinha se questionando como não pensar politicamente a política, mas pensa-la de uma maneira sociológica. Nesse texto, fruto da parte das Grandes Conferências de Lyon, ocorrida em 1999, Bourdieu (2011) discorre sobre o Campo Político. Para o autor "A noção de campo político tem muitas vantagens: ela permite construir de maneira rigorosa essa realidade que é a política ou o jogo político" (BOURDIEU, 2011, p. 194). Além de possibilitar a comparação da realidade construída de tal campo com outros campos sociais. Segundo o autor cada campo tem sua autonomia, seu modo de funcionamento próprio, segundo suas leis.

> Falar de campo político é dizer que o campo político (e por uma vez citarei Raymond Barre) é um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Nele se encontrará um grande numero de propriedades, relações, ações e processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revestem aí de uma forma particular" (p. 195).

O campo politico advém de uma gênese, de uma história de construção. Nesse meio o autor traz que há um jogo particular em que os agentes do campo político jogam, num primeiro momento, por sua possibilidade de acesso à esse campo, devido à acumulação de capital político. Sendo assim, esse campo também se forma na exclusão, na desigualdade de acesso ao mesmo. Isso acontece quando grande parte da população não consegue responder às questões políticas, no sentido de ser porta voz desse campo.

No entanto, o campo político não é totalmente autônomo, pois fora do jogo político interno, seus agentes devem prestar contas fora do campo, de tempos em tempos, em nome de quem se expressam (BOURDIEU, 2011). É o caso dos partidos políticos. Em se tratando das políticas de cultura, essas vão depender das interações realizadas no campo político da cultura, que responde a determinada força social e conjuntura política do país em determinada época.

As políticas públicas de cultura concebem ações e estratégias que visam assegurar à população direitos de acesso e de expressão às diversas manifestações culturais. As mesmas partem de uma construção histórica do que seria a cultura, entre defesas de uma cultura universal e defesas da diversidade cultural existente; o que seriam essas culturas e qual o papel das políticas públicas nesse sentido. (RUBIM, 2007; SILVA; MIDLEJ, 2011).

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 125, Capítulo III, na seção II, traz que: "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais" (BRASIL, 1988). Assumindo assim o papel do Estado na construção e manutenção de políticas que vise ao desenvolvimento cultural de todos os cidadãos brasileiros, como um dos pilares para se alcançar a cidadania.

O PNC (2011) vem reafirmar o papel do Estado no desenvolvimento de tais políticas através de metas, ações e estratégias; e do SNC que possibilitará a promoção de políticas públicas conjuntas entre os Estados, Distrito Federal e municípios, e que contará com recursos do Fundo Nacional de Cultura (FNC). Tais dispositivos legais fortalecem a cobrança para ações que visem uma sociedade mais justa e igualitária. Assim estabelece a Constituição Federal, emenda de 2005 em seu parágrafo terceiro da Seção II do Capítulo III :

> A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:
> I – defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
> II – produção, promoção e difusão de bens culturais;
> III – formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
> IV – democratização do acesso aos bens de cultura;
> V – valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 2005).

O PNC reflete várias discussões dos movimentos culturais do País que culminou na proposta de Emenda à Constituição (PEC) n° 306, defendida pelo então Deputado Federal Gilmar Machado (PT/MG) justificando para a irrelevância com que é tratada a cultura no Brasil, como mera erudição, chamando assim a atenção para a democratização do acesso aos bens culturais por todos os cidadãos e para o reconhecimento de que somos um país multirracial. (REIS, 2010).

Em se tratando da oferta de cultura pelos órgãos públicos, a meta 28 do PNC planeja um aumento de 60% da população que frequenta cinema, museu, circo, centro cultural, espetáculos de teatro, dança e música; haja vista os baixos índices que revelam a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) referente ao número de pessoas que frequentam espaços culturais mensalmente (PNC, 2011). O que se nota é que esses bens culturais tem maior grau de promoção através do setor privado, dai a maioria da população estar excluída desse processo cultural.

Ou seja, o mercado se apodera das políticas culturais de modo a visar o lucro, objetivo que contraria a legislação pública, tendo possibilidade de usufruir de seus produtos apenas aqueles que conseguirem se inserir nesses espaços. Deve-se atentar também para o fato de que as parcerias entre o público e privado também traz ideologias mercadológicas, como é perceptível em espetáculos de teatro organizados por empresas, que contam histórias sobre determinadas culturas marginalizadas, como os trabalhadores do campo, sob o viés da exaltação da indústria como a que irá salvar o mundo da fome, das pragas, etc.

Nesse viés estão as leis de incentivo fiscal, que ora visam maior incentivo à cultura, ora entram em conflito pelos ideais de mercado. Trata-se da Lei Sarney n° 7.505/1986, a primeira que visava o incentivo fiscal, aperfeiçoada e substituída pela Lei Rouanet, de n° 8.313/1991 consolidada em 1995 no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Governo esse que implementou o projeto neoliberal no país, no sentido de o Estado perder forças para o mercado, na condução de políticas públicas. Com a cultura não poderia ser diferente, sendo publicizado então um documento do MinC intitulado “Cultura é um bom negócio” (2005), lema do Ministério na época.

Nota-se assim, o jogo político em torno da cultura e de como ela poderia ser utilizada para a captação de recursos e fornecimento de favoritismos para com o empresariado brasileiro numa gama de relações e que visava, na concepção da Lei Sarney, em seguida a Lei Rouanet a diminuição do intervencionismo estatal nas políticas de cultura; o que ocasiona críticas contundentes à mesmas, entre elas a problemática concentração de recursos para grandes centros empresariais, tendo assim uma distribuição desigual (SILVA; MIDLEJ, 2011).

Nesse sentido, se torna necessária uma leitura mais aguçada da referida Lei, buscando entender as relações entre o corpo da lei e o que está posto no cotidiano, buscando

interpretar o texto e o contexto na cidade e como ela interfere na dinâmica de organização de políticas culturais no município. Percebe-se que a mesma entra em contradição em alguns aspectos com a proposta de políticas públicas culturais desenvolvida nos documentos oficiais, tais como o PNC que demanda uma maior inclusão dos cidadãos nos espaços de cultura.

A cidade enquanto espaço que educa tem a obrigação de fortalecer as políticas públicas na área de cultura, assegurando direitos a uma cidadania plena, formando sujeitos críticos, participantes e conscientes do mundo social e da responsabilidade do Estado para com o bem comum de todos. Paulo Freire (1990; 1993) já trazia a questão da cidade educadora, também educanda e da necessidade de se aprender a ler o mundo. Ao tratar da cidade que educa, em uma parceria com a escola, Gadoty (2006) vai trazer que ela não educa espontaneamente, mas através da vontade política e da perspectiva histórica:

> Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, culturais, etc. (p. 139).

Em se tratando da temática étnicorracial, em especifico da participação do negro nas políticas de cultura, os estudos revelam que as lutas políticas desse segmento se da de forma coletiva, em geral atuando na constante denúncia ao racismo, na preservação e visibilidade da cultura negra na cidade. Moraes (2012) em sua análise das relações entre práticas políticas e culturais no Movimento negro contemporâneo traz que: “a questão cultural sempre esteve presente nas estratégias deste movimento em sua luta antirracista, seja para fins políticos ou em atividades estritamente culturais” (p.01).

A persistência e resistência política do Movimento negro resultaram no reconhecimento do Estado brasileiro para a existência do racismo, além dos esforços para que políticas públicas de igualdade racial e ações afirmativas fossem legalizadas, como a Lei de criminalização do racismo, a 10.639/03, a Lei 12.711/12 que dispõe cotas raciais nas universidades federais brasileiras, entre várias outras conquistas do movimento em âmbito Federal. No entanto, negros/as ainda gozam de uma cidadania restrita e parcial

apesar de suas lutas políticas, pois a repressão e negação do Estado das formas de protesto negro fizeram com que os ativistas tivessem que:

> [...] revestir sua linguagem e práticas de formas indiretas, ambíguas e fragmentadas, sob o véu da prática cultural em consonância com as definições do Estado e da elite sobre o que constituía a cultura afro-brasileira (MORAES, 2012 p. 04 *apud* HANCHARD, 2001, p. 125).

Isso revela e incita a novas reflexões e indagações sobre como esses agentes do movimento negro, enquanto cidadãos políticos se relacionam com as políticas culturais, criando espaços educativos que possam inserir negros e negras nos vários espaços sociais. Além de impulsionar o estudo para a análise da cidade e sua proposta de política cultural

Algumas considerações

As políticas de cultura permeiam os vários espaços sociais, como um modo de organização da vida. Em se tratando da vida pública o Estado vem garantindo dispositivos legais para que se possa repensar a organização da sociedade sobre esse viés, mas ainda há muito a que se debater e pesquisar sobre sua responsabilidade na condução de tais políticas, além de questionar as consequências da mercantilização da cultura, o que contradiz muitos dos objetivos do PNC, que visa garantir o acesso a bens culturais para todos os cidadãos.

A participação do negro sob a forma dos movimentos negros é percebida em vários estudos, enquanto ato político contra o racismo, encontrando nas políticas culturais um meio, talvez único, de se fazer ouvir. A cidade como espaço educativo e de acontecimento dessas práticas culturais não é um espaço neutro e pode revelar como se dá essa participação sob o viés da inclusão de todos, de maneira igualitária nos vários locais da cidade, se há divisão ou não, e como isso ocorre e permeia no imaginário da população, o que pode indicar espaços de segregação e racismo. A proposta de política cultural da cidade deve ser entendida para entender a relação do movimento negro com tais políticas, considerando como a cidade é compreendida em seu contexto, nas relações políticas e de espaço.

Sendo assim, a cidade enquanto espaço que educa, que diz das relações sociais e raciais existentes em seu solo reflete também a proposta política da cidade, em se tratando

da cultura, as diversas manifestações e relações que os sujeitos tem nesse espaço. Resta compreender como se dá a ocupação desses espaços culturais pela comunidade negra, que espaços são esses, como são concebidos e qual o entrelaçamento dessas atuações com a política cultural do munícipio.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. Consumindo o "outro": branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 5. Brasília, jan-jul, p. 193-216.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei 12.343, de 2 de Dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura com duração (2010-2010) – PNC, cria o Sistema Nacional de informações e indicadores culturais – SNIIC e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez.. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm>. Acesso em 10 de jul. de 2015.

_____. Ministério da Cultura - MinC. **Plano Nacional de Cultura**. Brasília, DF: MinC, 2011. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/> . Acesso em 01 jul. de 2015.

_____. Ministério da Cultura - MinC. **Plano Nacional de Cultura**. 3. ed. Brasília, DF: MinC, 2013. Disponível em: < http://pnc.culturadigital.br/wp-content/uploads/2013/12/As-metas-do-Plano-Nacional-de-Cultura_3%C2%AA-ed_espelhado_3.pdf>. Acesso em 10 jul. de 2015

CALDEIRA, Teresa P. do R. Enclaves fortificados: a nova segregação urbana. **Novos estudos**. s/v, n. 47, p.155-176, mar. 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRÍGOLI JÚNIOR, Heitor. **São Paulo:** espaços públicos e interação social. São Paulo: Marco Zero, 1995.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, s/v, n.1, p.133-139, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONH, Maria da Glória. Educação não formal: aprendizagens e saberes em processos participativos**. Investigar em educação**, série 11°, n. 1, 2014. Disponível em: < http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4/4> Acesso em 10 jan 2016.

_____. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.**Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Cultura é um bom negócio**. Brasília: Minc, 1995.

MORAES, Kelly da S. Política cultural: relações entre cultura e política no Movimento Negro em Porto Alegre. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (Des) Igualdades, n. XI, 2011. Salvador. **Anais...**Campus Ondina: UFBA, 2011.1-18.

REIS, Paula F. Plano Nacional de Cultura: estratégias e ações para dez anos. In: RUBIM, Antonio A. C. (Org.) **Políticas culturais no governo Lula**. Salvador: EDUFBA, 2010. p.49-65.

RUBIM, Antonio A. C. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios. In: **Políticas culturais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, Frederico A. B. da. MIDLEJ, Suylan. **Políticas públicas culturais:** a voz dos gestores. Brasília: IPEA, 2011.

SOJA, Edward W. **Geografias Pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DE MINAS GERAIS

Rochele Karine Marques Garibaldi
Mestrado em Educação - Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). rochelegaribaldi@gmail.com
Lázara Cristina da Silva
FACED/Universidade Federal de Uberlândia. lazara@ufu.br

Introdução

O presente relato refere-se a uma pesquisa em andamento, que se trata de uma investigação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, inserida na linha de pesquisa "Estado, Políticas e Gestão em Educação", cujo objeto de estudo é a política de inclusão educacional brasileira e sua repercussão nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais de Minas Gerais.

Pelas Políticas Públicas, na perspectiva da educação inclusiva existente, é (im) posta a necessidade de se conceber os pressupostos inclusivos sob a forma de práticas discursivas, que na realidade são estratégias de governança da diferença, que apontam inúmeros desafios para vários segmentos: a família, a escola, educadores, serviços de saúde, etc. À escola, tida como *lócus* principal para concretização dessas práticas discursivas, e ao mesmo tempo considerada numa visão foucaultiana, como uma "instituição disciplinar", cabe enfrentar a maioria desses desafios encontrados:

a. na organização do espaço físico;
b. nos recursos administrativos, pessoais e pedagógicos;
c. na necessidade de apoio de profissionais de saúde;
d. no processo de formação dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos;
e. na adequação à própria rotina da sala de aula;
f. nas práticas pedagógicas existentes, bem como;
g. na falta de articulação com órgãos de fomentação política em prol de ações junto à comunidade e parceiros da área da saúde, assistência social, dentre outros, para que se possa fazer jus ao discurso "todos na escola".

Os discursos contidos nas políticas públicas educacionais embora tenham importantes implicações teórico-práticas, ainda estão muito distantes do espaço e função da escola, a qual historicamente se caracteriza por ser um sistema preocupado com a homogeneização e estabilização. Para tanto, é preciso pesquisar e atrelar novos conhecimentos à compreensão da nossa realidade para intervirmos no cotidiano educacional e assim contribuirmos com a efetivação dos pressupostos inclusivos na escola a partir de políticas públicas que realmente considerem a realidade nas instituições escolares e que promovam ações em prol da real inclusão de todos os alunos. É nessa direção que caminha o presente estudo.

Frente a esses desafios anteriormente mencionados e a realidade vivenciada enquanto profissional da educação do Colégio de Aplicação da UFU, vários questionamentos foram sendo elaborados, a saber: os critérios de acesso e o quantitativo de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades na educação infantil e nas séries iniciais são os mesmos adotados em todos os Colégios de Aplicação pertencentes às Universidades Federais de Minas Gerais? Quais os avanços e recuos das propostas de implementação nas escolas referente às políticas de inclusão educacional? Como essas instituições têm articulado suas ações no aspecto pedagógico, de formação continuada dos professores e humanos para atender as necessidades dos seus alunos na educação infantil ou nas séries iniciais em prol da proposta inclusiva? Qual a estrutura física desses Colégios considerando os diferentes ambientes e cenários que fazem parte do currículo da educação infantil e das séries iniciais? Quais as bases legais, filosóficas e teóricas que fundamentam a perspectiva inclusiva na educação básica?

Ao propormos uma investigação do presente, para analisar as políticas públicas de inclusão dos alunos público da educação especial nas salas comuns dos Colégios de aplicação mineiros, precisamos situar historicamente de onde estamos falando. Ou seja, as políticas de educação inclusiva brasileira vigentes se constituem de dispositivos legais, políticos e normativos que historicamente legitimaram o discurso atual sobre a inclusão, constituindo-se em discursos de verdades. Para a interpretação das distintas dimensões que emergem da prática das políticas de inclusão, na análise serão utilizadas, com base nos Estudos Foucaultianos, as seguintes ferramentas: os conceitos de *inclusão, discurso, normalização e governamentalidade*.

Sendo assim, esperamos que esse trabalho venha contribuir com os estudos e pesquisas sobre as políticas públicas de inclusão, sob a perspectiva de análise arqueogenealógica, bem como às práticas e organização dos alunos Colégios de Aplicação das Universidades Federais Mineiras rumo ao acesso e permanência desses alunos.

Objetivos

Geral:

Apreender e compreender as implicações das políticas públicas de educação inclusiva brasileira, no processo da inclusão de crianças público da educação especial na educação infantil e séries iniciais dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais de Minas Gerais, no período de 2010 a 2015.

Específicos:

Identificar e analisar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais de Minas Gerais, no período de 2010 a 2015:

a) Os processos de organização dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais Mineiras, considerando os aspectos administrativos e pedagógicos;

b) As formas de ingresso e permanência dos alunos público da educação especial operacionalizadas;

c) As dificuldades e possibilidades de implementação das políticas de inclusão educacional nessas instituições;

d) As contribuições das experiências desenvolvidas nestes colégios para as escolas públicas que atuam nestes níveis de ensino.

Metodologia

Inspirada nas perspectivas de pesquisa dos Estudos Foucaultianos, a nossa pesquisa caminha por percursos metodológicos que buscam nos levar a diferentes possibilidades de realizar exercícios de pensamento e produção de saberes, sem utilizar de instrumentos de verdades na busca por respostas prontas.

Para efetivação do estudo, considerando que a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental foram demarcados como ponto crucial do estudo, a presente

pesquisa será realizada nos seguintes Colégios de Aplicação: Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Colégio João XXIII pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); e Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Desta forma, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), por não possuir educação infantil e séries iniciais, não se constituirá campo para a presente pesquisa.

Devido à natureza do objeto de estudo, a condução dessa investigação se fará mediante a *abordagem qualiquantitativa*, por se propor a conhecer a realidade por meio da coleta de dados bibliográficos, documentais e daqueles resultantes de trabalho de campo, cujo processo de análise e interpretação não se fundamenta em idealizações, imaginações ou desejos, mas em um processo de descrição, determinação e precisão conceitual rigorosa (MARTINS, 1994).

Para tanto, serão utilizadas as ferramentas de análise metodológicas da *arqueologia e da genealogia* elaboradas por Foucault a fim de realizar discussões acerca da relação entre discurso e os dispositivos de poder. Segundo Foucault (1999, p.16):

> Eu diria em duas palavras o seguinte: a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessasujeitados que dai se desprendem.

Esse enfoque nos possibilitará analisar os termos *inclusão, deficiência, diversidade e normal,* enquanto discursos políticos dentro do processo educacional, que se articulam com as diferentes formas de exercícios de poder, que Foucault denomina de micropoderes, os quais nem sempre estão alocados ao Estado.

Ou seja, quando nos propomos analisar políticas educacionais de inclusão, com base em Foucault, precisamos estabelecer uma relação entre história, discurso e poder. E o poder, para esse filósofo, não se concentra em uma só instância, ele está nas relações. Por exemplo, o poder da política depende tanto da teoria quanto da prática, tanto da história dos conceitos por ele empregados, como dos discursos materializados. Dessa forma, não temos a pretensão de trazer apontamentos para todas as questões levantadas, mas pretendemos discutir politicamente sobre os dispositivos de poder ligados ao tema. Conforme Foucault, (2009, p. 23)

> [...] Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento.

E nesse sentido, na dimensão foucaultiana sobre a análise política, a verdade absoluta não é almejada. Pelo contrário, ela nos leva a problematizar de forma singular questões que fazem parte do geral, das verdades absolutas contidas, por exemplo, nas políticas públicas e no discurso da inclusão atrelada à educação especial. A problematização é vista na abordagem foucaultiana como "a prática da filosofia que corresponde a uma ontologia da diferença, ou seja, ao reconhecimento da descontinuidade como fundamento do ser". Revel (2004, p.83)

O processo de coleta de dados será também efetivado por meio da utilização da técnica de entrevista semiestruturada. Conforme explicita Lüdke (1986, p. 33),

> [...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo considerada uma dos principais técnicas de trabalho nas pesquisas em ciências sociais. Além disso, há que se atentar para o caráter de interação entre pesquisador e entrevistado, principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas.

No que diz respeito aos procedimentos de organização e análise dos dados, estes serão realizados por meio da utilização da *análise do discurso* dos documentos e bibliografias, utilizando-se da perspectiva pós-estruturalista, a qual segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.156), "(...) aponta a importância de analisar os discursos das políticas." E nesse sentido, utilizaremos a metodologia de análise arqueogenealógica, a qual contêm no bojo da sua investigação as perspectivas de pesquisa elaboradas por Foucault, buscando realizar um percurso histórico de investigação sobre por onde se passaram as políticas públicas de inclusão, para conhecer os discursos das verdades contidas nessa análise.

Por fim, será realizada a análise das tabulações dos dados quantitativos resultantes das entrevistas e dos documentos disponibilizados pelos Colégios de Aplicação, tendo

como base as literaturas sobre o tema, bem como, a partir de análise crítica e do contexto, por meio de pressupostos pós-estruturalistas. Todos os dados das entrevistas serão transcritos e apresentados para os sujeitos autorizarem as transcrições, e logo depois as gravações serão apagadas.

Principais Análises

A pesquisa está sendo desenvolvida, por isso até o presente momento, foi realizada a *pesquisa bibliográfica*, com o aprofundamento em temas como "inclusão escolar" e "políticas públicas de educação inclusiva", bem como "Estudos Foucaultianos". Esta fase possibilitou um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994).

Pelas análises realizadas estamos visualizando que a inclusão dos alunos público da educação especial na escola comum, tem se tornando em um problema real, pois, unificam as propostas e políticas em decretos e leis, numa perspectiva da diversidade em que, a diferença não é considerada, pois o que vemos são "prescrições calculadas e pensadas, e segundo as quais se deveria organizar instituições, dispor espaços, regrar comportamentos" (FOUCAULT, 1980/2003, p.344).

Um problema, que consideramos não ter respostas de ordem lógica. Pensar na inclusão escolar desse público específico é buscar exercitar o pensamento, deslocando-nos para o lugar de cada um nesse processo, "que passa por simplificações, recortes, acréscimos, escapando do previsto, como toda ambiguidade que esse escape possa gerar" (ROOS, 2009, p.21). Sendo assim, considerando os desafios e as descontinuidades que o processo provoca, buscamos nos deslocar para os papéis de algumas instâncias quanto ao problema da inclusão: escola, Estado, Educação Especial.

Realizamos também a *pesquisa de campo*, que envolveu os aspectos históricos e administrativos (focando-se na forma de ingresso e quantitativos), humano (sujeitos envolvidos no processo), pedagógico (acessibilidade pedagógica) e físico (estrutura física e acessibilidade arquitetônica). Estes aspectos estão foram relacionados uns com os outros, com os conhecimentos observados e apreendidos, e com as proposições e reflexões das políticas educacionais de inclusão, no sentido de pensar primordialmente nas mudanças

necessárias aos Colégios de Aplicação no atendimento aos alunos público da Educação Especial.

Dessa forma, a investigação está se tratando também de uma *pesquisa documental*, envolvendo o levantamento e análise de relatórios, projeto político pedagógico, atas das reuniões do conselho escolar, portarias, etc., dos Colégios de Aplicação de Minas Gerais.

Temos ainda a realizar as *entrevistas semiestruturadas* com perguntas abertas e fechadas com o gestor escolar, coordenador pedagógico e professores que atuam nestes níveis de ensino com estudantes público da educação especial na classe comum ou no Atendimento Educacional Especializado nesses Colégios de Aplicação, na finalidade de aprofundarmos o conhecimento sobre a realidade educacional. E logo após, será feita a análise das tabulações dos dados quantitativos resultantes das entrevistas.

Conclusões

Depois de finalizada a pesquisa e analisados os dados, pretendemos expor estes dados colhidos na investigação, e buscar que os mesmos venham a contribuir com a compreensão do processo educacional inclusivo no ambiente intra e extraescolar, sob a perspectiva dos Estudos Foucaultianos.

Sendo assim, esperamos que a pesquisa sirva de subsídios para novas pesquisas, contribua ao fomentar o debate sobre a inclusão educacional, na perspectiva de consolidação e ampliação dos direitos dos alunos considerados público da Educação Especial, bem como ao apoio, dinamização e organização dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais Mineiras rumo ao acesso e permanência desses alunos.

Referências Bibliográficas

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4a. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: Fazenda, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1994, p.49-58.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, F. (Org.). **Foucault:** a coragem da verdade. São Paulo: Parábola, 2004, p. 65-87.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Letícia Silva Moura
Universidade Federal de Uberlândia. letícia.moura23@hotmail.com
Viviane Prado Buiatti
Universidade Federal de Uberlândia. vivibuiatti@.ufu.br

INTRODUÇÃO

A psicologia escolar vem se expandindo diariamente, contribuindo para as discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação. Neste sentido, abarca também o campo da educação especial, promovendo amplo debate sobre a inclusão escolar, o público da educação especial, o atendimento a esta demanda e se posicionando criticamente sobre o tênue movimento inclusão-exclusão. Patto (2008) analisa a respeito do binômio inclusão/exclusão e mostra como estas se têm pautado no contexto histórico e social. Segundo a autora, após a ditadura, a pedagogia moderna e a psicologia alicerçaram o seu discurso na normalidade para justificar a desigualdade social. O ensino tinha como base o taylorismo, as máquinas de ensinar para ajustar as necessidades produtivas, o aumento de especialistas na escola para curar, medicar os tidos **doentes** ou **anormais** e segmentar o trabalho pedagógico. O educador era formado para ser um técnico que deveria se adequar às normas e atender a uma estrutura de hierarquia na escola (Grifo nosso).

Contudo, segundo Buiatti (2013), com o aumento da população sobrante no mercado de trabalho, a escola não mais exercia a função de preparar a mão de obra para trabalhar e, aliados a dívidas internacionais, os países capitalistas devedores precisavam conter despesas e, dessa forma, baratear o ensino público. Assim, surgem projetos para diminuir a reprovação, para acelerar o ensino e o abatimento no salário dos profissionais da educação. Angelucci (2006) argumenta que, dentro de um ideário liberal, as pessoas são instigadas a qualificar-se profissionalmente e a escola propiciará esta ascensão, sendo que os mais aptos terão grandes oportunidades, e os demais, caracterizados como incompetentes, estão condenados à exclusão, mas, desde que tenham competência, poderão adentrar-se ao mercado de trabalho. As políticas públicas inseriram milhares de crianças e

jovens nas escolas, promovidas por meio de programas de aceleração, fazendo com que terminem a formação básica o mais rápido possível, sem a preocupação com o ensino e o aprendizado.

Alguns estudos (BOCK, 1999; CABRAL e SAWAYA, 2001; MACHADO, 2003; BUIATTI, 2013; CFP, 2013) demonstram que a atuação do psicólogo permanece a mesma de quando as pessoas com deficiência recebiam encaminhamento para escolas especiais, embasando-se em anamnese e avaliações psicométricas. A partir dai são elaborados laudos psicológicos que realçam apenas o que as crianças e jovens não possuem devido à deficiência, sem mencionar suas competências, o que podem realizar, suas possibilidades de desenvolvimento que possam auxiliar o professor na sua prática educativa. Essas ações fazem com que nas relações dos professores, alunos e equipe técnica o preconceito se perpetue, reforçando as práticas de exclusão. Assim, a formação do psicólogo precisa atentar-se para estas questões políticas e ideológicas, compreendendo a demanda e o estudo das necessidades sociais com as quais irá lidar.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia - CFP (2013) o trabalho do psicólogo no âmbito educativo compreende a atenção ao público da educação especial - pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação -, o qual até a década de 1990 era excluído do ensino regular e encaminhado para classes e escolas especiais. Portanto, a psicologia enquanto ciência e profissão pode colaborar com recursos de atenção e atendimento ao público da educação especial nos diversos níveis de ensino. Deste modo, esta pesquisa pretendeu investigar como se configura a atuação dos psicólogos que trabalham nas escolas de educação especial e quais suas contribuições para a inclusão destes estudantes no ensino regular.

Para atingir os objetivos propostos e responder às indagações deste estudo, utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro psicólogas de duas escolas da rede estadual de ensino especial da cidade de Uberlândia-MG. A cidade possui apenas duas escolas públicas de educação especial, são escolas Estaduais. Por isso, em relação ao contexto das instituições, por questões éticas, se optou em não aprofundar em dados referentes às mesmas. As instituições atendem também demandas das cidades próximas. As políticas públicas da educação inclusiva e da educação especial que se apresentam nos documentos legais também foram analisadas.

Todas as psicólogas entrevistadas são do sexo feminino, com a faixa etária que varia entre 41 a 55 anos. Quanto ao tempo de atuação, elas estão nesta modalidade no mínimo doze anos, sendo que a educação especial foi a primeira área de estágio na graduação de todas as participantes. O ano de conclusão do nível superior varia entre 1983 a 1996. Portanto, devido as profissionais possuírem um grande período de tempo de formação acadêmica, tiveram que acompanhar as mudanças ocorridas na legislação a respeito da educação inclusiva por meio de suas experiências na atuação, na formação continuada, abarcando o(s) curso(s) de pós-graduação que realizaram. A respeito da formação continuada, a especialização em psicopedagogia foi unanime entre as entrevistadas, sendo que a segunda psicóloga *(P2)* se especializou também em reabilitação, a terceira psicóloga *(P3)* em psicossomática e a quarta psicóloga *(P4)* em educação especial. Todas as especializações são voltadas para a demanda do público com o qual trabalham. Apenas uma profissional *(P2)* afirmou realizar outra atividade concomitante com a atuação como psicóloga na escola de educação especial, que é o cargo de terapeuta na área de reabilitação, na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD).

De modo geral, Sassaki (1997) resume o movimento histórico da educação especial e educação inclusiva, descrevendo que o Brasil foi marcado nas últimas décadas pela integração dos sujeitos com deficiência, que tinha como objetivo extinguir as práticas excludentes e segregadoras, as quais essas pessoas eram submetidas, favorecendo a interação social dos mesmos. Assim, no final dos anos 1960 essa população começou a ser inserida nos sistemas sociais (educação, trabalho, família e lazer), a partir da elaboração do princípio da normalização. Esse movimento se constituiu como uma modalidade de atendimento da educação especial, se organizando de acordo com as capacidades dos alunos, esperava-se que o estudante se tornasse capacitado o suficiente para acompanhar o ensino regular. O autor argumenta que por volta dos anos 1990, o conceito de integração começou a ceder lugar para uma proposta mais moderna de atendimento escolar, chamado de inclusão escolar. Teve como marcos histórico a “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (1990) e “A Conferência Mundial sobre Educação Especial” (1994). Essa marcha pela inclusão apesar de se opor ao paradigma da integração, compartilha o mesmo objetivo de inserir as pessoas com deficiência no ensino comum, contudo, sua efetivação prática tem causado controvérsias e discussões, pois o modelo da inclusão

requer transformações sociais abrangentes, tanto nos ambientes físicos (escolar), como nas atitudes das pessoas.

A garantia de um sistema educacional inclusivo é meta da inclusão plena como destacado no artigo 1º do decreto do Atendimento Educacional Especializado (Decreto, nº 7.611 de 2011), estando o termo demarcado anteriormente na Convenção da Organização das Nações Unidas sobre direito das pessoas com deficiência (2006). Lê-se, nestes documentos, a máxima sobre o direito à educação e, assim, a educação especial não se assenta como substitutiva ao direito das pessoas ao acesso ao ensino comum. A escola e as famílias precisam atentar para o cumprimento deste direito, porém questiona-se: como a legislação se insere na prática, no cotidiano das escolas?

A Declaração de Salamanca é considerada um marco para diversos autores (BUENO, 2001; FERREIRA e FERREIRA, 2007; GLAT, 2007; LAPLANE, 2007), porque afirma a proposta da educação inclusiva e questiona as concepções e atuação da escola tradicional, bem como da escola especial. O texto descrito reassegura o direito à educação para todos já proclamado nos textos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e também na Conferência sobre Educação para Todos (1990). Portanto, a educação brasileira está inserida nas transformações e discussões sobre a inclusão escolar, com um percurso iniciado na década de 1990 em paralelo com a Conferência Inclusão Mundial sobre Educação para Todos, quando se estabeleceu prioridades para a educação nos países de terceiro mundo. Entretanto, é a partir da condensação do Plano Decenal da Educação para Todos, no ano de 1993, que ações alinhadas às tendências mundiais de uma educação para todos se consolidam.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamenta a Lei 7.853/89 ao dispor sobre a "Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência". Esta Lei afirma o "oferecimento obrigatório de programas de educação especial em estabelecimentos públicos de ensino" (p. 2). Dez anos após a Lei, o decreto que a regulamenta (nº 3.298), define a educação especial como "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência" (Brasil, 1999, seção II, s/p). Assim, mais uma vez fica explícita nos documentos a indicação para o atendimento preferencial na rede regular as pessoas com deficiência, sendo a educação especial explicitada como *modalidade* de ensino e enfatiza que deve atuar como complementar ao ensino regular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ONU/2007 ratificada pelo Decreto nº 6.949 é um documento extenso, com 21 artigos e utiliza a terminologia pessoas com deficiência, desse modo, acirra o discurso da inclusão, na qual não se nega as limitações seja ela física sensorial ou intelectual. No artigo 1, define que as pessoas com deficiência são "aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2007, p. 15).

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências. O documento esclarece que o AEE não é um serviço substitutivo à escolarização, é um atendimento especializado que visa trabalhar com recursos adequados para abarcar as necessidades individuais, auxiliando essa população no acesso, permanência e inclusão na escola.

O AEE funciona como atendimento extraturno, o discente frequenta o ensino regular num período e, em outro turno, é realizado o AEE como complemento à sua escolarização. Fávero (2008) enfatiza que a inclusão plena aponta que a educação especial não pode ser entendida como substitutiva ao ensino comum, sendo a sua substituição incompatível com a igualdade de acesso e permanência na escola, prevista na Constituição Federal de 1988, art. 206. Assim, as equipes das instituições de educação especial, incluindo o psicólogo escolar, precisam realizar este acompanhamento, na busca de auxiliar os educadores e estudantes para a inclusão, acessibilidade e aprendizagem.

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como questionamento a atuação dos psicólogos escolares nas instituições de educação especial e como suas ações se inserem aos parâmetros da educação inclusiva. Tem a finalidade de debater sobre o tema e contribuir para o processo de escolarização e igualdade de oportunidades a todos.

Ao analisar os discursos das profissionais, em relação às concepções das mesmas sobre a educação inclusiva, verificou-se que duas psicólogas (*P1 e P3*) consideram que a inclusão não é para todos os casos, pois segundo elas a escola de educação especial é importante para o atendimento dos casos mais graves, uma vez que neste local teriam atendimento individualizado, com uma equipe qualificada para abarcar as suas necessidades. Além de considerarem as próprias dificuldades inerentes às patologias para a efetivação da inclusão destes na escola comum. A Declaração de Salamanca (1994)

dispõe sobre o atendimento oferecido nas escolas especiais e aponta que cabe a estas atender a pequena quantidade de crianças, aquelas que não se adaptarem às classes ou escolas regulares e acrescenta que apenas uma pequena minoria de alunos poderia se beneficiar da escola especial. Neste sentido, as profissionais compreendem que alguns estudantes ainda não conseguem se beneficiar do ensino comum e por isto, a escola de educação especial tem atendido as suas singularidades.

Na concepção da *P2* para que a inclusão aconteça é necessário construir parcerias principalmente entre os profissionais da escola especial e escola regular, avaliando cada caso para compreender as necessidades individuais e oferecer acessibilidade como planejamentos, estratégias e ações que busquem oportunizar a escolarização. Vale destacar a fala da *P2* "*levar o aluno, matricular, entrar na sala e ficar lá não é inclusão".* Como enfatizam diversos autores (CARVALHO, 1997; BUENO, 2008; GLAT e PLETSCH, 2011), garantir igualdade de oportunidades significa possibilitar cuidados que emergem da proposta de educação inclusiva, considerando que a presença física do aluno com deficiência não garante a inclusão, pois é necessário o preparo da instituição para trabalhar com as diferenças e promover capacidades, potencialidades e construção de conhecimentos. Nesta perspectiva, são necessários projetos diferenciados que busquem construir condições de acessibilidade irrestrita e não apenas pequenos ajustes.

Já a *P4* deixa claro que na sua concepção a escola especial deveria ser extinta, ela defende a inclusão total, ou seja, que todos os alunos possam estar inseridos na escola comum. A respeito deste debate, Mendes (2006) esclarece que existem duas vertentes da educação inclusiva, aqueles que propõem a inclusão total, que seria o fim das instituições de educação especial e os que defendem a possibilidade da inclusão parcial que se refere ao trabalho em rede, buscando a comunicação entre as instituições.

Segundo Glat e Plestsch (2011, p.20) "os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais[246] em decorrência de deficiências sensoriais (auditiva e visual), intelectual (mental), físicas ou múltiplas; transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Asperger, de Rett etc.) e altas habilidades (superdotação)", citadas nas falas das entrevistadas (*P1, P2, P3 e P4*), há pouco tempo eram considerados um público

[246] Conceito que engloba as características e demandas individuais do aluno, além do contexto histórico-cultural no qual ele vive e se constitui.

exclusivamente da educação especial. Entretanto, a frequência de matrículas desses alunos na escola regular vem aumentando a cada ano[247], estabelecendo desafios para os profissionais que atuam na esfera educacional.

Apesar das estatísticas parecerem positivas, a realização da matrícula não garante o acesso e a permanência do aluno, como proclamado pelos documentos nacionais e internacionais que dispõe sobre a inclusão escolar. Por isso, é necessário repensar propostas que incluam o aluno na escola, promovendo a aprendizagem escolar (GOMES e SOUZA, 2011).

No discurso de todas as participantes, explicitamente *P2 e P4*, percebe-se que possuir a deficiência intelectual é um critério para os alunos que estudam nas escolas de educação especial[248], por serem considerados casos mais graves e de difícil inclusão. "Talvez, esteja sobre as pessoas com deficiência intelectuais a imagem e o conceito mais negativos que possam existir, sobretudo o estereótipo de 'seres inferiores intelectualmente' e de 'seres perigosos na sociedade'" (FIGUEIRA, 2015, p.33).

Vários autores (LIEBERMAN, 2003; SILVA, 2003; MENDES, 2006; GLAT e BLANCO, 2007; KASSAR, 2007; OLIVEIRA, 2008; PLETSCH, 2010; entre outros) discorrem sobre a importância do cuidado a respeito da inclusão total, levando em consideração que tem casos de deficiências severas ou múltiplas que necessitam de serviços substitutos especializados, com uma intervenção educacional individualizada que certamente não encontrariam nas escolas regulares.

Numa revisão sobre a história da psicologia, Anache (2010) aponta que a atuação do psicólogo no ambiente escolar era semelhante ao modelo médico, visando o atendimento individual. Todas as psicólogas (*P1*, *P2*, *P3* e *P4*) ressaltaram que houve transformações em relação à sua função na escola de educação especial, pois antes do processo de inclusão realizavam trabalhos individualizados, com caráter essencialmente clínico.

Porém, com a inclusão educacional, houve uma mudança de paradigma e de sua atuação também. Neste momento, procuram realizar um trabalho mais efetivo com os

[247] Dados do censo da educação básica mostram que no ano 2000 havia apenas 21,4% das pessoas com deficiência matriculadas no ensino regular público. Em 2011, o número saltou para 74,2%.
[248] Os alunos que estão matriculados em ambas as escolas de educação especial da cidade de Uberlândia, não frequentam o ensino regular. Atualmente, devido à inclusão, a escola de educação especial não realiza mais matrículas de alunos que chegam até a instituição

professores, a fim de auxiliar no convívio social e adaptação curricular destes discentes, conforme salientaram as psicólogas *P1, P3 e P4.*

A Participante *P2* enfatizou o trabalho com os estudantes, de acordo com as demandas e necessidades destes. Considera-se que esta a atuação das profissionais coaduna com o perfil do psicólogo escolar, no qual busca compreender os sujeitos no contexto que estão inseridos e as relações que estes estabelecem com toda equipe da escola. Para Martinez (2010), este profissional colabora com os processos de desenvolvimento e aprendizagem que se constituem no âmbito escolar, na medida em que todos os envolvidos são mobilizados, ou seja, pais, educadores, estudantes e demais profissionais que compõe esta rede.

Para que o trabalho em rede seja efetivo, as psicólogas (*P1, P2, P3 e P4*) reforçaram sobre a importância de contarem com a equipe multiprofissional da escola de educação especial para acompanhá-las em visitas e discussão de casos. Deste modo, a orientação é feita não somente para os educadores da sala comum, como também para aqueles que trabalham diretamente no Atendimento Educacional Especializado[249]. Com o AEE funcionando nas escolas regulares, a população que a priori estava exclusivamente na escola especial, é em grande parte, transferida para o ensino comum, podendo frequentar a Educação Especial, o AEE, na própria escola regular.

Atualmente é relevante a quantidade de psicólogos que trabalham com formação pedagógica ou continuada dos educadores, desempenhando o papel de propiciar a reflexão destes sobre o que é de fato incluir os estudantes (FIGUEIRA, 2015). As entrevistadas (*P1 e P3*) expõem que a atuação do psicólogo escolar da escola de educação especial envolve a formação continuada dos professores do ensino regular para a realização do acompanhamento dos estudantes. Sendo assim, apontam que esta ação é fundamental para a efetivação das práticas de inclusão. A entrevistada *(P4)* relatou descrédito em relação a capacitação de professores, pois a partir de sua experiência, acredita que tem refletido poucas mudanças na atuação do professor. Somente uma das psicólogas (*P2*) não descreveu

[249] As atividades realizadas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas ocorridas na sala de aula durante o processo de escolarização, embora ambas sejam parte do processo. O AEE é oferecido em horário oposto ao que os estudantes frequentam a sala de aula comum, para que estes possam cursar o ensino regular, sendo que, neste, terão acesso a todas as aulas ministradas ao restante da turma, pois o AEE funciona como complemento e/ou suplemento à escolarização.

a formação docente como uma de suas frentes de trabalho. Sob essa perspectiva, Glat e Pletsch (2011, p.30) indicam a carência na capacitação de professores qualificados para atuar com esse alunado, pois os cursos de formação de professores, de modo geral, privilegiam práticas tradicionais de ensino e aprendizagem.

Outro trabalho que vem sendo realizado pelas psicólogas das escolas de educação especial é o acompanhamento e a troca de informações entre as instituições, sobre alunos que frequentam, por exemplo, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Além de todas as psicólogas descreveram que realizam interlocução com o ensino regular, ou seja, muitos alunos foram encaminhados para as escolas comuns, e seus docentes recebem a orientação a respeito de cada caso.

Analisando os relatos sobre o tipo de avaliação realizada com os estudantes das instituições de educação especial, averiguou-se uma dificuldade em relação à avaliação psicoeducacional, pois os discursos revelam resquícios do modelo clínico e terapêutico. Diversas pesquisas demonstram (FRELLER, 1997; MARÇAL, 2005; SOUZA, 2007; PATTO, 2008) que mesmo no contexto escolar a atuação dos psicólogos ainda está focalizada essencialmente no modelo médico e clínico, desconsiderando as vivências escolares dos sujeitos. Mattos e Nuernberg (2010) discutem sobre a efetivação das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, compreendendo que este processo trouxe novos desafios para a atuação do psicólogo no contexto escolar e educacional. A avaliação psicológica se reorganiza, resultando em novas concepções de participação do psicólogo na educação de pessoas com deficiência. Portanto, a intervenção muda gradativamente do enfoque clínico e individual para o enfoque social e institucional. Os autores acrescentam que a psicologia pode contribuir no pensar em estratégias de atenção e atendimento dos estudantes com deficiência nos diversos níveis de ensino, construindo intervenções mais focalizadas nas instituições educacionais e em processos de interação, superando a ênfase individualista e com restrições ao modelo médico da deficiência, possibilitando assim, o acesso e a escolarização de todos.

Diversas vezes, as teorias aprendidas durante o processo de formação se distanciam da prática diária do psicólogo, assim é necessário refletir sobre métodos e técnicas que ultrapassem as formas convencionais de atuação, para que o psicólogo possa se adequar efetivamente ao contexto no qual ele irá se inserir. Todas as profissionais (*P1, P2, P3 e P4*) adentraram no campo da educação especial, ainda na formação inicial, a partir de estágios

na área. As entrevistadas mencionam a relevância da formação continuada no exercício de sua profissão. Para Figueira (2015) aprofundar o conhecimento e desenvolver-se profissionalmente é essencial para a educação inclusiva.

Neste sentido, os conhecimentos da psicologia escolar, numa perspectiva histórico-cultural e crítica, especialmente as contribuições de Vigotski, auxiliam a educação especial e a educação inclusiva, na medida em que propõem o conhecimento sobre os aspectos relativos à formação docente, aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, a mediação pedagógica, a avaliação psicoeducacional dos alunos, ao atendimento e a orientação às famílias, entre outros. Tais saberes podem e devem ser utilizados na atuação dos psicólogos e demais profissionais junto às escolas regulares no processo de inclusão educacional dos estudantes.

Figueira (2015) afirma que Vigotski se dedicou em ressaltar as habilidades das crianças com deficiência, pois considerava que estas poderiam alicerçar o desenvolvimento de suas capacidades integrais, ou seja, ele rejeitava dados puramente quantitativos advindos de testes psicométricos e acreditava no potencial desses sujeitos. Esse autor focalizou os aspectos sociais acerca das pessoas com deficiência, abordando conceitos chave para uma inclusão escolar, além de ter criticado a exclusão em instituições especializadas e a redução do raciocínio ao déficit do indivíduo. Segundo ele, “é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é” (VIGOTSKI, 1989, p. 102).

É fundamental que não somente os psicólogos, mas todos os profissionais que atuam na educação especial atribuam valor as potencialidades das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, de modo que leve em consideração o contexto social no qual esses seres vivem, se interagem, se organizam, internalizam e aprendem.

Por fim, as entrevistadas foram questionadas sobre as facilidades e dificuldades que enfrentam diariamente tanto na instituição de educação especial, quanto com a sua clientela. As psicólogas (*P1, P2, P3 e P4*) alegaram que o vínculo que estabelecem com os alunos é muito positivo, pauta-se em trocas de conhecimento, respeito, confiança, afetividade e ética, bem como o relacionamento com a gestão da instituição de educação especial, que possui um caráter flexível, possibilitando discussões, abertura, autonomia, respeito e valorização das funções e do papel das profissionais. Sobre a experiência

profissional, *P1* e *P3* afirmaram que o tempo de atuação neste serviço lhes proporciona respaldo e segurança para o atendimento oferecido às demandas.

Foi unânime entre as participantes (*P1, P2, P3 e P4*) encontrarem dificuldades com os familiares dos alunos, que muitas vezes acabam prejudicando a inclusão destes, seja por não acreditarem no potencial, por excederem expectativas, por superproteção, por não auxiliarem ou até mesmo por medo. Também houve um consenso sobre as dificuldades em relação aos professores tanto do ensino regular quanto da escola de educação especial, que muitas vezes são resistentes e apresentam uma visão tradicional de ensino e aprendizagem, o que pode revelar a falta de formação continuada destes docentes. Além de concordarem que há escassez de profissionais nas escolas onde atuam e de recursos materiais essenciais para uma didática flexível que propicie uma escolarização bem sucedida.

De modo geral, as profissionais (*P1, P3 e P4*) relataram que se sentem desvalorizadas profissionalmente, pois consideram que o salário que recebem não é compatível com o trabalho que realizam. As profissionais (*P2 e P3)* disseram que as barreiras atitudinais estão entre as mais difíceis de serem vencidas, pois comparado com as mudanças arquitetônicas são questões que requerem muito mais tempo, tendo em vista que envolve valores e crenças. Em relação à formação continuada, a *P1* descreveu que enfrenta dificuldades sobre quais atividades deve realizar, diz sentir falta de capacitação. A *P4* salientou sobre os problemas que encontra devido as precariedades da estrutura física da escola de educação especial, pois as burocracias atrapalham o andamento de reformas necessárias. Apesar dos avanços nas políticas públicas em benefício dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, este estudo mostra muitos empecilhos para sua efetivação que vão desde as dificuldades de acessibilidade física e atitudinais à formação continuada dos profissionais.

Esta pesquisa evidenciou que as concepções das psicólogas sobre inclusão se dividem em educação inclusiva parcial e educação inclusiva total. A respeito deste debate, Mendes (2006) esclarece que existem duas vertentes da educação inclusiva, aqueles que propõem a inclusão total, que seria o fim das instituições de educação especial e os que defendem a possibilidade da inclusão parcial que se refere ao trabalho em rede, buscando a comunicação entre as instituições. Apesar dos avanços nas políticas públicas em benefício dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, este estudo averiguou alguns obstáculos para sua concretização,

que vão desde as dificuldades de acessibilidade física à atitudinais, bem como a falta de formação continuada dos profissionais. Quanto aos atendimentos oferecidos, constatou-se que para fazer parte da clientela atendida pela escola de educação especial, é necessário ser diagnosticado com deficiência intelectual, pois são considerados casos mais graves e de difícil inclusão, pois envolve questões que demandam transformações nas atividades pedagógicas e nos pressupostos sobre educação inclusiva. Com o advento da inclusão, e consequentemente, as mudanças nas suas funções, percebe-se um descompasso entre a formação e atuação para as novas demandas. Deste modo, a pesquisa revela um movimento dialético de avanços e retrocessos, permeado de dúvidas, na construção da atuação do psicólogo escolar. Sendo assim, acredita-se que existem muitas contribuições, principalmente advindas da abordagem histórico-cultural para o atendimento desta população. Neste sentido, o psicólogo escolar pode colaborar com os processos de desenvolvimento e aprendizagem que se constituem no campo educacional, na medida em que todos os envolvidos são mobilizados, ou seja, familiares, educadores, estudantes e demais profissionais que compõe esta rede.

Referências Bibliográficas

ANACHE, A. A. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. **Em Aberto**, v. 23, n, 83, p. 73-93, 2010.

ANGELUCCI, C. B. A inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B.(Orgs.) **Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Decreto n. 6.949/2007, de 30 de março de 2007.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília**. Diário Oficial da União**, Poder Executivo, DF, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2011.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira &Marin; Brasília: CAPES, 2008.

BUIATTI, V. P. **Atendimento educacional especializado:** dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, Tese de Doutorado, 2013.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços e saúde. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 143-155, 2001.

CARVALHO, E. C. R. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica / Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2013.

FÁVERO, E. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre a inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva** – 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FIGUEIRA, E. **Psicologia e Inclusão:** atuações psicológicas em pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FRELLER, C.C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. M., SOUZA, M. P. (Org.). **Psicologia Escolar:** em busca e novos rumos. (pp.63-78). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.

GLAT, R. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GOMES, C.; e SOUZA, V. L. T. Educação, Psicologia Escolar e Inclusão: Aproximações Necessárias. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 86, p. 93-185, 2011.

KASSAR, M. de C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular – do que e de quem se fala? In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva** – 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LIEBERMAN, L. M. "Preservar a educação especial para aqueles que dela necessitam". In: CORREIA, L. de M. (Org.) (pp. 89-107). **Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo.** Porto: Porto, 2003.

MACHADO, A. M. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: Antunes, M. A. M.; e MEIRA, M. E. M. (Orgs.) **Psicologia escolar:** práticas críticas. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

MARÇAL, V. P. B. **A queixa escolar nos ambulatórios públicos de Psicologia**: prática e concepções dos psicólogos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

MATTOS, L. K; e NUERNBERG, A. H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Revista brasileira de educação especial**, v.16, n.2, p. 197-214, 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**: [online]. v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008.

OLIVEIRA, M. A. C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira &Marin; Brasília: CAPES, 2008a.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: Nau/EDUC, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, F. de C. T. **As relações entre ensino-aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar.** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUZA, B. de P. S. Apresentando a orientação à queixa escolar. In: SOUZA, B. de P. S. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas: fundamentos de defectologia**. Cuba, Havana: Pueblo e Educacion, 1989.

POLÍTICAS E CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Wender Faleiro[250]

Sebastiana de Lourdes Lopes Flaviano[251]

Magno Nunes Farias

INTRODUCAO

A qualidade da educação tem sido motivo de muita preocupação e muito se tem falado principalmente sobre a educação básica no Brasil. Várias são as estratégias defendidas com a finalidade de tentar melhorar a qualidade dessa educação, entre elas podemos ressaltar a tentativa de aprimorar a formação dos docentes, aumentar o tempo de permanência do aluno na escolas e melhoria da infraestrutura e nos equipamentos dos estabelecimentos de ensino. Todas elas, com certeza, são validadas e melhorariam a qualidade do ensino se fossem colocadas em prática.

O direito à escolarização deve ter como pressuposto um ensino de qualidade[252] para todos, tendo a universalização não como um dado meramente contábil e que não (re)produza mecanismos de diferenciação, nos quais a diferença é tomada como ponto negativo da condição de existência humana, sendo portanto, elemento justificativo e fortalecedor da exclusão educacional e social.

O Brasil caminha a passos lentos para a universalização da Educação Básica, e convive com reiterados episódios trazidos pela imprensa e vividos no cotidiano escolar de

---

[250] Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

[251,3] Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Mestrandos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

[252] Qualidade possui um conceito complexo e dinâmico, que envolve várias facetas sociais, ideológicas, comerciais, políticas, econômicas. Logo, neste estudo utilizamos o termo *qualidade educacional* como a preparação dos alunos para viver na sociedade contemporânea com autonomia intelectual, que vivenciem no cotidiano escolar a integração do ensino e da vida, do conhecimento e da ética, da reflexão e da ação, que tenham a visão da totalidade e que o acesso ao conhecimento acumulado possibilite a produção novos conhecimentos. Reconhecemos, também, que não há padrão e homogeneidade de qualidade educacional, cada escola possui sua a autonomia para refletir, propor e agir, democraticamente e coletivamente, a sua qualidade educacional.

alunos que estão na escola, mas não se apropriam do mínimo de conhecimentos escolares considerados indispensáveis para viver na sociedade contemporânea.

Deixando à nossa sociedade um grande desafio no tocante ao direito à educação, que essa seja de fato uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social. Portanto destaca-se, no contexto atual a importância da educação no desenvolvimento de todas as esferas de uma nação, considerando que essa vai além da formação profissional, tão presente na concepção da maioria da população. Logo, é preciso oferecer aos estudantes brasileiros novas perspectivas culturais para que eles possam expandir seus horizontes, dotando-a de autonomia intelectual. Tal condição pode ser assegurada por meio do acesso aos conhecimentos acumulados e à possibilidade produção coletiva de novos conhecimentos. Isso, sem perder de vista que a educação também representa em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.

Frente a esse contexto, voltemos o olhar especificamente ao Ensino de Ciências que até 1960, as aulas de Ciências eram ministradas apenas nos dois últimos anos do Curso Ginasial, com aulas predominantemente expositivas, com a promulgação da Lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) ampliou a participação das Ciências no currículo escolar, tornando-a obrigatória desde o primeiro ano do curso ginasial. As discussões e mudanças no Ensino de Ciências, nessa década, foram pautadas nos projetos curriculares. Cabia ao Ensino de Ciências desenvolver o espírito crítico dos estudantes, dando condições para que descobrissem a ciência, reproduzindo o trabalho do cientista (AZEVEDO, 2008). A partir de 1971, com a lei 5692/71, o Ensino de Ciências passou a fazer parte obrigatória do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto o currículo foi descaracterizado em detrimento de um Ensino de Ciências essencialmente profissionalizante, os professores mantiveram aulas expositivas e a memorização de conteúdos pelos estudantes era a garantia do aprendizado.

Nos anos 80, com as propostas de democratização do país, influenciaram fortemente o Ensino de Ciências, que passa a analisar as implicações sociais e o desenvolvimento científico e tecnológico no âmbito educacional. As questões relacionadas com a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) ampliaram-se, e continuam cada vez mais presentes nas discussões, dentre elas, o processo de construção do conhecimento científico pelo estudante passou a ser a tônica da análise educacional. Todavia, Azevedo (2008) ressalta que apesar dos avanços, continuava a postura de professores que consideram o

Ensino de Ciências como uma descrição teórica e/ou experimental, afastada do significado ético e de suas relações com o mundo do estudante.

Na década de 90 surgem propostas em busca de um Ensino de Ciências que contribuísse para a formação de um estudante mais participativo, reflexivo e autônomo. E com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) consolida uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender, ao prescrever o paradigma curricular, em que os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos, e são entendidos como meio para produzir aprendizagem dos estudantes (MELLO, 2000).

Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza, em caráter de recomendação, a todos os sistemas de ensino e escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os parâmetros para o Ensino de Ciências sugerem que a ciência seja mostrada como um conhecimento capaz de colaborar para a "compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo [...], favorecendo o desenvolvimento de postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa" (BRASIL, 1997, p. 23 e 24).

Atualmente, se tornou necessário desde os primeiros anos de escolaridade, a discussão de questões, éticas por excelência, relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico e à CTSA (Ciência – Tecnologia - Sociedade e Ambiente), principalmente em decorrência dos avanços propiciados pelas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, por exemplo, computador, *internet*, e *smartfones* que têm provocado mudanças radicais em todos os setores da sociedade e, particularmente, no espaço da sala de aula. E os conteúdos de ensino, ainda estão sendo tratados de forma tradicional, o que tem produzido discussões em relação à formação de professores, para lidar com as novas exigências da sociedade da informação e da comunicação, em busca da formação de um estudante crítico e participativo, na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Desde os primeiros anos de escolaridade, se tornou necessário a discussão de questões, relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico principalmente em decorrência dos avanços propiciados pelas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação que estão cada vez mais presentes nos espaços escolares. Nessa perspectiva, a formação e a atuação docente assumem certa complexidade, pois o professor necessita dominar diferentes conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular (MIZUKAMI, 2004). Ademais,

quando pensamos na formação docente para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a complexidade aumenta, pois, de acordo com o artigo seis das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), os professores dos anos iniciais não são formados apenas para ensinar conteúdos de uma área específica, mas são responsáveis por trabalhar com conteúdos de Matemática, Português, História, Geografia e Ciências.

Diante desse apontamento, mesmo que apresentem alguns limites, nos remete à seguinte pergunta: O que a formação inicial oferece aos pedagogos para o ensino de Ciências?

OBJETIVOS

Analisar as Políticas e currículos de formação de professores para o Ensino de Ciências.

METODOLOGIA

Optou-se por realizar uma revisão bibliográfica por ser uma abordagem que torna possível a análise de diversos textos publicados, possibilitar avaliar uma rica fonte de dados, e até mesmo analisar conteúdos que ainda não foram analisados. Esse processo pode potencializar as chances de abrir novas questões sobre a temática estudada, ampliando assim suas possibilidades de investigação (SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009). Nos subsidiamos de referenciais da área de ensino de Ciências, formação de professores, na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (BRASIL, 1996), nas propostas curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e nas orientações curriculares para o ensino de Ciências nos anos iniciais (BRASIL, 1997).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao pensar em currículo e diretrizes para a formação do pedagogo, nos deparamos inicialmente com uma questão que merece ser esclarecida. Afinal, o que vem a ser esse

currículo? Como este está sendo proposto nas Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia? Analisamos esse tema com suas implicações que servem de referencial à prática docente e neste sentido, faz-se necessário compreender o que seja de fato o currículo e qual a sua importância no curso e como este contribui para a formação dos futuros profissionais da educação. É impossível não pensar na importância que o currículo assume quando se trata de compreender o papel da educação escolarizada no mundo contemporâneo. Ao se fazer conexões entre a escola e o mundo social e cultural em que ela se insere, aparece imediatamente a necessidade da ampliação do conceito de currículo para fora do espaço escolar. No caso do currículo, limitar esse conceito simplesmente relacionado ao que acontece e se ensina nas salas de aula, tem efeito reducionista e leva a tecnização e conteudização do ato educativo.

Variando de autores e as próprias diretrizes curriculares, têm-se várias concepções de currículo, mas nem todas nos remetem a uma análise mais crítica sobre o referido assunto. Sacristán (2000) nos traz a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas. Mas nesse aspecto, fica reduzido ao seu caráter estrutural prescritivo. Nesta visão não fica claro o destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira o conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, também parece não ficar claro o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

Ao considerar o currículo apenas como um documento impresso, ou uma das orientações pedagógicas sobre o conhecimento a ser adquirido na escola, deixa-se de considerar seu aspecto político desconsiderando assim, o fato de ter sido fruto de embates políticos que pretendem produzir um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Ainda sobre algumas definições de currículo, podemos apresentar como Pacheco se refere a Currículo:

> A palavra latina curriculum refere-se ao percurso de uma careira ou à carreira em si – um lugar de feitos ou uma série de feitos. Aplicada à educação, é aquela série de coisas que as crianças e os jovens têm de fazer e experimentar. De modo a desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem, para conseguirem resolver os problemas da vida adulta e serem o que os adultos devem ser em todos os aspectos.(PACHECO, 2005. p, 32)

O Currículo inventado, segundo Veiga, 2004 na virada do século XVI para o século XVII foi o "artefato que veio cumprir o papel ordenador e representacional requerido pela nova episteme da ordem e representação" (Veiga-Neto, 1996). Nestes termos, "o currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes, ao longo de um tempo" (Veiga-Neto, 2002a, p. 164). Ao se deparar com essa situação, surge então a pergunta : qual o alcance de tal criação ou invenção sobre o amplo mundo social? Veiga Neto, 2002 lembra que a escola nem só fez do currículo o seu eixo central, como também o tomou a si para a tarefa de educar os mais amplos e diferentes setores da Sociedade.

Um aspecto que deve ser considerado é o fato de que não só a sociedade e a cultura mantêm entre si uma relação indissociável como também o currículo mantém com ambas uma relação que também não se separa. Fica visível aqui que o "currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional, mas deve ser entendido como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações (Veiga-Neto, 2002a, p. 167).

Pode-se perceber então, que currículo, mundo social e cultura se relacionam e são interdependentes entre si, ficando a escola como entidade obrigatória, universal e digamos ainda, mediadora de tais relações. Digamos então que o currículo ajuda a construir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído e constituído.

As Diretrizes Curriculares vigentes para o curso de Pedagogia foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 01, de 15 de maio de 2006 e identificada nos pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006. Mas é sabido que todo esse processo de elaboração de tais Diretrizes não se deu da noite para o dia e foi resultado de um acúmulo de discussões nacionais através de movimentos de educadores em busca de um necessário consenso sobre tal temática.

Neste sentido, este documento representa um compromisso definido considerando que é fruto de um projeto político, na medida em que está diretamente comprometido com a formação do professor que trabalhará no Ensino Fundamental preparando o futuro cidadão. Essa resolução reacende o desafio do debate e da compreensão sobre a formação dos profissionais docentes, visto que tais Diretrizes para o Curso de Pedagogia se constituem numa política lavrada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que norteia a formação desses profissionais da educação. A construção de tais profissionais

docentes vem se tornando , como inicialmente mencionado, de grande interesse das políticas públicas educacionais brasileiras,que são direcionadas ao nosso país que, mesmo possuindo proporções continentais , possui características de periferia mundial e não conseguindo atender às demandas locais recebe, a toda hora as determinações internacionais de toda ordem.

Dentro deste contexto então, é promulgada a referida resolução, que não só institui as diretrizes, mas exige uma rigorosa reflexão sobre a mesma, oportunizando o debate e a tomada de decisões necessárias, pois se sabe que de uma formação de qualidade dos profissionais da educação e de uma boa gestão educacional dependerão a vida futura de todos os futuros cidadãos que passarem pela escola. Daí enterdermos a importância desta formação pela qual tanto se luta, historicamente, em todos os espaços e dimensões possíveis

Tais questões, que incidem, principalmente, na prática pedagógica dos professores, mostram-se preocupantes, uma vez que essa formação, particularmente no Ensino de Ciências, permanece ancorada no paradigma da racionalidade técnica, que serviu de referência para a Educação ao longo de todo o século XX, não atendendo à complexidade da sociedade atual (que exige um professor bem preparado, que reflita sobre sua própria prática, que considera a realidade do aluno e tenta tirar proveito disso).

No que diz respeito à formação inicial de professores, levando em conta os graves problemas presentes no processo ensino-aprendizagem dos estudantes, vemos que se intensificam as preocupações com os cursos de licenciatura, que de acordo com a legislação brasileira visam a formação de professores para a educação básica. Sabemos que não é possível convergir todas as causas desses problemas apenas no trabalho docente pois inúmeros são os fatores que concorrem para isso, desde as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura, seja nacional, regional ou local, as formas de estrutura e gestão das escolas, bem como a formação dos gestores, entre outros (GATTI, 2010).

Um curso de graduação que se ocupa do preparo do profissional da educação para seu ingresso no magistério é reconhecido por curso de formação inicial. Para a ANFOPE (1996, p. 21),

> (...) é a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de

> conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado.

Assim sendo, a formação inicial é a formação "pré-serviço" realizada por instituições especializadas . Assim definida como componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica. É preciso que a formação docente propicie a oportunidade desses egressos se tornarem melhores professores para que que no futuro venham contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, mesmo existindo outros problemas relacionados à educação, pois é sabido de todos nós que a questão da boa formação do professor não é nem de longe a panaceia para os problemas educacionais. Mas ainda sobre este aspecto da formação inicial é oportuno observar o que diz Mello,

> Com competências a serem constituídas na educação básica, a formação inicial dos professores para atuarem na mesma educação básica deve levar em conta os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais: a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização, e a integração de áreas em projetos de ensino, que constituem hoje mandados ou recomendações nacionais (MELLO, 200. P. 102)

Os estudos sobre a formação docente nos levam a ponderar sobre o que é ser professor na contemporaneidade. Este professor hoje deve assumir um novo perfil do professor que professa saberes, valores, atitudes que elabora interpreta e reinterpreta o mundo em que vive, além de compartilhar relações junto com o outro.

Assim, parte-se do princípio de que para formar profissionais significa fazer com que compreendam e sejam capazes de resolver situações complexa e interdependentes num contexto sócio-político-econômico no qual essas diretrizes norteiam as ações acadêmicas fornecendo as bases sobre as quais tais ações do curso de Pedagogia deverão pautar-se, uma vez que são fruto das determinações legais em vigor bem como de longos processos de discussões. Mas é necessário reafirmar que o grande desafio do professor é despertar a curiosidade e essa capacidade do aluno para aprender ciências. É necessário que essa sua formação lhe forneça condições para que o mesmo tenha sucesso em sua atuação docente. De acordo com as mudanças que o ensino de ciências vem sofrendo e de acordo com as mudanças por qual passou a formação de professores, atualmente o ensino tradicional deve

ser cada vez menos adotado, e nos cursos de formação docente a necessidade de sanar a curiosidade do aluno deve ser colocada em primeiro plano.

O pedagogo é um profissional que, de acordo com as Diretrizes Curriculares para formação de professores, está habilitado a atuar no ensino tendo a docência como a base de sua identidade profissional mas poderá atuar também na produção e difusão do conhecimento nas diversas áreas da educação e também na organização e gestão de instituições escolares. Por conseguinte, esse profissional também pode atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação para pessoas com necessidades especiais. Mesmo com essa perspectiva, o aprofundamento teórico metodológico na disciplina Metodologia de Ensino de Ciências faz-se de modo bastante superficial.

Como não há confirmação de conteúdos mínimos na legislação, as variações são previsíveis. Nas análises nos PPC dos cursos de Pedagogia de duas instituições públicas do sudeste goiano, bem como nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, observa-se que as variações se referem particularmente à denominação da disciplina, e à organização da ementa. Quanto à carga horária, em ambos os cursos analisados, a disciplina é desenvolvida em 64 horas. É necessário também ressaltar que a análise das ementas indica predomínio de conteúdos relacionados com os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de ciências naturais (finalidades do ensino de ciências, concepção de ciência, tendências no ensino de ciências, metodologia do ensino de ciências, experimentação relacionadas ao fazer científico bem como a elaboração de projetos de ensino nesta área), além do ensino de conteúdos trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso implica numa maior possibilidade de capacitação desse profissional para ensinar Ciências aos alunos da educação infantil (mesmo que com menor ênfase à essa modalidade) e aos da educação básica na intenção de articular essa disciplina científica de forma a adaptá-la metodologicamente para fins pedagógicos. Sabemos que seria de grande valia que essa disciplina fosse apresentada aos alunos do curso de Pedagogia de forma interdisciplinar, não como uma unidade separada do todo.

De acordo com o eixo dessa discussão esta citação nos chama atenção porque, não se tem muito claro no Curso de Pedagogia a formação do professor para o ensino de Ciências nas séries iniciais. Para essa autora o professor termina a graduação sem formação adequada para ensinar Ciências Naturais. Neste mesmo viés, convém citar as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação de Professores da Educação Básica em Nível

Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Brasil, 2001) que, em seu artigo 5.º esclarece que o Projeto Político-Pedagógico de cada Curso deve considerar uma formação que assegure a construção de competências necessárias à atuação na Educação Básica. Deve haver uma seleção de conceitos que vão além daquilo que os futuros professores irão ensinar futuramente aos seus alunos e que os conceitos a serem ensinados na escolaridade básica sejam abordados de forma articulada com suas didáticas específicas.

Mas o que percebemos, na verdade, entre os professores de Ciências, é uma sensação de desassossego, ou até de frustrações ao comprovar nosso o insucesso mesmo diante de muitos esforços. O professor precisa estar preparado para os desafios do mundo contemporâneo, sobretudo com as mudanças bruscas do sujeito social motivadas pelo surgimento das novas tecnologias e pelos efeitos da economia que sempre acabará influenciando a sala de aula e consequentemente, sua formação, pois traz mudanças no perfil desses profissionais da educação afetando sobretudo, os pedagogos, que são profissionais polivalentes responsáveis pelo ensino de várias outras disciplinas. Em suma, este tem que dominar vários conteúdos e ensiná-los, mas sem se especializar ou se aprofundar em nenhum deles para ministrar suas aulas.

Como não há confirmação de conteúdos mínimos na legislação, as variações são previsíveis. Nas primeiras análises que até o momento foram feitas nos PPC dos cursos de Pedagogia das duas instituições estudadas, bem como Nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, observamos que as variações se referem particularmente à denominação da disciplina, e à organização da ementa. Quanto à carga horária, em ambos os cursos analisados, a disciplina é desenvolvida em 72 horas-aula. É necessário também ressaltar que a análise das ementas de ambas as instituições em estudo, indica predomínio de conteúdos relacionados com os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de ciências naturais (finalidades do ensino de ciências, concepção de ciência, tendências no ensino de ciências, metodologia do ensino de ciências, experimentação relacionadas ao fazer científico bem como a elaboração de projetos de ensino nesta área.), além do ensino de conteúdos trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso implica numa maior possibilidade de capacitação desse profissional para ensinar Ciências aos alunos da educação infantil (mesmo que com menor ênfase à essa modalidade) e aos da educação básica na intenção de articular essa disciplina científica de forma a adaptá-la metodologicamente para fins pedagógicos. Sabemos que seria de grande valia que essa

disciplina fosse apresentada aos alunos do curso de Pedagogia de forma interdisciplinar, não como uma unidade separada do todo.

Este contexto gera então, a necessidade de um melhor preparo na formação desses docentes. É necessário que as instituições que oferecem cursos de pedagogia comecem a fazer o diálogo entre os currículos do curso que prepara os futuros profissionais e as novas exigências da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a questão curricular passou a ser considerada um aspecto muito importante relacionado às políticas educacionais e vem galgando crescentes espaços nas pesquisas relacionadas ao assunto no Brasil. Várias são as reflexões sobre currículo que acabam por aprofundar as relações do currículo com as questões de poder, ideologia e cultura na sociedade. Em meio a uma sociedade que passa por sucessivas mudanças a escola acaba passando também por grandes transformações e não seria diferente com o curso de pedagogia que deve se posicionar para corresponder a tais mudanças, atrair e colaborar com seus alunos, futuros docentes, para o aprendizado.

De acordo com as análises é possível afirmar que existe preocupação em formar pedagogos bem preparados para atuar no ensino de Ciências, mas observar-se que essa formação acaba por não garantir uma efetiva preparação para a atuação no ensino de Ciências desses profissionais, devido a pouca carga horária, o ensino ser realizado com poucos processos interdisciplinares, e ao grande conjunto de eixos que cercam as várias áreas de habilitações desse pedagogo (sua polivalência), deixando de atender às necessidades mais particulares e especificas do ensino de Ciências no Ensino Fundamental.

Referencias Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia.* Resolução CNE/ CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Aprendizagem da docência*: algumas contribuições de L.S. Schulman. Educação, Santa Maria, v. 29, n. n 02, 2004.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTRUINDO UM TRABALHO INCLUSIVO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Eseba/UFU. lilidosgui@uol.com.br
Lavine Rocha Cardoso Ferreira
Eseba/UFU. lavinecardoso@hotmail.com
Priscila Moreira Corrêa
Eseba/UFU. prilacorrea@hotmail.com
Lucianna Ribeiro de Lima
Eseba/UFU. luciannadelima@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva apresentar algumas ações realizadas pela área de Psicologia Escolar e Educação Especial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) no que se refere ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência e alunos com dificuldades no processo de escolarização, dentre essas ações aquelas referentes ao "Projeto Incluir: Saberes e práticas inclusivas na educação básica".

Já há algum tempo a inclusão escolar tem preocupado as instituições, tanto as de ensino regular, como aquelas de ensino especial. Pode-se dizer que esta preocupação se coloca como uma questão relevante nas políticas educacionais oficiais e como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade do ensino. Assim pontua Jannuzzi: "é uma tentativa de tornar possível a inclusão apregoada no discurso, mas ainda bastante difícil de ser realizada eficientemente na prática" (2004, p.198).

No que se refere à Educação Especial esta área enfrenta em nosso país sérios desafios decorrentes tanto do contexto das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história da área. Historicamente, o processo de educação inclusiva vem sendo gradativamente implementado nas escolas de ensino regular, no entanto, ainda sob o ponto de vista da formação do professor, apesar de orientações legais nesse sentido, parece haver certa indecisão quanto à real efetivação na sua prática e, principalmente, uma enorme carência de materiais que tratam dessa especificidade.

Todo o movimento de inclusão pode ser explicado a partir do prisma dos marcos históricos que registram as mudanças políticas e de paradigmas; nesse sentido, podemos ressaltar que a educação especial, por muito tempo, se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Esta forma de organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade consolidou, por muito tempo, um atendimento com enfoque clínico-terapêutico fortemente ancorado nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definiam as práticas escolares para os estudantes com deficiência.

Estas propostas vêm se constituindo no Brasil, desde 1854, na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Logo após este período, em 1926, cria-se Instituto Pestalozzi, instituição esta especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e, em 1945 é criada por Helena Antipoff a primeira instituição responsável por realizar um trabalho de atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Neste momento, percebe-se o início de um olhar para que os espaços educativos priorizem uma orientação inclusiva.

Um salto para o período que teve uma grande influência se refere à Constituição Federal de 1988. Este documento traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º, inciso IV).

Além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, reforça a importância do direito da criança ingressar na escola e, nesse sentido, percebemos que o movimento se amplia. Ainda na década de 1990, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)

e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais" (p.19). Neste prisma, percebemos ainda a manutenção de um sistema integracionista, onde os pressupostos são construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem não provocando de fato uma mudança nas práticas pedagógicas no interior das escolas.

No caminho para a reflexão do movimento de inclusão, percebe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Do período de 1999 a 2008, surgiram movimentos que preconizaram os diferentes aspectos provenientes ao processo de inclusão: o acesso à escola aos estudantes surdos, e a inclusão da Libras como disciplina curricular (Lei nº 10.436/2002); atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial (Decreto n° 6571/2008, incorporado pelo Decreto n° 7611/2011); o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (Decreto n°7612/2011); a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012), dentre outros.

Gradativamente, por meio de leis e decretos, o processo histórico para o reconhecimento das pessoas público da Educação Especial se materializa imerso a conflitos, rupturas paradigmáticas e obstáculos.

Assim, discutir a temática da inclusão escolar nos remete também, para além da reflexão sobre a legislação e sobre a formação docente, à discussão do papel da escola na sociedade e à necessidade urgente de revisão das práticas escolares excludentes, ampliando o olhar para a diversidade humana. Nessa perspectiva, a escola precisa deixar de ser um mero espaço de apropriação do conhecimento para se transformar em um espaço de transformação, de exercício da democracia, de respeito à diversidade étnica, física, sensorial, psicológica e social.

Glat e Blanco (2007, p.30) ao se referirem à educação inclusiva afirmam:

> A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples. Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem [...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade.

Vários autores (AMARAL, 2002; GLAT, 2002, 2007; MANTOAN, 2003; 2006; RODRIGUES, 2006) ressaltam os desafios da inclusão escolar e a responsabilidade conjunta de todos envolvidos nesse processo. Apontam ainda a precariedade dos cursos de formação docente para o trabalho inclusivo que, em sua maioria, não relacionam teoria e prática escolar.

Vemos que as terminologias e conceitos em torno da educação especial e educação inclusiva tem se modificado frequentemente numa busca de abarcar cada vez mais as especificidades dos sujeitos envolvidos, norteando as políticas educacionais, bem como as propostas e práticas inclusivas direcionadas a esse público.

Anache e Nuember (2015) chamam a atenção para a importância de se considerar a singularidade e subjetividade dos sujeitos, ampliando nossa compreensão sobre a diversidade do público-alvo da educação especial, para além daquele definido legalmente: “A despeito das diretrizes do Ministério da Educação (MEC), o que se considera sujeito da Educação especial pode variar de acordo com o contexto, pois depende de diversos fatores históricos, pedagógicos e sociais” (ANACHE; NUEMBER, 2015 p. 54).

Na percepção das autoras supracitadas é preciso que tenhamos cautela com a preponderância dos laudos médicos legitimados socialmente como verdades absolutas e

que definem ações programáticas na escola e que reforçam o fenômeno da medicalização da educação na atualidade.

> Os sujeitos da Educação Especial são, portanto, um grupo aberto aos avanços e às transformações do saber médico, educacional e antropológico, o que impõe às políticas públicas da área o desafio da necessidade de atualização constante com relação tanto aos anseios dos movimentos sociais quanto às novas políticas de definição, diagnóstico e encaminhamento que caracterizam a Educação Especial (ANACHE; NUEMBER, 2015, p. 56-57).

Na área da Psicologia Escolar, Souza & Souza (2008, p. 56) ao abordarem sobre a educação inclusiva, alertam para:

> a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia-a-dia da escola; a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infra-estrutura para sua real efetivação; a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, oriundas das classes populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual essas políticas são dirigidas; o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca desumana de significado e de sentido pessoal.

Sobre o papel do psicólogo escolar frente às demandas da Educação Inclusiva Neves & Machado (2007, p. 136) posicionam-se:

> Acreditamos que o psicólogo escolar pode desenvolver práticas que traduzam concepções inclusivas, ter uma atuação que não seja complementar às práticas de exclusão, que possa romper com as ações que muito serviram para validar concepções ideológicas, baseadas sobretudo na psicometria e na aferição do QI dos alunos (NEVES; MACHADO, 2007, p. 136).

Concordamos também com Neves & Machado (2007, p. 136) quando afirmam que "o fazer do psicólogo não pode ser dissociado do cotidiano da escola, devendo auxiliar os professores a pensarem e desenvolverem estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos".

Martínez (2007) ao analisar as questões relacionadas com o compromisso social dos psicólogos na Inclusão Escolar aponta:

> No campo da educação, o olhar crítico, construtivo e compromissado com a transformação da realidade se evidencia como especialmente necessário. Nesse contexto, em que muitas mudanças são imprescindíveis e possíveis, o psicólogo escolar pode se constituir num importante elemento de transformação na sua condição de sujeito ativo, criativo e inovador. O trabalho em prol da inclusão escolar em toda a sua abrangência é um bom exemplo do que pode ser sua contribuição para uma maior equidade e um maior nível de justiça social, questão apenas possível se for capaz de se engajar ativamente no processo de mudanças necessário à instituição escolar (p. 113).

Com tudo isso, percebemos que existem grandes possibilidades de a Psicologia Escolar e a Educação Especial desenvolverem um trabalho inclusivo qualitativamente superior, desde que os profissionais dessas áreas se posicionem criticamente diante das demandas relacionadas ao contexto educacional. Nesse sentido, tendo em vista a extensão desse texto, faremos um breve relato de parte da experiência vivenciada por nós na Escola de Educação Básica da UFU relacionada à inclusão escolar.

BREVE RETROSPECTIVA DO TRABALHO DE INCLUSÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU

Apesar das discussões sobre a temática da educação inclusiva terem se iniciado em torno de 1990 em âmbito nacional, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia apenas a partir de 2003 essa discussão iniciou-se de fato. Antes disso, na Eseba/UFU, reflexões isoladas aconteceram, porém ainda incipientes visto que a escola, apesar de atender a um público diverso, ainda não contava com grande contingente de alunos com deficiência.

Em 2006 a área de Psicologia Escolar da escola supracitada implementou um Projeto de Inclusão com o objetivo de ampliar práticas favoráveis à inclusão desses alunos, e dos demais com dificuldades no processo de escolarização, além de efetivar ações inclusivas de caráter político-administrativo e pedagógico contribuindo, inclusive, com a formação continuada dos professores em serviço.

Já nessa época estava mais evidente para os docentes e demais profissionais da escola qual era a demanda de alunos com tais especificidades e com grandes dificuldades

nas questões escolares, sendo que alguns desses alunos, inclusive, apresentavam quadro de deficiência intelectual, dentre outros diagnósticos que traziam interferência em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Em 2009 ações de sensibilização e formação continuada de professores foram realizadas, porém com a pequena participação do corpo docente da Eseba/UFU, que apesar de bastante qualificado em suas áreas de conhecimento específicas, apresenta necessidade de formação para a prática pedagógica inclusiva.

Em 2010 após grande período de reivindicação, a Eseba/UFU foi contemplada com uma vaga para docente da área de Educação Especial, que implantou desde o seu ingresso na escola o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como outras ações inerentes a essa área.

Reconhecemos que muitos fatores dificultam o processo de inclusão desses alunos, dentre tais fatores, ressaltamos: qualificação profissional do corpo docente; falta de recursos e materiais apropriados, barreiras arquitetônicas e físicas, barreiras humanas e atitudinais presentes nas práticas pedagógicas.

Sendo assim, a área de Psicologia Escolar e Educação Especial da referida escola idealizou o "**Projeto Incluir: Saberes e práticas inclusivas na educação básica"** com o objetivo maior de ampliar as ações que envolvem as temáticas da Educação Especial e Educação Inclusiva na Educação Básica por meio de diferentes ações formativas com professores, estagiários, monitores, alunos, famílias e comunidade (equipe multidisciplinar, profissionais e instituições especializados, dentre outros) procurando atender às demandas provenientes do cotidiano escolar, que envolvem tanto alunos público da educação especial quanto alunos com dificuldades no processo de escolarização.

Ao idealizarmos um trabalho numa perspectiva inclusiva, planejamos ações que contemplem os diferentes sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, no sentido de prover discussões que ampliem saberes e práticas em torno dessa temática.

Para melhor compreensão do trabalho realizado na escola em que atuamos, destacamos os objetivos específicos do **Projeto Incluir** da ESEBA:

- Contribuir para a efetivação do processo de inclusão escolar na ESEBA, viabilizando que os alunos participem ativamente das atividades escolares com seu grupo de referência e outros grupos.
- Orientar planejamentos de ensino e estratégias de atuação junto a esse público para

que seja explorado seu potencial criativo, cognitivo, afetivo, social, entre outros.

- Fortalecer as discussões sobre inclusão na escola como um todo, promovendo reflexões permanentes sobre o tema, a fim de sensibilizar o corpo docente sobre a importância do mesmo e a urgência de se trabalhar nessa perspectiva.
- Participar dos encontros e discussões institucionais, em nível local, nacional, para garantir a continuidade das discussões na escola, e um trabalho consoante com as tendências educacionais atuais.
- Promover discussões sobre o processo de medicalização da criança e do adolescente na atualidade.

Tal projeto ocorre nas dependências da ESEBA e sua metodologia de execução envolve a realização de diversas ações em caráter inclusivo com alunos da ESEBA e professores, além da participação de professores de outras escolas públicas de Uberlândia em encontros temáticos específicos, visando ao debate sobre o tema educação especial e inclusiva. Tais grupos favorecem a troca de experiências entre os docentes, possibilitando a socialização de suas práticas. Para fomentar as discussões e reflexões nos grupos são utilizados diferentes recursos e estratégias: leituras de referenciais teóricos atuais sobre o tema; estudos de casos, exibição de vídeos; músicas; além de outros recursos áudio-visuais e pedagógicos que contribuam com o processo formativo.

No decorrer do Projeto as seguintes ações são planejadas: levantamento dos interesses e necessidades dos professores e das famílias em torno da temática educação especial e inclusiva; construção e mediação das discussões junto aos professores, alunos, famílias e toda a comunidade escolar; realização de encontros científicos, mesas-redondas, seminários visando ao debate e socialização sobre o tema; produção e apresentação de trabalhos de natureza científica em eventos da Educação, Psicologia e afins; orientação de monitores, estagiários, cuidadores e outros atores envolvidos no processo de inclusão desses alunos na escola; acolhimento das demandas dos alunos provenientes do cotidiano escolar em caráter emergencial; realização de intervenções pedagógicas e psicoeducacionais individuais e/ou em grupos para atender demandas dos alunos; atendimento educacional especializado; realização de discussões de casos multidisciplinares, tanto presenciais, quanto virtuais (via skype, vídeo conferência), com o intuito de obter e trocar informações para melhor análise e encaminhamento do caso na escola. Procuramos construir uma forma de atuação na escola que rompa com o modelo

médico, e com a visão reducionista do sujeito na qual a criança é vista pela sua deficiência ou dificuldade, deixando muitas vezes de se desenvolver em função dessa expectativa já anunciada de fracasso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na direção de oferecer um trabalho de qualidade e atender às demandas decorrentes do processo educacional que abarca alunos público alvo da educação especial muitas ações são planejadas, dentre elas: formação continuada de professores, discussão de casos em equipe multidisciplinar; avaliação pedagógica e psicoeducacional dos alunos; ajustes e adaptações curriculares; orientação a estagiários de apoio; orientação a famílias.

Percebemos que todas essas ações têm apresentado efeitos positivos e têm colaborado, tanto com o público atendido, quanto para a transformação da cultura escolar na Eseba/UFU, ampliando a visão sobre o papel da escola na formação integral de todos os alunos.

Referências Bibliográficas

ANACHE, A. A. ; NUEMBERG, A. H. **Sociedade contemporânea, subjetividade e educação especial na perspectiva inclusiva.** In: ANACHE, A. A. ; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. *Sociedade contemporânea:* subjetividade e educação. São Paulo: Memnon, 2015. p. 54-74.

AMARAL, L. A. **Diferenças, estigma e preconceito: os desafios da inclusão.** In TRENTO, D.; KOHL, M. e REGO T. (Org.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p. 233-248.

BRASIL. **A Constituição da República Federativa do Brasil.** *Diário Oficial da União,* Poder Executivo, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90.** *Diário Oficial da União,* Poder Executivo, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.** *Diário Oficial da União***,** Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB nº 2/2001.** *Diário Oficial da União***.** Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** *Diário Oficial da União.* Brasília, MEC: SEESP, 2008.

BRASIL**. O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** *Diário Oficial da União.* Poder Executivo, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2012.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** *Revista Integração*, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; BLANCO, L de M. V. **Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva.** In GLAT, R. *Educação Inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, R. **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2007.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTÍNEZ, A. M. **Inclusão Escolar desafios para o psicólogo.** In MARTÍNEZ, A. M. (org). *Psicologia Escolar e compromisso social:* novos discursos, novas práticas. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007. p. 95-114.

MANTOAN, M**.** T**.** E**. Inclusão escolar:** *o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo**:** Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. ; PRIETO, R. G. & ARANTES, V. A. (org). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

NEVES; M. M. B da J. ; MACHADO; A. C. A. **Psicologia Escolar e Educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In MARTINÉZ, A. Psicologia Escolar e compromisso social.** Campinas, São Paulo: editora Alínea, 2007.

RODRIGUES, D**. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva.** In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação* **-** Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

SOUZA, M. P. R de & SOUZA, D. T. R. de. **Formação Profissional para uma Educação Socialmente Inclusiva.** In BRASILEIRO, T.S.A.; AMARAL, N.F.G.do; VELANGA, C. T. *Reflexões e sugestões práticas para a atuação na Educação Infantil.* Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2008. p. 45-58.

REFLEXÕES ACERCA DOS FORMADORES DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Magno Nunes Farias[253]

Wender Faleiro[254]

Sebastiana de Lourdes Lopes Flaviano

INTRODUCAO

Apesar de diversas contradições estatais que ainda tendem a pensar o campo como lugar atrasado, legitimando uma educação urbanocentrica, a Educação do Campo vem sendo inserida nas agendas de políticas educacionais no Brasil, principalmente na primeira década do século XXI, dando espaço assim ao povo do campo e seus direitos como cidadãos com modos de vidas singulares (ARROYO, 2007). Isso ocorre como consequência da militância de movimentos e organizações sociais, que articularam com o estado para a elaboração de projetos para construir a Educação no Campo, mesmo que algumas políticas educacionais se mostrem contraditórias sobre essas questões, os avanços estruturais e legais são percebidos (SOUZA, 2008 e MUNARIM, 2011).

Um vitória desse movimento é a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que é o marco legal inicial, onde se admite a necessidade de um olhar específico para a população do campo, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que o primeiro documento normativo que traz o termo Educação no Campo e seu conceito, além de desconstruir a ideia da necessidade da população do campo sair do seu território para ir à escola urbana, estimulando assim a (re)criação de escolas do locais. Essas duas resoluções que fundamentam as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (MUNARIM, 2011).

Outro acontecimento fundamental é o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que traz questões sobre a Política de Educação no Campo e o Programa Nacional de

[253] Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Mestrandos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. E-mail: magnonfarias@hotmail.com

[254] Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Educação na Reforma Agrária (Pronera). Esse decreto merece destaque por se caracterizar com uma política pública (permanente) diferente das resoluções que são apenas aconselháveis ao Ministério da Educação. O Decreto veio para potencializar e legitimar o discurso dos movimentos sociais pela Educação no Campo, suas ações devem ser implementadas de acordo com suas próprias diretrizes e juntamente com a Política Nacional de Educação, a fim de alcançar metas estabelecidas para o desenvolvimento e manutenção da Educação no Campo (SOUZA, 2008 e MUNARIM, 2011).

Neste artigo destaca-se a Resolução /CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009, que estabelece diretrizes e estratégias para a operacionalização da assistência financeira suplementar de projetos educacionais que tem como finalidade promover o acesso a universidade de sujeitos de baixa renda e de grupos sociais socialmente discriminados. Essa resolução tornou possível a implementação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), programa do governo federal, e realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tendo em vista que essa ação é fundamental para a construção de uma Educação no Campo verdadeiramente engajada e focada nas particularidades da população do campo (CAMPOS, 2015).

O PROCAMPO objetiva tornar possível a formação de professores no ensino superior para atuar na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de escolas do campo, é um projeto que busca corrigir situações de discriminação com a população do campo, que por muitos anos foi esquecida e desconsiderada em detrimento a populações urbanas. Já existem 42 cursos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) brasileiras, que surgiram a partir de projetos pilotos dessa política, que selecionaram universidade ligadas aos movimentos para iniciarem com a execução do curso, a partir dessas experiências abriram outras chamadas públicas (de 2008, 2009 e 2012), onde acabou institucionalizando os 42 cursos em instituições públicas no Brasil (MOLINA, 2015). Essa ação vem valorizar a população do campo, com a estratégia de formar docentes capazes de atuar na realidade social desses sujeitos, com o intuito de oferecer práticas pedagógicas que reconheçam as particularidades do campo, de forma emancipadora e transformadora.

Notamos então que Licenciatura em Educação no Campo surge com uma perspectiva interdisciplinar, ou seja, é composta por diversas disciplinas que devem dialogar, para que assim o profissional formado ali tenha um leque de conhecimentos para

utilizar na transformação social da população do campo. Ademais o curso prevê que o estudante percorra um tempo na escola e na comunidade, para que assim se aproprie das questões educacionais e os sentidos do território, fortalecendo o movimento interdisciplinar (BRITTO e SILVA, 2015).

Docentes do ensino superior para educação do campo

Os docentes do campo (do ensino básico e superior), também são atingidos por essas questões, porém existem algumas questões específicas desses sujeitos. A construção de um pensamento social que tende a dicotomizar o campo e o urbano, coloca o campo como um lugar que não produz e que está ausente de saberes importantes para a construção da sociedade, a partir da estrutura capitalista de produção e trabalho, que coloca a cidade como lugar de desenvolvimento e de saber central, desde a revolução industrial (JESUS, 2008). Isso tem como consequências a reprodução da forma urbana de pensar e ensinar dos docentes que estão inseridos no ensino voltado campo, fazendo com que o conhecimento não represente as particularidades desse contexto, ou seja, as instituições de ensino tendem a excluir os saberes da comunidade do campo, gerando currículos

> [...] poucos sensíveis ao atendimento das reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e trabalhadores da agricultura, que historicamente foram excluídos como capazes de pensar e de agir (JESUS, 2008, p. 279).

Para atuar na Educação do campo é exigido dos docentes uma formação mais ampliada desses sujeitos, para que possam atuar de maneira efetiva na realidade do território (OLIVEIRA e MACÊDO, 2011). É necessário que seja superada geração de um conhecimento produtivista, focado na perspectiva de produzir sujeito para mercado de trabalho sem critério, o que está muito atrelada a práticas educacionais urbanas. É fundamental produzir atividades com sentidos, que respeitem e incorporem a cultura (o ser, viver e pensar) e saberes da população do campo. Pensar em um projeto educativo que acolham as questões políticas e sociais que evolvem esse contexto, como condições de trabalho, trajetórias de organizações e lutas que são desenvolvidas ali. E isso significa também incorporar as próprias questões dos trabalhadores docentes do campo dentro dessa

trama de fatos que devem ser articulados, para que o conhecimento ali gerado adquira sentido e seja capaz de transformar a realidade local (SILVA e GADELHA, 2012).

A lógica de organização do Curso, precisam ser desenvolvidos junto ao aluno de modo interdisciplinar, ou seja, que os conhecimentos se dialoguem entre si. Impondo que cada disciplina extrapole sua especificidade e limites para que acolha a contribuição das outras, formando assim uma rede de conhecimento que se apoiem e se cruzem, tendo como foco e objetivo a compreensão da comunidade do campo e a análise de suas particularidades. Assim a interdisciplinaridade não supõe apenas a troca e comunição entre as disciplinas, mas também entre a realidade social do campo, formando assim uma rede de comunicação que sustente e baseie a ação didática do educador do campo (COSTA, ALVES e FALEIRO, 2015).

Assim, podemos notar que os docentes da Licenciatura em Educação do campo são tensionados em seu trabalho por diversas questões advindas do modelo socioeconômico capitalista, além de ter o desafio de articular questões socioculturais do campo com o conhecimento sistematizado (SILVA e GADELHA, 2012). Existem várias questões que são vistas como gerais do trabalhador docente, e questões que são particulares do contexto do campo, como os desafios de superar aspectos urbanocentricos de educação, e se empoderarem das particularidades do campo em sua formação.

Sendo assim pertinente entender como se encontra aspectos que rodeiam os docentes que formam sujeitos nas Licenciaturas, no sentido de refletir quais são essas dificuldades e pensar formas de enfrentamento, partindo do princípio que os aspectos que envolvem esses formadores têm impacto direto na formação e atuação dos futuros professores na educação do campo. E assim contribuir para a superação dos desafios de formação de professores para educação do campo. OBJETIVOS

Este estudo propõe investigar a formação e identidade dos docentes do ensino superior com as questões do Campo a fim de compreender as possíveis interferências na formação de professores em Educação do Campo.

METODOLOGIA

Optou-se por realizar uma revisão bibliográfica por ser uma abordagem que torna possível a análise de diversos textos publicados, possibilitar avaliar uma rica fonte de

dados, e até mesmo analisar conteúdos que ainda não foram analisados. Esse processo pode potencializar as chances de abrir novas questões sobre a temática estudada, ampliando assim suas possibilidades de investigação (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009; GODOY, 1995). Os critérios de inclusão foram: artigos, livros e dissertações que tratavam sobre Docentes do Ensino Superior que atuam na Educação do Campo, e que dialogasse sobre essa trama de questões (ser professor e ser professor da educação do campo).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como posto anteriormente, com a institucionalização de 42 cursos (MOLINA, 2015) de Licenciatura em Educação no Campo nas Instituições de Ensino Superior no Brasil surge também a necessidade de ter docentes no ensino superior capazes e qualificados para atuarem nessas Licenciaturas. Quando se pesquisa sobre essas questões entre trabalhos já produzidos, pouco se encontra sobre, o que indica um baixo teor de pesquisas que se debruçaram a investigar sobre essa questão, e alguns discorreram de forma artificial sobre o fato, o que aponta a necessidade de novos estudos que dialoguem sobre esse campo: docentes do ensino superior para Licenciatura em Educação do Campo. Porém, apesar das poucas bibliografias encontradas, obteve-se resultados relevantes, que iremos discorrer aqui.

Estudos apontam que a questão de docentes do ensino superior para atuarem de acordo com os pressupostos da Licenciatura em Educação do campo vem sendo problemática para os cursos, pois há grande dificuldade de se achar docentes que tenha incorporado à lógica da interdisciplinaridade (exigida na licenciatura) em sua própria formação e forma de ensinar. Segundo Campos (2015) e Brasil (2014) os docentes formadores veem de uma lógica de ensino fragmentado e urbanocentrico, não dando espaço para o diálogo entre as disciplinas na universidade. Isso é consequência da organização social capitalista que tende a separar e isolar os saberes, que acaba causando a estranheza desses sujeitos em lidar com ações que necessitam junção dos saberes, para que assim contemplam as particularidades do campo.

De acordo com Jesus (2008) a formação dos professores na universidade está cada vez mais voltada para formação de sujeitos para o mercado de trabalho, com uma visão urbana de ensino, e não dialoga com fatos que envolvem a cultura do campo. O que vai de

desencontro com a perspectiva da Educação do Campo, pois essa compactua com um projeto pedagógico a partir das necessidades sociais do trabalhados, assim busca-se uma educação, seja no nível básico ou superior que vá "[...] além das tramas e dos interesses do mercado" (TEIXEIRA, 2012, p. 120) e que esteja vinculado com o ser humano dentro de suas dimensões sociais, culturais, produtivas, de forma emancipatória. Esses docentes devem levar a esses lugares concepções críticas sobre os modos que a sociedade vem se organizando, bem como as questões que envolvem a classe trabalhadora e o capitalismo, e seus impactos no campo. Tendo em vista que todos estão influenciados pelos mecanismos capitalistas de alienação ao trabalho, o que tem relação estreita sobre a escola e a comunidade do campo (BRASIL, 2014).

Os docentes que atuam na Licenciatura em Educação do Campo, devem extrapolar as concepções urbanas reducionistas de ensino, e pensar em modos de atuar na formação de sujeitos de modo diferenciado. Esses também devem se empoderar das particularidades do campo, suas questões históricas, culturas, sociais e políticas, e produzir ações didáticas pautadas na interdisciplinaridade, devem ser capazes de associar os saberes formais e disciplinares, com valores sociais e reais da comunidade, pois suas ações como formadores tem impacto direto na atuação de futuros professores do campo (MOLINA e SÁ, 2011).

Os movimentos sociais que militam pela educação do campo apoiam

> [...] que os formadores dos cursos tenham preparo específico sobre a realidade do campo, que os currículos e o material de formação incorporem essa realidade e a especificidade do ser educador(a) do campo. Para a formação desse corpo profissional será urgente a interiorização da educação superior (ARROYO, 2007, p. 169).

Porém, de acordo com Brasil (2014), esse processo é complexo, principalmente pela dificuldade dos docentes do ensino superior, formadores de professores do campo, em incorporarem ações interdisciplinares, e superar processos de formação fragmentados, com pouco ou nenhum diálogo entre as disciplinas. Isso é consequência da sua própria formação que vem da cultura capitalista e urbanocentrica que tende a desmembrar o conhecimento e os processos de trabalho, com ações que pouco se articulam. Sendo necessárias ações que promovam "apropriação teórica das questões que envolvem os processos em disputa no campo brasileiro, em torno das diferentes visões de modelo de desenvolvimento e de

agricultura, quanto em relação ao desafio de exercitar o trabalho interdisciplinar" (BRASIL, 2014, p. 15) para os próprios docentes formadores.

Um estudo feito por Costa (2012) evidencia as dificuldades de articulação entre prática, teoria e realidade social do campo que esses docentes formadores se deparam no processo de formação de professores para educação do campo, e isso pode ser explicado pela falta de conhecimento desses sobre o campo, além da resistência em criar essas pontes, com a justificativa de que o conhecimento deve ser universal e não priorizar uma realidade específica.

Caldart (2001) faz uma reflexão sobre o modelo disciplinar de produção da ciência que "é caracterizado pelo isolamento e fragmentação: isolam-se recortes e constituem-se campos epistemológicos para produzir a ciência" (CALDART, 2011, p.109). Há então a necessidade dos docentes na licenciatura de elaborar um fazer pedagógico que ultrapasse a fragmentação e separação constate dos conteúdos científicos, e com isso que abandone métodos de ensino incorporados na cultura acadêmica urbanocêntrica, tomando uma visão mais unitária e interdisciplinar de todos os conhecimentos que envolvem essa área (BRITTO e SILVA, 2015). Pois, em determinadas situações, como na Educação do Campo, essa fragmentação é questionada para lidar com a realidade, pois a vida de sujeitos não ocorre nessa lógica fragmentada, o que exige a desfragmentação desses conhecimentos.

Santos (2014) em um dos seus textos relata que existe uma necessidade entre muitos dos docentes formadores que atuam na Licenciatura em Educação do Campo, que são advindos de meios urbanos de ensino, de se envolverem com aspectos que rodeiam o campo através de estudos por conta própria ou com o auxílio de outros docentes mais experientes, bem como os próprios alunos do curso de licenciatura. Esse movimento é algo positivo, pois demonstra que esses próprios sujeitos estão admitindo e tentar sanar suas dificuldades na atuação como formadores da Licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arroyo (2012) discorrendo sobre a questão dos educadores para educação básica, relata que há uma grande dificuldade de se instaurar um sistema voltado na perspectiva da educação do campo, se os educadores que forem atuam em seus projetos não se

identificarem e estiverem conscientes sobre seus papéis políticos e sociais de garantir o direito a população do campo de qualidade. Sendo assim, é fundamental percebemos essas questões que rodeiam o docente do ensino superior que formam educadores do campo, tendo a consciência que esse processo de formação fara total diferença na produção de um modelo de desenvolvimento societário voltado para educação do campo, e suas comunidades.

As atuações dos docentes formadores trazem diversas problemáticas, como as dificuldades em se adaptar a um modelo não-fragmentado e interdisciplinar e a falta de conhecimento sobre a realidade do campo. Assim, se faz necessário lançar estratégias que possam contribuir para uma formação continuada desses docentes, para que eles possam aprender e discutir sobre essas dificuldades, e assim supera-las. Além disso, também é necessário que se coloque em pauta a necessidade de mais espaços de formação para docentes de ensino superior, nas Instituições de Ensino Superior do Brasil, como nas pós-graduações, que estejam voltadas para a Educação do Campo, e assim formar sujeitos mais capacitados para a atuação nas Licenciaturas.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) Do Campo. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar/Mônica Castagna Molina, org. – Brasília: MDA, 2014.

COSTA, Elis Regina da; ALVES, Maria Zenaide e FALEIRO Wender. A Interdisciplinaridade no Curso de Educação do Campo: o caso da ufg catalão. **Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer** - Goiânia, v.11, n.20, 2015.

CAMPOS, C.A. Procampo Em Catalão: Da Interdisciplinaridade que Temos à Que Queremos. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20, 2015.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa – Tipos e fundamentos. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

JESUS, S.M.S.A. Experiências de Formação de Professores para Escolas do Campo e a Contribuição da Universidade. **Educação e Diversidade**, 2008.

MOLINA, C.M. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto,** Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

SOUZA, M.A. EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRODUÇÃO CIENTÍFICA. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SILVA, J.M. e GADELHA, L.. O currículo e a Formação de professores na Educação do Campo. I **Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras**, 2012.

TEIXEIRA, M. F. A Luta dos Movimentos Sociais Camponeses pela Educação e suas concepções de Formação dos Educadores do Campo. In: COUTINHA, A.. F.; CAVALCANTI, C. R. (org.). Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 113-127**.**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

Viviane Prado Buiatti[255]
Fernanda Duarte Araújo Silva[256]
Vilma Aparecida Souza[257]

INTRODUÇÃO

O presente artigo possui como objeto de investigação a relação entre os profissionais das instituições escolares e as famílias de crianças surdas. As questões que permearam a pesquisa foram: Quais as representações de professores que atuam com crianças surdas sobre as relações com as famílias? Como esses profissionais têm percebido essas relações? Consideram que as famílias têm estabelecido parcerias com as escolas, foi com intuito de contribuir com a formação e desenvolvimento das crianças? Caso positivo, como os professores avaliam essas relações?

A pesquisa é de natureza qualitativa e possui como referencial teórico metodológico as representações sociais, na perspectiva moscoviciana. As representações nessa linha moscoviciana, se constituem como estruturas dinâmicas, que operam em um conjunto de relações e de comportamento, assim, podem ser entendidas como:

> Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p.21).

Assim, as representações são importantes na vida cotidiana, uma vez que nos orientam no modo de nomear e definir conjuntamente os distintos aspectos da realidade

[255] Instituto de Psicologia (IPUFU). vivibuiatti@hotmail.com
[256] Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP-UFU). fernandaduarte.facip@gmail.com
[257] Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP-UFU). vilmasouzza@yahoo.com.br

diária, no modo de interpretá-los, tomar decisões e nos posicionarmos ante eles de forma defensiva.

Construímos as representações, pois precisamos buscar informações sobre nosso mundo, devemos nos adequar a ele, nos comportar, dominar física e intelectualmente, para identificar e resolver os problemas que se apresentam. Entendemos assim, que as representações dos sujeitos que pesquisamos foram criadas por meio dos discursos de outros, das experiências que vivem e do ambiente social ao qual pertencem.

Segundo Farr (1995), é no momento em que as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são construídas. Nesse contexto, as representações estão disseminadas no interior de nossa cultura e possuem a capacidade de reconstruir constantemente nosso ambiente, como podemos perceber na afirmação a seguir:

> As Representações Sociais, tal como as opiniões e as atitudes, são "uma preparação para a ação", mas, ao contrário destas, não o são apenas porque orientam o comportamento do sujeito, mas principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.62-63).

Para Moscovici (2003), ao estudarmos as representações sociais, estamos estudando o ser humano, no momento em que questiona e busca respostas ou pensa e não quando ele processa uma informação ou se comporta. Desse modo, os objetivos desses estudos não se centram no comportar-se, mas na compreensão dos sujeitos sobre a relação entre a escola e a famílias das crianças surdas.

De acordo com a Teoria das Representações Sociais devemos, em pesquisas, responder três questões, sendo elas: Quem são os sujeitos pesquisados? O que pensam? Com quais efeitos?

Os dados foram coletados a partir de um questionário aplicado no ano de 2015, no “Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos”, Turma IX. Esse curso é oferecido desde o ano de 2007, a UFU, por meio do Centro de Ensino, Pesquisas, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), faz parte da rede Formação Continuada a Distância de Professores em Educação Especial do Ministério da Educação

(MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em linhas gerais, o Curso Básico de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas teve como objetivo geral oferecer informação continuada a distância via *web* para educadores que atendem surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007). O curso possui também o objetivo de promover discussões nos aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem em situações de atendimento educacional especializado para alunos surdos dentro da perspectiva psicoeducacional da mediação pedagógica conforme proposta da teoria de aprendizagem mediada, e contribuir para melhoria da qualidade do atendimento educacional especializado oferecido em escolas da rede pública do Brasil, objetivando o desenvolvimento psicoeducacional de alunos surdos (BRASIL, 2007).

O curso possuía 1036 alunos matriculados, distribuídos em 40 turmas. As disciplinas que faziam parte do currículo do curso eram: Introdução à Educação a Distância, Marcos Legais e Políticos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, Noções Básicas da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Noções Básicas de Português como Segunda Língua.

Nosso objetivo nesse artigo é então identificar e analisar quais são as representações sociais dos cursistas que participaram do "Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos", Turma IX, sobre a relação entre os profissionais que atuam nas escolas e as famílias dos alunos surdos.

A partir da Teoria das Representações Sociais, o trabalho foi estruturado nos seguintes momentos: no primeiro identificamos quem são os sujeitos que participaram da pesquisa. Em seguida, apresentamos algumas discussões de acordo com a literatura da área. Posteriormente, abordamos o que os professores pensam sobre essa relação entre a escola e as famílias de crianças surdas. Por fim, nas considerações, dialogamos sobre os efeitos dessas representações nas práticas docentes.

QUEM SÃO NOSSOS SUJEITOS?

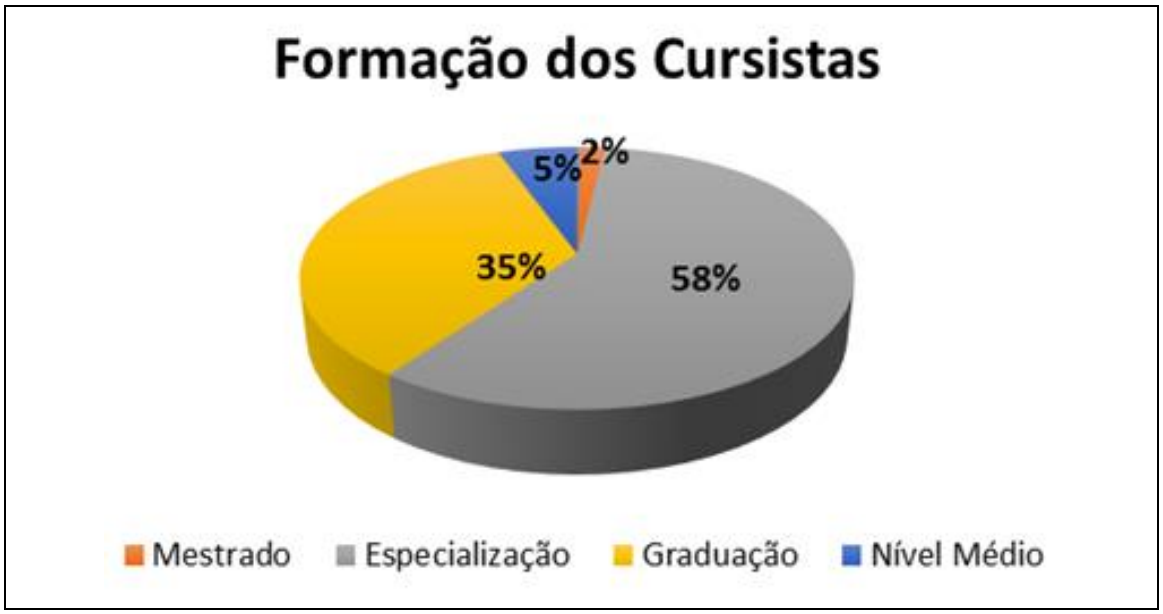
Segundo informações obtidas por meio de um questionário aplicado aos professores cursistas, identificamos que o curso possuía matriculados 1036 alunos. Desses, 525

responderam o referido instrumento aplicado no início do curso. O questionário possuía 35 questões. Entretanto, não foi solicitado no questionário que os cursistas colocassem sexo: feminino ou masculino, dessa forma, não foi possível mapear esse dado.

Em linhas gerais, todos os sujeitos que participaram do curso são professores em efetivo exercício em escolas públicas dos Estados: MG, SP, RS, DF, RO, BA, ES, SE, SC, PI, RJ, PA, PR, CE e GO e atuam no Atendimento Educacional Especializado e/ou Sala de Recursos Multifuncionais de instituições escolares públicas de suas respectivas cidades.

Sobre a formação dos sujeitos, podemos afirmar, a partir do gráfico abaixo, que 5% possuem Ensino Médio, 35% possuem apenas Graduação, 58% já possuem Pós-Graduação Lato-Sensu (Especialização). Apenas 2% possuem Mestrado.

Figura 01: Formação dos Cursistas



Fonte: Questionários aplicados aos professores.

Sobre a participação dos cursistas, em cursos de formação continuada nos últimos 05 anos, obtivemos os seguintes dados apresentados no gráfico a seguir:

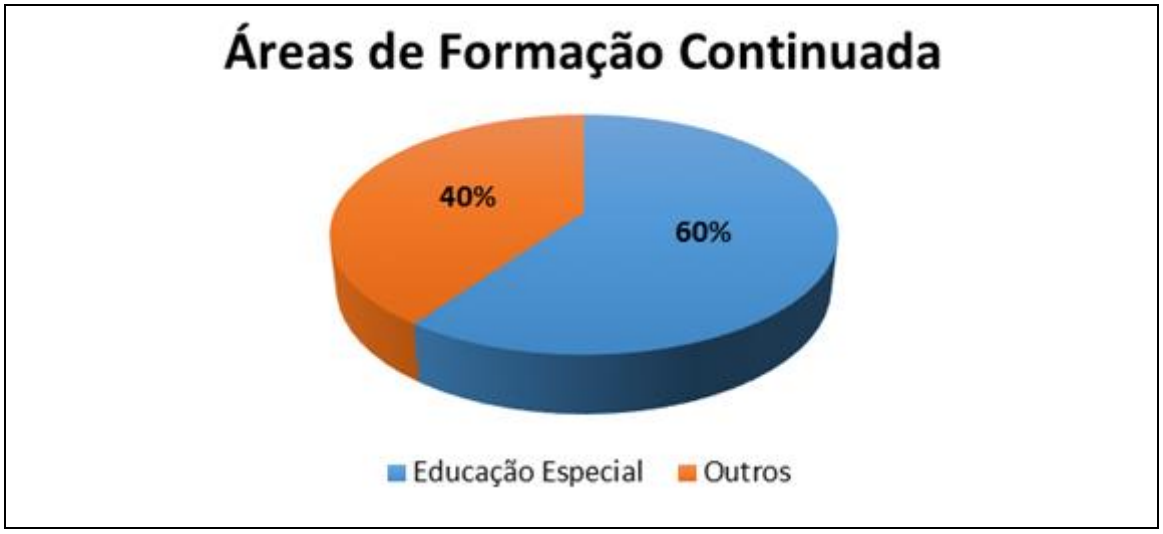
Figura 021: Participação em cursos de formação continuada.

Fonte: Questionários aplicados aos professores.

Identificamos no gráfico abaixo que a maioria dos sujeitos (86%) tem participado de algum tipo de formação e apenas 14% não participou de nenhum curso.

Desse universo que participou de algum tipo de formação continuada nos últimos anos, detectamos que 60% realizaram cursos na área da Educação Especial, como podemos visualizar no gráfico a seguir:

Figura 03: Áreas da formação continuada dos cursistas.



Fonte: Questionários aplicados aos professores.

Entre os cursos mais mencionados pelos sujeitos, como os cursados na área da Educação Especial, estão os ligados a educação inclusiva, ***libras***, atendimento educacional

especializado, tecnologias assistivas, entre outros. O que nos mostra que as temáticas voltadas para a Educação Especial e Educação inclusiva é realmente o foco destes profissionais.

Por questões éticas, optamos por manter o anonimato dos sujeitos pesquisados, dessa forma, os nomeamos como Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3, assim sucessivamente, até o número 525. A seguir, apresentamos o que pensam os cursistas do Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos sobre a relação escola e famílias de crianças surdas.

O QUE SABEM NOSSOS SUJEITOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS SURDAS E AS ESCOLAS?

Segundo Libâneo (2002), a educação é um agir sobre o indivíduo para que ele viva em sociedade, nesse sentido, a família é a primeira instância responsável pela educação, já a escola, constitui-se como um espaço institucionalizado, formal de educação. É necessário que as crianças compreendam e transformem o mundo em que vivem, para isso, é necessário um diálogo profícuo entre escola e família, ambas responsáveis pela educação das crianças.

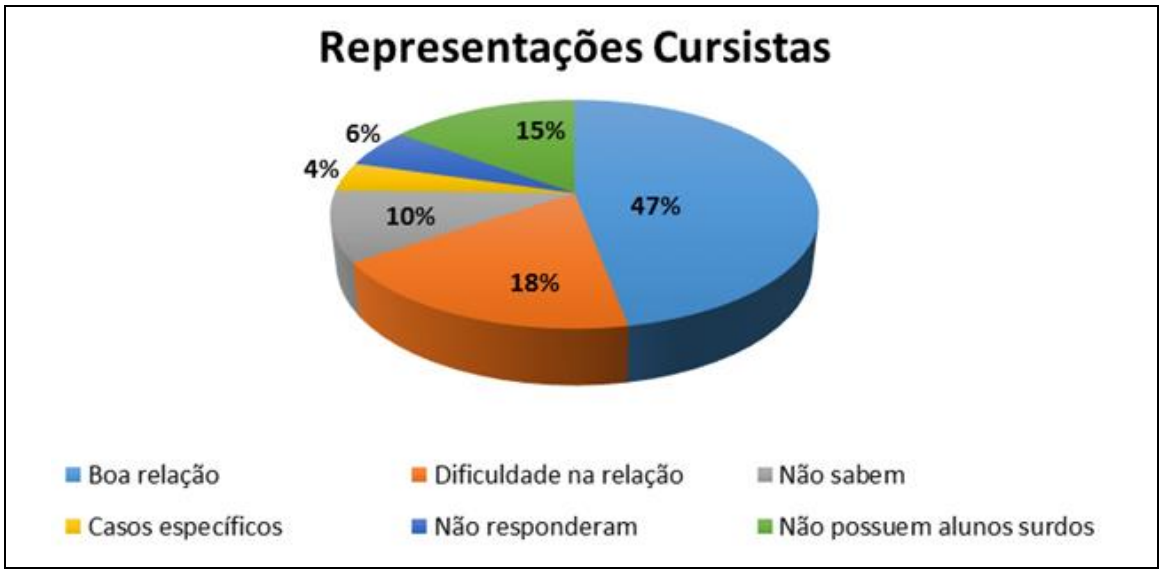
O primeiro contexto de socialização da criança é a família. Segundo Rego (2002), a atitude dos pais, suas práticas e formas de educação, as vivências culturais do ambiente doméstico exercem influência precisa no desenvolvimento individual e no comportamento dentro da escola. Porém, essa influência não é um determinante que permanecerá inalterável ao longo de toda a vida do indivíduo. A escola se insere no cotidiano da criança e é um local que possibilitará vivências diferentes das do grupo familiar, oferecendo oportunidades de experimentação de novos desafios que suscitarão mudanças e desencadearão processos de desenvolvimento e alterações no comportamento do indivíduo: “o tipo de trabalho desenvolvido na escola parece ter uma relação direta com as marcas que deixará no sujeito. Portanto, a qualidade da escola faz a diferença” (REGO, op. cit., p.72).

Desta forma, destacamos a importância da relação e parceria entre a família e a escola. Sabemos que o tema família tem sido bastante discutido e estudado no meio acadêmico, mas encontramos pouca literatura no que refere-se a relação entre famílias de

crianças surdas e a escola. Nesse sentido, é que nos propomos a tecer alguns diálogos nesse trabalho sobre como os professores tem percebido essas relações com as famílias das crianças surdas.

Os dados foram obtidos em um questionário aplicado no início do "Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos", realizado no ano de 2015. Esse instrumento possuía 35 questões. Com intuito de atingirmos nosso objetivo, optamos por analisar a questão: Qual a relação das famílias dos alunos surdos com a escola? A seguir, apresentamos um gráfico com os resultados obtidos:

Figura 04: Dados sobre as das representações dos cursistas sobre a relação escola/família.



Fonte: Questionários aplicados aos professores.

Identificamos que dos 525 sujeitos que responderam o questionário, 15% não possui alunos surdos. Assim, privilegiaremos nas análises os dados obtidos com os demais cursistas, que possuem alunos surdos.

Do total de professores que responderam o questionário, 47% enfatizam que existe uma boa relação entre os profissionais que atuam nas instituições escolares e as famílias de

alunos surdos. Nas representações desses sujeitos, muitos pais estabelecem uma relação de parceria com a escola, como podemos visualizar nas falas abaixo:

> Na escola em que atuo a convivência é muito boa, conseguimos fazer diversas parcerias que como resultado final, acabam por contribuir com o desenvolvimento do aluno. (Sujeito 05).
>
> Boa, pois sabem da importância de sua parceria no desenvolvimento do aluno. (Sujeito 13).
>
> A família da escola em que trabalho tem um relacionamento de parceria em nossa escola, estão sempre presentes no que se refere a educação de seus filhos. (Sujeito 27).
>
> É feito um trabalho de parceria escola e família. (Sujeito 48).
>
> Só tenho elementos para falar da família do aluno surdo da escola que eu trabalho. Contamos totalmente com a participação e a presença da família, é uma grande parceira nossa. (Sujeito 69).

Outros sujeitos apresentam a representação de que a boa relação ocorre quando a família participa de cursos de libras e demonstram interesse em aprendê-la. Vejamos alguns relatos:

> Uma relação muito boa, para essas famílias também é oferecido curso de libras, porém o tratamento é sem diferenciar as famílias dos alunos ouvintes. (Sujeito 77).
>
> De integração. Em sua grande maioria, os familiares procuram aprender libras para poder acompanhar o desenvolvimento do aluno. (Sujeito 101).
>
> São presentes e se comprometem a fazer cursos quando são oferecidos. (Sujeito 223).
>
> Participam e buscam a aprendizagem da língua de sinais, uma vez que, todos os alunos surdos na nossa rede, não são provenientes de famílias surdas e/ou comunidade surda. (Sujeito 413).

No entanto, outra parcela dos sujeitos, 18%, possuem a representação de que a relação com as famílias de crianças surdas possui inúmeras dificuldades. Entre as mais mencionadas, encontramos a falta de interesse de pais em aprender libras. Abaixo, segue algumas dessas afirmações:

> Nas escolas que tem alunos surdos, podemos perceber que os pais não sabem libras. (Sujeito 215).
>
> Percebe-se que também eles não dominam a libras, utilizando gestos caseiros de apropriação familiar. (Sujeito 304).
>
> Muitas vezes a própria família não sabem libras e pouco acompanham seus filhos. (Sujeito 15).
>
> Nem todas participam ativamente da escola, e nem todos usam a libras. (Sujeito 501).
>
> Aqui no meu município percebo que não um processo que é acompanhado pela família, então o que é ensinado não é praticado em casa os familiares não tem a libras para desenvolver uma comunicação. (Sujeito 417).
>
> As famílias veem a escola como meio de socialização dos alunos, mas não de inserção em um tipo de língua ou comunicação padrão. (Sujeito 177).
>
> A maioria das famílias desconhecem a Libras. Preferem a comunicação criada por eles mesmos. Por esta razão, ocorre conflitos. (Sujeito 88).

A respeito do ensino de Libras, Lacerda e Santos (2013) destacam que de acordo com os pressupostos da abordagem Bilíngue a primeira língua da criança surda deve ser a Língua de Sinais, que precisa ser trabalhada o mais precocemente possível, a fim de possibilitar ao sujeito um desenvolvimento linguístico adequado. Sendo assim, a importância da conscientização e do trabalho também com as famílias, pois para que a criança realmente aprenda Libras, é necessário configurar um espaço de interlocução e circulação desta linguagem.

Entre esses sujeitos que destacam dificuldades nas relações com as famílias das crianças surdas, algumas vão além, e possuem a representação de que o problema maior na relação com as famílias é a questão de os familiares não aceitarem a surdez ou o uso de libras pelas crianças. Vejamos alguns depoimentos que ilustram essa questão:

> Precária pois as famílias não aceitam a surdez. (Sujeito 91).
>
> Elas resistem muito, pois preferem que o filho aprenda a falar, travando uma relação conflituosa com a escola, ou se afastando. (Sujeito 518).
>
> É uma relação às vezes conflituosa, porque a maioria das mães não sabem e nem pretendem aprender libras apara ensinar o próprio filho. (Sujeito 419).

> É uma relação às vezes conturbada pois alguns pais não aceitam que os filhos utilizem a libras. (Sujeito 66).
>
> Geralmente a família evita frequentar a escola, ainda apresentam em sua maioria, rejeição pela surdez do familiar. (Sujeito 72).

Identificamos também a representação de que o que dificulta uma boa relação entre a família e os profissionais das escolas, é a falta de intérpretes ou de cursos de libras, como podemos visualizar nas falas abaixo:

> Enfrenta dificuldades no momento que o aluno começa a estudar, pois, a contratação do interprete é demorada e causa muito transtorno na vida de seu filho e de toda a família. (Sujeito 423).
>
> Na minha experiência, percebi que tinha pais que não conseguiam comunicar-se com os filhos e, outros que se empenhavam em aprender libras fazendo cursos e contratando os serviços da professora intérprete. (Sujeito 309).
>
> As famílias que eu tive contato após muitas orientações passaram a aceitar bem o uso de libras e querem aprender libras. O problema é que não existe curso de libras gratuito para os familiares e isso impede que muitos auxiliem mais o filho em casa. (Sujeito 22).
>
> A relação é boa apesar de não ter interprete de libras. (Sujeito 46).

Apesar da Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010, destacar a questão do intérprete para os alunos surdos, percebemos que na prática ainda existem instituições escolares sem esse profissional.

Consideramos relevante o dado de que, mesmo sendo a maior parte dos cursistas, professores que atuam no atendimento educacional especializado, 10% não sabem como têm ocorrido a relação entre família e escola. Desses sujeitos, muitos destacam que não presenciam a presença dos pais nas escolas, como ilustram as falas a seguir:

> Nunca vi ou tive contatos com familiares de alunos surdos nas escolas. (Sujeito 335).
>
> Não sei, não vejo os pais na escola. (Sujeito 242).
>
> Nunca presenciei os pais na escola. (Sujeito 125).
>
> Nunca tive contato direto com as famílias. (Sujeito 19).

Estes dados demonstram a falta de articulação entre a escola e família, a falta de comunicação dificulta a inclusão destes alunos na escola e na sociedade, pois o trabalho deve ser conjunto. Lacerda e Santos (2013) enfatizam que estas crianças chegam às escolas com poucos conhecimentos culturais/sociais desenvolvidos, muitos são filhos de pais ouvintes que acabam por desconhecer a libras e demonstram defasagem na apropriação de conhecimentos em geral pela falta de estimulação. Neste sentido, as autoras destacam que a escola pode promover espaços de diálogo com estas famílias, encaminhando-as ou promovendo curso de Libras, bem como orientando contato com pessoas surdas em associações para que estas tenham convívio com a língua e outras pessoas que tenham esta limitação.

Encontramos sujeitos (4%) que possuem a representação de que não podemos generalizar a relação existente entre as famílias e a escola:

> Alguns buscam ajuda, outros se recusam na primeira vez a necessidade do filho e demoram buscar ajuda, às vezes esperam a adolescência para isto. Na rede municipal além de professores desta área, há núcleos de atendimento a esses alunos, mas as famílias, algumas, relutam em levá-los. (Sujeito 219).
>
> Alguns pais são participativos e querem aprender também para se comunicar com seus filhos, outros, porém, utilizam qualquer outra forma de comunicação, não a libras exatamente. (Sujeito 17).
>
> A alguns da família dos surdos são ausentes e uns presentes. (Sujeito 19).
>
> Muitos pais estão sempre em contato com a escola para ter mais informações sobre o assunto e assim ajudar seus filhos, outros só vão a escola quando são chamados. (Sujeito 19).
>
> Alguns são presentes, outros não, mas a escola está sempre aberta para atendê-los. (Sujeito 21)
>
> Como as demais famílias, existem as com grande comprometimento e as que consideram que o processo educativo é de responsabilidade apenas da escola. Existe família de surdos que se preocupa com a aprendizagem das libras tanto para os ouvintes quanto para o surdo e as que nem tem esse conhecimento. Fato esse que dificuldade o bom andamento do processo educativo de alguns estudantes surdos. (Sujeito 335).

Percebemos que esses sujeitos possuem a representação de que existem pais participativos e interessados no desenvolvimento dos filhos e outros que não sabem libras, não querem aprender e são ausentes das atividades que ocorrem no cotidiano escolar.

Outra parcela dos sujeitos, 6%, não responderam como percebem a relação entre família e escola. Dado esse, que consideramos relevante, ao pensarmos na importância de uma relação profícua entre todos os envolvidos na formação dos alunos surdos. A seguir, tecemos algumas considerações, buscando sintetizar quais os possíveis efeitos dessas representações nas práticas dos sujeitos que participaram dessa pesquisa.

QUAIS SÃO OS EFEITOS DESSAS REPRESENTAÇÕES NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Esse trabalho teve como principal objeto de investigação a relação entre os profissionais das instituições escolares e as famílias de crianças surdas. Nosso objetivo foi identificar e analisar quais são as representações sociais dos cursistas que participaram do "Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos", Turma IX, sobre a relação entre os profissionais que atuam nas escolas e as famílias dos alunos surdos. A natureza da pesquisa é de natureza qualitativa e utilizamos como referencial teórico metodológico as representações sociais, na perspectiva moscoviciana.

Em linhas gerais percebemos que a maior parte dos professores possuem a representação de que as famílias têm estabelecido uma boa relação com a escola. Esse modo de pensar, demonstra que esses profissionais têm vivenciado experiências positivas na formação das crianças surdas, onde o diálogo constitui-se como uma prática constante nos espaços escolares. Segundo esses sujeitos, os pais se mostram muito interessados no desenvolvimento dos filhos e demonstram disposição em aprender libras.

Entre as dificuldades apresentadas pelos sujeitos, encontramos em suas representações, uma ênfase na falta de conhecimento das famílias de libras, o que dificulta a formação das crianças e a comunicação entre os profissionais da escola. Além disso, foi recorrente o discurso que muitas famílias não aceitam a surdez da criança e a libras como a primeira língua dos surdos. Entre os efeitos que podemos considerar nessas representações, está a falta de um trabalho harmônico entre todos os responsáveis pela formação das crianças.

É importante assinalar que os momentos com a família e professores precisam ser constantes para que o trabalho atinja seu objetivo, pois, o AEE não consegue sozinho,

isolado, realizar o trabalho efetivo, todos precisam estar envolvidos e ser responsabilizados pelo atendimento do aluno e a concretização da inclusão escolar deste no ensino regular.

As orientações tanto às famílias quanto aos professores estão previstas nas atribuições do professor do AEE, conforme destaca a nota técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010, item 5: "Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação" (BRASIL, 2010, p.5).

Desta forma, é de responsabilidade da escola e dos profissionais do AEE a orientação a estas famílias, o que significa auxílio para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, na sua autonomia e no processo de aprendizagem, escolarização e socialização, o que inclui a acessibilidade comunicacional, ou seja, a Libras circulando na escola.

Esperamos contribuir com as reflexões sobre as relações das famílias das crianças surdas com os profissionais das instituições escolares, além de possibilitar a construção de novas parcerias e diálogos, na busca efetiva de uma formação integral das crianças.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educações. *Em aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan. /mar. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica-SEESP/GAB/Nº 11/2011*. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE em salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010

FARR, Robert M. Representações Sociais: A Teoria e sua História. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em Representações Sociais.* 8ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.31-62.

LACERDA, C.B.F; SANTOS,L.F. O surdo e o atendimento educacional especial: onde se aprende a Libras? Em ambiente natural ou artificial. In: SILVA, L. C; MOURÃO, M. P (Orgs.). *Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos*. Uberlândia, EDUFU, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In_____. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REGO, T. C. Configurações Sociais e Singularidades: O impacto da Escola na Constituição dos Sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. et. al. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS NAS FORMULAÇÕES DE POLITICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Flávia Junqueira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia. flaviajusilva@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata dos resultados de uma pesquisa sobre as interferências do mercado mundial sobre as políticas de educação inclusiva no Brasil. Essa pesquisa foi norteada pela busca de resposta da seguinte indagação: Como as influências do neoliberalismo se dão nas politicas de educação inclusiva e nas politicas curriculares para o atendimento das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades ou superdotação?

Foi esta a inquietação que motivou este estudo a fim de procurar respostas que evidenciem o papel do Estado nas formulações de políticas públicas que venham atender de forma intrínseca ou não os interesses do mercado, apropriando-se de discurso de inclusão para o processo de exploração de mão de obra e preparação para o mercado de trabalho através da ferramenta dita Educação e sua ação de regulação através das politicas curriculares.

Diante desta questão, pretendeu-se com o estudo realizado analisar como se constituíram as políticas de educação inclusiva no Brasil sob as influências das pressões do mercado mundial. Além disso, também se buscou de forma especifica identificar os aspectos legais da Educação Especial e o processo histórico da emancipação das políticas de educação inclusiva no país bem como analisar o fenômeno do neoliberalismo e suas influências no contexto de reforma de Estado no Brasil, compreendendo o sentido das práticas de gerenciamento instituído no âmbito escolar através das politicas curriculares para atender as necessidades do mercado no que tange ao público alvo da educação especial.

O estudo das interferências do mercado mundial sobre as políticas de educação inclusiva no Brasil se justifica, pelo fato de que a Educação Especial é uma modalidade de ensino dentro do contexto da inclusão escolar, o que tem gerado várias transformações para o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência, com transtorno global do

desenvolvimento ou com altas habilidades ou superdotação. Entre estas transformações estão os marcos educacionais no âmbito das políticas públicas como, por exemplo, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009), a Lei nº 12764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o Plano Nacional de Educação- PNE (2014), entre outras. Porém, as políticas que desembargam para uma perspectiva inclusiva na educação especial estão inseridas no contexto de uma prática de reforma estatal sob a ênfase do neoliberalismo.

Para atender a demanda de seu público alvo, a Educação Especial deve ser considerada como eixo fundamental da proposta pedagógica da escola. Essa modalidade de ensino deve ofertar o atendimento educacional especializado (AEE), e, neste sentido, dar apoio a esses alunos no que for sua demanda para que o acesso ao conhecimento seja propiciado a todos os alunos, respeitando as especificidades de cada um.

No entanto, em uma perspectiva de reforma de estado, as mudanças no contexto da educação no âmbito do discurso da inclusão sob a perspectiva dos princípios do programa neoliberal no Brasil são necessárias algumas reflexões. Compreende-se ser necessário discutir o contexto político que levou aos marcos legais do movimento da educação inclusiva que direcionaram a educação especial, enquanto modalidade de ensino no país.

Para responder adequadamente ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos foi desenvolvido um estudo teórico-bibliográfico, de natureza qualitativa. Entendida a pesquisa bibliográfica como um tipo de investigação científica que busca, a partir do estudo planejado de obras escritas que tratam da mesma temática, dentre as quais, artigos, livros, dissertações e teses, preferencialmente aquelas que foram publicadas recentemente, dar respostas a indagações que são consideradas importantes para determinada área do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica colabora efetivamente para a ampliação de saberes, sejam eles de natureza teórica ou prática, uma vez que possibilita a sistematização de conhecimentos que outros pesquisadores, por meio de suas investigações, conseguiram analisar, organizar e disponibilizar para que outros interessados tenham acesso e deles façam uso.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada a revisão da literatura sobre a evolução das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, na modalidade da Educação Especial, sobre os marcos legais que referendam a inclusão escolar no contexto histórico da reforma de estado e as políticas curriculares mais recentes que tratam da educação especial em âmbito de uma visão inclusiva.

A pesquisa bibliográfica realizada se baseou, dentre outros, nos estudos de Anderson (1995), Brasil (2014), Mesquita (2010), Silva (2012) e permitiu analisar através da literatura pesquisada que as praticas inclusivas, sobretudo no âmbito da educação especial, se configuram como discurso inserido nos modelos de politicas curriculares que agem como reprodutoras da regulação do Estado sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares.

2. O CONTEXTO DA INCLUSÃO NO BRASIL NO PERÍODO DE REFORMA DE ESTADO

A partir da década de 90 a realidade das novas medidas, implantadas no contexto de reformas explorando, sobretudo o setor educacional no Brasil, surge como possibilidade de soluções técnicas e politicamente definidas para a resolução da ineficiência administrativa dos sistemas escolares e para a ampliação do atendimento escolar. De forma geral, o Estado passa pelo extravio de ser executor das ações ao atendimento social, ou seja, de agir diretamente conforme suas funções técnicas, politicas, sociais e financeiras e passa a agir como regulador destas atividades, mas subsidiando os prestadores de serviço para este fim. O Estado transfere para a sociedade a responsabilidade pela gestão ativa dos serviços que devem atendê-la.

Neste cenário político as mudanças no campo educacional surgem e com elas a necessidade das politicas de inclusão social. Oriundas de movimentos sociais, as politicas de inclusão são revestidas de um discurso inclusivo e emancipador, mas que na verdade estão a serviço do mercado capitalista que necessita de consumidores e de cidadãos que tenham direitos iguais para atuação do mercado de trabalho, nas questões sociais e no âmbito educacional, os quais são analisados a seguir.

O atendimento escolar à pessoa com deficiência historicamente impetrou processos que possibilitaram o cenário atuante em que as pessoas público-alvo da educação

especial[258] hoje estão inseridas. Pela fase de total exclusão social vivida até meados do século XVII, seguiu-se para meados do século XVIII com a fase da Segregação Social. Mas foi com as críticas às escolas especializadas que em meados dos anos 80 e inicio dos anos 90 novos rumos foram tomados para a questão do direito de todas as pessoas às condições de convívio social sem distinção quando surge então o movimento da Inclusão Social (SANCHES, 2005).

Diante do que seja o discurso da inclusão social, foi a partir da década de 90 que tal discurso foi constituído no Brasil e se emancipou nos anos 2000, configurado pelo discurso neoliberal. Segundo Silva (2012) a inclusão é condição inerente na legislação educacional brasileira sem negativa da escolha. Para a autora, o que se torna flexível neste contexto é o que se propõe no Projeto Político Pedagógico das escolas para se executar esta inclusão.

Fundamentada na concepção dos direitos humanos a inclusão é um amplo movimento de articulação politica, econômica e social que se desdobra na esfera educacional pelo discurso da equidade e igualdade para todos. Para Foucault (1987) é uma forma de disciplinar os sujeitos excluídos, sendo um processo do controle social e que intimamente controla a desigualdade da sociedade no sentido de manter tal desigualdade. Na vertente de um mundo que gira sob efeitos do modo de produção capitalista, os excluídos sociais por diversas razões podem ou não contribuir de alguma forma com o discurso da oportunidade de igualdades no contexto da sociedade competitiva e individualista conforme princípios neoliberais.

Dentre as influências na formulação de políticas públicas da educação inclusiva no Brasil temos a Constituição Federal em 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a Declaração de Salamanca em 1994, a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1998, a Convenção Interamericana Para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência em 1999 no ápice do movimento da inclusão no contexto de politica neoliberal no Brasil.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na influenciar da formulação das políticas públicas da educação inclusiva, considerando o sentido de todos terem acesso à

[258] Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) pessoas com algum tipo de deficiência, com algum tipo de transtorno global do desenvolvimento (TGD), com altas habilidades ou superdotação são público-alvo da educação especial.

educação escolar, previu o que preponderou na manifestação do serviço de apoio aos estudantes com deficiência:

> Para as crianças com necessidades educativas especiais[259] devem garantir-se diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima na classe regular até a programas de compensação educativa no âmbito da escola, estendendo-se, sempre que necessário, ao apoio prestado por professores especializados e por pessoal externo (p. 22).

Embora a Declaração de Salamanca tenha sido uma abertura para se romper com a inflexibilidade dos sistemas de ensino para se adaptarem às diferenças das pessoas, seja estas público alvo da educação especial, este documento tende a ser reprodutor dos princípios neoliberais quando afirma que todos os alunos têm direitos iguais mesmo que tenham condições individuais diferentes. Delega às escolas a responsabilidade de promover a inclusão, a considerar o esforço dos professores, das famílias e do serviço de voluntariado (BRASIL, 1994).

Ainda na década de 90 a Declaração Mundial de Educação para Todos aprovada na Tailândia, em seu texto do artigo 3º, inciso V evidenciou que "as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras[260] de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo" (UNESCO, 1998. p. 04).

Este documento obteve o financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Banco Mundial (BM).

Em 1996 no Brasil foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mas torna-se polêmica em seu Artigo 58 quando se entende a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa por todas as outras modalidades, mas que "*preferencialmente*" [261] ofertada na rede regular de ensino

[259] A expressão "necessidades educativas especiais" já não é mais uma terminologia utilizada nas políticas publicas brasileiras, pois a citação se refere a um documento de 1994. Desde 2008 com a publicação da Polítca Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, utiliza-se a expressão "público alvo da educação especial".

[260] A expressão "pessoa portadora de deficiência" não deve ser utilizada para caracterizar uma pessoa que tenha algum tipo de deficiência. A fonte é de data anterior à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em que o Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, a ratificou. A pessoa não "porta" uma deficiência, ela é uma pessoa **com** deficiência.

[261] Grifo meu.

(BRASIL, 1996). A redação do texto possibilita a interpretação de que pode haver em outras instituições (filantrópicas, segregadas) além da rede pública de ensino, possibilidades de atendimento aos alunos público da educação especial.

No entanto, nesta mesma Lei a referência do apoio escolar para o estudante da educação especial se evidencia. Neste sentido, as emancipações das políticas públicas para o atendimento cada vez mais voltado para as peculiaridades do estudante vão se expandindo e dando margens para que os direitos ao acesso à educação se tornem cada vez mais próximos destes estudantes.

Ainda na LDB em seu artigo 59, inciso IV, quando utilizada a expressão "trabalho competitivo", a referida Lei demonstra mais uma vez seu cunho de caráter neoliberal, pois embora a Lei favoreça o ingresso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, não garante por parte das empresas a forma de como as mesmas devem permanecer, como deve ser sua capacitação e quem deve oferecê-la. Ao contrário, expressa a culminância da capacidade individual, da meritocracia. Ainda que estimulada em Lei a admissão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, não lhe são garantidas sua permanência. Assim também o é no campo educacional.

Três anos depois da aprovação da LDB, aconteceu a "Convenção Interamericana Para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência" na Guatemala, influenciando o movimento inclusivo no Brasil com o Decreto nº 198 de 13/06/01, na aprovação do texto da referida convenção e na aprovação do Decreto nº 3956 de 08/10/2001. Este favorecimento do movimento inclusivo no contexto educacional brasileiro se deu quando a Convenção definiu a extinção de concepções de segregação das diretrizes e regulamentações educacionais, principalmente no Brasil, que mantinham documentadas as expressões de que pessoas com deficiência tinham o direito ao acesso no ensino regular "sempre que possível", "desde que capazes de se adaptar"

Na concepção de Silva (2012) existe uma utopia na crença de que as minorias excluídas podem ser inseridas de forma igualitária de condições no mercado de trabalho e na vida social. Segundo a autora, é criada no sujeito a utopia de condições de acesso ao mercado de trabalho pelo acesso à escolarização. Ao que nos conferem os princípios neoliberais, são estes sujeitos com todas suas diferenças e limitações que devem buscar a sua ascensão social.

No decorrer da década de 90 e na primeira década do século XXI o desempenho da Reforma de Estado e a ascensão das políticas neoliberais estimularam políticas educacionais com impactos na lucratividade e produtividade, bem como esmagadora visão do mercado nos ambientes escolares, como práticas do gerenciamento, controle do trabalho docente, eficiência e eficácia do trabalho escolar. Esta concepção não foi, de forma diferente, para as práticas de inclusão no contexto escolar.

Vários documentos foram constituídos sobre a inclusão a partir deste contexto político e econômico no Brasil[262], como o Decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853/99 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001). Esta em seu artigo 2º determina que compete à escola se organizar de forma a matricular e atender os alunos público-alvo da educação especial. De certa forma, mais uma vez gerencia para a escola que esta tome para si a responsabilidade de efetivar a inclusão escolar sem articular os meios que o Estado deve subsidiar para que a inclusão de fato ocorra, promovendo o acesso ao saber de forma igualitária em condições de aprendizagens aos alunos.

Em 2007 o Decreto nº 6.094/2007 estabelece as diretrizes do Compromisso "Todos pela Educação". Produzido no âmbito empresarial o documento "Todos pela Educação: rumo a 2022" têm dentre outros objetivos a criação de uma nova sensibilidade social em relação aos direitos à educação (SHIROMA et al., 2011). Esta proposta de reforma educacional baseou-se na carência de "eficiência e eficácia" na gestão escolar.

[262] No contexto de implantações de políticas de educação inclusiva sob o programa de práticas neoliberais o contexto educacional brasileiro tem a aprovação de vários outros documentos, entre eles: Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001; Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão; Portaria nº 2.678/02 que aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino; o Decreto nº 5.296/04 que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Ministério da Educação em 2003 cria o "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade" objetivando a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. E em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular".

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, estabeleceu que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, que estimule e proporcione ao máximo a aprendizagem dos alunos.

A Politica Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva em 2008, a Resolução Nº. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação em aprovação na Câmara de Educação Básica, a promulgação da Lei nº 12764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, são influências sobre as políticas de educação inclusiva assim como as outras apresentadas anteriormente sob uma força dialética entre movimentos sociais e as necessidades do mercado ao fortalecimento do sistema capitalista, Marcam em si as tendências neoliberais evidenciadas a princípio com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), perpassaram pelo governo Lula e se estendem ao atual governo da presidência da republica.

3. AS POLITICAS CURRICULARES E O CONTEXTO NEOLIBERAL NO DISCURSO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Embora se tenha o discurso de um Estado mínimo e descentralizador, conforme a ideologia neoliberal assim estabeleça desde os meados dos anos 80, fortalecida no Brasil a partir dos anos 90 e prevalecendo mesmo com a crise do capitalismo em 2008, contraditoriamente o caráter regulador do Estado tem se manifestado de forma presente nas políticas educacionais, especificamente no campo das politicas curriculares.

Estas regulações do Estado se dão com as práticas políticas de avaliações externas, documentos que referenciam os currículos das diversas modalidades, nas formações dos professores, nas práticas de gerenciamento e produção no contexto escolar. Sobretudo, aos aspectos das politicas curriculares para o atendimento aos alunos público da educação especial percebe-se que pouco se enfatiza esta dimensão nos cursos de formação de professores, o que se estende para o campo de atuação do magistério na execução do currículo da educação básica.

Para a formação dos docentes o currículo contempla em sua formação a base nacional comum prevista no artigo 5º, inciso VIII da Resolução CNE/CP nº 2 a "consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças" (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.06) e no artigo 13, parágrafo 2º da referida resolução contempla a garantia de conteúdos entre outros os voltados para a educação especial e Língua Brasileira de Sinais. No entanto, não define como serão trabalhados estes conteúdos. Não garante horas de estágios que se destinem ao atendimento da educação

especial. O mesmo se dá na estipulação da estrutura curricular dos cursos de formação pedagógica, enfatizado no artigo 14, parágrafo 2º e nos cursos de segunda licenciatura no artigo 15, parágrafo 3º da resolução.

Para a formação do professor no que se refere às questões da educação especial, percebe-se que há pouca sistematização da organização curricular que venha atender às demandas desta modalidade de ensino. Não que as políticas de elaboração para estas diretrizes curriculares de formação inicial do professor para a educação básica tenham sido manifestação de bondade do Estado. Ao contrário, resultado de lutas e reivindicações das pessoas com deficiências e dos movimentos sociais pela inclusão e respeito às diferenças entre os sujeitos no contexto social.

Esta formação, porém, se reveste com os contextos de influências de politicas (BALL, 2011), ou seja, as entrelinhas que se escondem nos textos das políticas tratam dos interesses do Estado de forma que venha atender de forma massificada o interesse a priori dos movimentos sociais, mas que estão controlados pela força intrínseca do Estado para a constituição deste currículo. Há uma vertente social que luta pela inclusão das pessoas com deficiência ao acesso ao saber e à educação escolarizada diferente da vertente estatal para atender as demandas do mercado e se fixar como o regulador destas emancipações, propicia o acesso por meio de politicas inclusivas para o âmbito educacional, mas delimita as intenções do trabalho docente para com este público. È o que confirma Lopes:

> No que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula. 10 É com esses currículos existentes, efetivamente praticados nas escolas, fruto da reinterpretação de orientações do contexto de in- fluência e do contexto de produção das políticas, que as definições oficiais dialogam. Mas esse diálogo deve ter em vista a produção de múltiplos sentidos para as políticas curriculares, e não simplesmente limitar ou constranger as possibilidades de reinterpretação pelo contexto da prática (LOPES, 2004, p. 116).

A realidade que se tem no campo educacional com a questão curricular para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é a adaptação e não a adequação do currículo. Prevalece a ideia da improvisação e não do planejamento para este trabalho pedagógico que resultada

frequentemente em questionamento da prática da educação inclusiva se permanecer apenas no campo do discurso.

Para a consolidação de uma escola inclusiva o currículo tem que ser pensado como forma de garantir a todos o acesso ao saber e à escolarização. Mas a constituição deste currículo se configura conforme necessidades do grupo que elabora seus direcionamentos. Na perspectiva de uma educação para todos, as concepções de diferentes tipos de documentos[263] que direcionam o currículo são organizados no cenário neoliberal do Estado regulador, definindo as organizações e os procedimentos pedagógicos e administrativos dos professores, dos alunos e da gestão escolar.

O gerenciamento das práticas escolares através destas concepções de currículo como ferreamente reguladora do Estado se desvincula da emancipação de um projeto político pedagógico que contemple em si ações de escola com vivências de inclusão. Ao contrário de se emancipar para uma concepção de projeto heterogêneo que contemple a diversidade social e as especificidades de cada um, acaba que por reproduzir práticas de exclusão uma vez que não tem os direcionamentos legais para a promoção do acesso ao saber a todos de forma que todos possam aprender respeitadas as limitações de cada um.

O currículo é um mecanismo de controle usado para um discurso de inclusão numa prática excludente, embora no século XXI tenha se constituído um instrumento para a construção das bases da inclusão das pessoas público alvo da educação especial (MESQUITA, 2010).

No Plano Nacional de Educação[264] o direito à diversidade está contemplado no artigo 2º, inciso 10. E tem a meta número quatro destinada à Educação Especial com dezenove estratégias para efetivarem esta meta. A estratégia de número sete enfatiza a questão da educação bilíngue para alunos surdos. Neste caso, a organização curricular deve prever esta situação e contemplar em seu Projeto Politico Pedagógico (PPP) esta prática. Porém, ainda se vê que é uma ação somente no campo de discurso, considerando que alunos surdos ainda são atendidos nas escolas com a formação da língua portuguesa como primeira língua.

[263] No contexto da prática neoliberal no Brasil, foram elaborados documentos que vislumbravam a regulação do Estado de forma intrínseca como, por exemplo: Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores 2002.
[264] Aprovado pela Lei nº 13005 de 26/06/2014.

No campo do currículo o que se vê para a questão do atendimento às pessoas com deficiência, com TGD ou com altas habilidades ou superdotação é uma sequência de politicas que se concentram no mérito do discurso de uma educação inclusiva que venha de acordo com as necessidades de cada educando, mas num contexto de adaptações sucessivas da proposta curricular. Conforme abordado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para diferentes níveis de ensino e modalidades[265] e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)-Adaptações Curriculares a inclusão destes alunos se dá mais especificamente à inserção destes na escola regular de ensino do que propriamente ao acesso e ao domínio do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais para a Educação Inclusiva são bastante peculiares no contexto das propostas curriculares para Educação Especial. O discurso de uma sociedade inclusiva propiciou na abordagem do currículo escolar uma abrangência de controle estatal voltado para os interesses do mercado, qualificação para o trabalho e práticas de gerenciamento no contexto escolar.

Neste sentido, as pessoas com deficiências, com TGD e com altas habilidades e superdotação se emergem no contexto das práticas sociais não somente pelas forças sociais que fortalecem o movimento da inclusão, mas por interesses econômicos que visam absorver deste público também uma qualificação específica para o mercado de trabalho no que se tange ao mínimo possível de sua participação na sociedade.

Apesar de muitos movimentos sociais que possibilitaram esta abrangência da inclusão para o contexto escolar, as pessoas público da Educação Especial ainda possuem inúmeros desafios para usufruir de uma prática inclusiva verdadeira na escola pública. Um exemplo disto começa pelo próprio controle do governo através de suas politicas curriculares.

O currículo para atendimento deste público se relaciona com as demandas do mercado que acaba determinando a formação do professor que atuará com estes alunos, a

[265] DNC para o ensino Fundamental (1996); DCN para o Ensino Médio (1998); DCN para a Educação Especial na Educação Básica (2001); DNC para a formação de professores (2002 e 2015).

composição dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos e de como ensinar para se efetivar a aprendizagem aos educandos.

Desta maneira, o Estado em sua concepção neoliberal se disfarça como descentralizador e inclusivo nas ações sociais, mas se reconfigura sob uma ideologia curricular que se enquadra nos moldes de uma legislação elaborada para atender aos interesses da classe hegemônica.

A exclusão é reforçada no âmbito deste contexto curricular voltado para as competências do educando que levam à ideia de meritocracia e individualidade pelas conquistas ao conhecimento. A diversidade e a diferença são concepções que devem embasar as práticas pedagógicas inclusivas e não negá-las. Daí a importância de se efetuar propostas curriculares heterogêneas que atendam às diversidades e às diferenças entre as pessoas, de forma a categorizá-las como sujeitos de direitos e não marginalizá-las na sociedade.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E., GENTILI. P. (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.09-34.

BALL, S. J. e MAINARDES, J. (org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Lei nº8069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União.** Brasília, julho, 1990. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 24/02/2014.

_____. Lei nº 9394/96, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04/01/2014.

_____. **Lei nº 12764/12 de 27/12/12**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3odo art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 de out. de 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº2/2001, de 11/09/2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/CNE/CEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 de jan. de 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos para licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda literatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção I, 02de julho 2015. p.8-12

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília-DF. Câmara dos Deputados. 2014.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002. p. 245-262.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Historias de violência nas Prisões. Tradução de Raquel Romalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

LOPES, A. C. Politicas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação**. maio/ago, 2004, p. 109-118.

MESQUITA, A.M.A. Currículo e Educação Inclusiva: as políticas curriculares nacionais. In: **Espaço do Currículo**. V.03, nº 1, mar/set, 2010, p.305-315.

PECK, J., TEODORE, N., BRENNER, N. **Mal-estar do Pós-neoliberalismo**. Tradutores: Alexandre Barbosa de Souza e Maria Cristina Vidal Borba. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002012000100005. Acesso em 21/01/15.

SANCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um Meio de Construir Escolas Para Todos no Século XXI. In: **Inclusão**. Revista da Educação Especial. Out, 2005. p.07-18.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. v. 1. 126 p.

SILVA, E.L da; MENEZES, E. M.; **Metodologia e Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ª ed. Florianópolis: UFSC. 2005. p.133.

SILVA, L.C da; **A Educação Superior e o Discurso da Inclusão:** Conceitos, Utopias, Lutas Sociais, Realidade. In: SILVA, L. C.

DECHICHI, C.; SOUZA, V.A (organizadoras). **Inclusão Educacional do Discurso à Realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais.** Col.

Educação Especial e Inclusão Escolar: Politicas, Saberes e Práticas. Série: Novas Pesquisas e Relatos de Experiências. EDUFU, 2012.

SHIROMA, E.O. et al. **Conversão das almas pela liturgia da palavra:** uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J. e MAINARDES, J. (org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Tailândia: Jomtien, 1998. Disponível em: http:/ /www.unesco.org.br. Acesso 10/04/2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca/Espanha, 1994. 48 p..

EIXO VII - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: TRILHAS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

RESUMOS EXPANDIDOS

A EDUCAÇÃO BÁSICA E OBRIGATÓRIA DAS CRIANÇAS A PARTIR DOS 4 ANOS DE IDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: IMPORTÂNCIAS E DESAFIOS DA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Rafaela Emily Tadeu de Araújo[266]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é referente a uma pesquisa em realização no programa de pós-graduação de nível *stricto sensu* (mestrado) na Universidade Federal de Uberlândia-Faculdade de Educação, e esta irá analisar algumas questões relativas à aprovação e implementação da lei 12.796/13 que trata da obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos de idade nas escolas de educação infantil, tendo como base as legislações referentes à temáticas e problematizações que abarcam o contexto político, econômico e social do momento da promulgação e concretização da legislação.

Como delimitação do problema de pesquisa e possíveis hipóteses é importante, de antemão, ter ciência que anteriormente à lei 12.796/13, a educação básica e obrigatória iniciava-se a partir dos 6 anos de idade. Com isso, ao antecipar a idade para 4 anos, levanta-se a hipótese de que foi gerado impactos em vários setores e contextos da educação infantil. Surge daí alguns questionamentos: Como o município está trabalhando para garantir o direito da educação de todas estas crianças? Como está a oferta de vagas em relação à demanda do município? De que forma está acontecendo essa oferta (estrutura das escolas, número de alunos por sala nessa faixa etária)? Como tem sido desenvolvidos os programas voltados para a formação e atuação dos professores nessa faixa etária? Como está sendo desenvolvido o currículo das escolas de educação infantil para essa faixa etária? Como são implementadas as diretrizes da educação infantil nessa faixa etária?

A oferta e garantia da educação básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade já havia sido garantida pela emenda constitucional 59/2009 com implementação progressiva até 2016. Todavia, em 4 de abril de 2013 esse mesmo texto da emenda foi inserido na LDB 9394/96 com a lei 12.796/13, mas nesta nova publicação não foi estabelecido nenhum tempo de implementação, devendo esta vigorar de acordo com a sua data de publicação.

Portanto, o trabalho defendido aponta a necessidade e importância da implementação da lei 12.796/13 que trata da educação obrigatória das crianças de 4 e 5 anos de idade na escola. E também, acredita-se que esta legislação é um avanço no cenário da educação infantil brasileira mesmo em meio a tantos desencontros. E em vista a tudo o que foi explicitado, a referida pesquisa visa contribuir em linhas gerais numa análise do

[266] Autora da pesquisa: Mestranda em Educação/UFU/FACED/ PPGED- Linha: Estado, Políticas e Gestão da educação e Professora da rede municipal da educação infantil do município de Uberlândia.
A presente pesquisa tem como orientadora a Profª Dra Sarita Medina Silva- UFU/FACED/ PPGED Linha: Estado, Políticas e Gestão da educação.

cumprimento desta lei na rede municipal do ensino infantil no município de Uberlândia, e do papel da comunidade escolar também no cumprimento dessa legislação, garantindo o acesso e qualidade de ensino para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Os principais objetos da pesquisa terá como foco o contexto político, econômico e social da implementação da legislação em âmbito nacional e âmbito local, documentos da secretaria municipal de Uberlândia que tratem de forma direta sobre a implementação da lei, comunidades escolares do município; centrando na formação de professores e construção de currículos. Desse modo, além de investigar o compromisso com o cumprimento da legislação, as indagações também estarão voltadas para o "como" estará sendo implementada esta lei no município de Uberlândia-MG.

OBJETIVO

Analisar o perfil de atendimento da pré-escola da rede municipal de ensino de Uberlândia frente ao contexto das legislações que prevê a obrigatoriedade da matrícula das crianças nas escolas de educação infantil a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentará uma metodologia qualitativa, por meio de procedimentos metodológicos, como: a observação participante, utilizando entrevistas e questionários. Também será utilizada a investigação descritiva por meio de coleta de dados (transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, registros oficiais), no sistema municipal de ensino de Uberlândia e em unidades de educação infantil do mesmo município.

Para análise e pontuações estatísticas serão utilizados aportes da pesquisa quantitativa. Portanto, será feita uma análise qualitativa de dados que podem ser analisados de forma quantitativa ou não, sempre buscando unir questionamentos globais com questionamentos locais embasados por um aprofundamento teórico-metodológico do objeto de pesquisa.

PRINCIPAIS ANÁLISES

Os elementos norteadores que embasam a discussão da implementação da lei 12.796/13 com foco na obrigatoriedade da matrícula de crianças na pré-escola é pautado em três grandes temáticas: infância, papel social da escola, políticas públicas para a qualidade de Ensino.

Nesse sentido, o principal sujeito a ser considerado pela presente pesquisa é a criança. Para investigar sobre ela é imprescindível que se entenda a construção da infância historicamente, tomando como principal referência o historiador Philippe Ariés. Além disso, também investigar quem é a criança recebida na escola nos dias atuais; as suas particularidades, qual seu contexto social, como ela aprende. Entendido os pontos mencionados é possível traçar estratégias para a formulação e implementação de políticas para a infância que contribua com uma efetiva formação de ser humano e de cidadão.

Para uma efetiva implementação de políticas para infância que contribua para uma formação humana e cidadã é necessário que o ambiente escolar esteja atento e trabalhe em defesa do desenvolvimento integral da criança (aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais) zelando pela garantia dos direitos destas, estabelecidos pelas legislações vigentes, contribuindo assim, para o avanço na qualidade da educação oferecida pelas escolas.

Para que os profissionais da educação possam trilhar caminhos em busca da garantia do acesso e da qualidade de ensino para as crianças é de fundamental importância o entendimento do contexto de políticas para educação infantil. Assim, é necessário que se compreenda todo o cenário político educacional brasileiro nos últimos tempos, visto que, as políticas educacionais vigentes estão recheadas de contradições que se concretizam no ambiente escolar. Uma dessas contradições se configura com um discurso que prima pela igualdade social, mas concomitantemente oferece padrões mínimos de qualidade, respaldados pela LDB 9394/96 em seu artigo 3º, inciso IX. Com certeza, um grande desencontro como esse evidencia que nas últimas décadas existe o objetivo de se expandir a escolarização na educação básica. Portanto, cabe aqui a seguinte reflexão: "Democratização do acesso à escola é equivalente a massificação do ensino?". É esse o contexto que está por vir com a educação básica e obrigatória a partir dos 4 anos de idade?

CONCLUSÕES

Em síntese, a pesquisa presente é embasada por conceitos cruciais para o entendimento da implementação da lei 12.796/13- obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos nas escolas de educação infantil. Conceitos como: infância, valores que devem ser ensinados ou compartilhados com esta infância, o papel da escola com a criança contemporânea, atuação dos educadores frente ao contexto da nova lei, contexto político e econômico que se concretiza na formulação e efetivação das legislações no ambiente escolar. Portanto, são várias indagações, contudo, o mais importante é tentar refletir sobre um possível encontro de todas essas questões em prol do desenvolvimento integral da criança, e que para além da formação do cidadão se consiga formar cidadãos pensantes, que saibam refletir sobre os acontecimentos do seu meio social.

Referências Bibliográficas

Ariès, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168 p.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2014.

BRASIL. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 28 jul. 2014.

PORTELA, Gislene Lima. **Abordagens teórico-metodológicas.** Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS, 2004.

A EDUCAÇÃO NA ESTRATÉGIA DO NOVO MODELO DE DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO NO SÉCULO XXI

Cecília Carolina Simeão de Freitas
Marcelo Soares Pereira da Silva

O presente artigo procurou analisar os contornos que assumiram as políticas educacionais implementadas pelo governo federal no século XXI a partir do binômio educação e desenvolvimento, orientadores das políticas sociais nesse período. Ao situar o contexto sócio econômico em que se inseriram as políticas sociais educacionais a partir de 2003 com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, fez-se uma contextualização do modelo de desenvolvimento adotado sob a égide de um novo desenvolvimentismo o que possibilitou situar o lugar das políticas sociais educacionais no planejamento governamental frente aos processos sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido assumiram destaque políticas educacionais para o ensino superior buscando alavancar o processo de pesquisa e inovação reafirmando a emergência do Brasil no cenário mundial e seu potencial de mercado em âmbito dos BRICS. O fortalecimento da soberania e a ação estratégica de governo através das políticas educacionais estabeleceram-se como parte estruturante de um novo padrão de desenvolvimento pavimentando o caminho para um esperado crescimento econômico virtuoso. A ampliação das ações de pesquisa e desenvolvimento no Brasil assumidas pelo Estado expressaram a urgência de melhoria de posições na marcha competitiva a partir da vantagem que as políticas de educação e inovação apresentaram no planejamento governamental. Buscou-se um crescimento virtuoso para enfrentamento da turbulência do mercado externo em que simultaneamente esperava-se Estado forte e mercado forte com políticas econômicas anticíclicas cujo marco foi o Programa de Aceleração do Crescimento. Nesse sentido, as políticas educacionais para o ensino superior desenvolvidas no âmbito Programa de Aceleração do Crescimento entre elas, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Programa Universidade para Todos e Fundo de Financiamento Estudantil foram estratégicas nessa conjuntura de redefinição do papel do Estado brasileiro assentado nas bases de novo desenvolvimentismo. Por fim, problematizou-se esse novo modelo de desenvolvimento delineando um processo de recomposição do poder do Estado Nacional, por meio do fortalecimento de sua capacidade de indução do desenvolvimento socioeconômico brasileiro.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto n. 6.025, de 22 de janeiro de 2007. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 jan. 2007.

GUSSO, Divonzir. A formação de agentes de inovação no Brasil: oportunidades e riscos em políticas públicas. In.: DE NEGRI, João Alberto e KUBOTA, Luis Claudio (Org.) **Políticas de Incentivo à Inovação Tecnológica.** Brasília: IPEA, 2008, p. 504-532.

MORAIS, Lecio; SAAD-FILHO, Alfredo. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. **Rev. Econ. Polit.** [online]. 2011, vol.31, n.4, pp. 507-527. ISSN 0101-3157.

NIETO, Nubia. **A influência das economias emergentes em assuntos internacionais**. *Estud. av.* [online]. 2012, vol.26, n.75, pp. 173-183. ISSN 0103-4014.

SISCU, João; PAULA, Luiz Fernando de and MICHEL, Renalt. **Por que novo-desenvolvimentismo?**. Rev. Econ. Polit. [online]. 2007, vol.27, n.4, pp. 507-524. ISSN 0101-3157.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

A POLÍTICA DO PDE/ PLANO DE METAS: REDES E CICLO DE POLÍTICAS COMO PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Vilma Aparecida de Souza

O presente trabalho tem como objetivo analisar o programa de governo Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e seus desdobramentos na gestão da educação pública, considerando o processo de produção e implementação dessa política e os atores que interferiram em sua elaboração, no contexto da rede de políticas. Como perspectiva metodológica eleita nessa pesquisa, buscou-se discutir a atuação das redes no movimento das reformas educacionais, no sentido de desvelar o projeto educacional proposto por elas. Ponderando sobre o contexto de influência do ciclo de políticas, partiu-se do pressuposto de que o processo de produção de políticas e as reformas por elas ensejadas encontram-se num complexo movimento de resistência e contradições, embates e disputas de interesses. Considerando essas conjecturas, este estudo procurou analisar e compreender o processo de constituição da política Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e seus dispositivos, inserindo-a no contexto de *rede sociais de políticas* constituída pelo resultado da ação de pessoas, grupos, instituições e organismos que interferem em sua produção.

A metodologia de análise de redes sociais não se constitui numa teoria, podendo ser utilizada com distintas abordagens teóricas e para a discussão das relações entre Estado e sociedade (MARTELETO, 2001). Além disso, essa metodologia não constitui um fim em si mesma, mas representa um meio para que seja possível realizar uma análise estrutural de diferentes situações e questões sociais, permitindo compreender como uma rede de muitos elos interfere na configuração de uma dada "ordem", que não pode ser vislumbrada mediante a análise de seus elos separadamente. A utilização do conceito de rede, neste estudo, pretende evitar o viés normativo, que apresenta as redes como "a solução" para os problemas da governação, preocupando-se em definir como "deveriam ser". Ao contrário, procura-se privilegiar um viés mais analítico, que permita desvelar as variantes que interferem nas configurações assumidas por determinada estrutura. Ou seja, uma análise que não tome uma formação social como uma estrutura dada, mas como uma configuração concreta construída por um conjunto de atores e das relações estabelecidas entre si. Tais observações evidenciam que a análise de redes de políticas pode contribuir para acompanhar a dinâmica latente do processo de articulação e embate de interesses envolvidos, decorrente da multiplicidade de atores envolvidos em torno de uma política pública, em especial, a política educacional PDE/PMCTE.

Thompson (2003 apud LIMA, 2007) reconhece que as redes, como objeto de análise, podem representar uma estratégia concreta de governação. Nesse sentido, a noção de rede tem sido empregada como um modelo de coordenação de uma sociedade em que o Estado permite e incentiva a atuação de diferentes atores tanto no processo formulação de políticas, como na oferta dos serviços públicos. Com isso, as redes de políticas também podem ser constituídas a partir das relações entre o Estado e organizações do chamado Terceiro Setor, alimentadas pela influência dos pressupostos do chamado neoliberalismo de Terceira Via.

Considerando esse contexto de influência, busca-se, também neste trabalho, apoio em contribuições de Ball (1995; 2004; 2005; 2010; 2012; 2013) nos estudos sobre redes de políticas, na perspectiva da Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas. O referencial teórico-analítico do ciclo de políticas formulado por Ball provocou muitos debates e críticas no campo da análise de políticas educacionais. Muitas das críticas apresentadas são pertinentes e devem ser levadas em conta por todo pesquisador que optar em utilizar a abordagem do ciclo de políticas como uma ferramenta em investigação sobre as políticas educacionais, como é o caso da presente investigação. No entanto, apesar de tais críticas, a abordagem do ciclo de políticas pode oferecer instrumentos e ferramentas importantes para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Corroborando Mainardes (2006), vale assinalar que uma das vantagens dessa abordagem assenta-se, sobretudo, em sua "flexibilidade", podendo ser adotada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. Ou seja, pesquisadores podem tomar tal abordagem como uma ferramenta metodológica, manejada à luz de seu referencial epistemológico. É nessa perspectiva que se recorreu à abordagem do ciclo de políticas, considerando a abordagem dialética assumida, mas agregando contribuições de autores como Ball, que não necessariamente estejam "classificados" de forma ortodoxa ao materialismo histórico dialético, mas que partem de perspectivas críticas e que também desenvolvem críticas ferrenhas ao capitalismo contemporâneo. Em suma, a abordagem do ciclo de políticas é utilizada como uma chave de análise para a compreensão da política do PDE/PMCTE, com base nas contribuições de Ball que convertem no sentido de desvelar os mecanismos de autovalorização do capitalismo contemporâneo no contexto da relação público-privada e da reconfiguração do Estado no tempo presente. Nessa óptica, a abordagem do ciclo de políticas traz importantes contribuições, observando que muitos estudos têm analisado as políticas isolando-as e desconsiderando suas relações com outras políticas e outros contextos. Dessa forma, acredita-se que essa metodologia, utilizada em pesquisas em políticas educacionais, considera esta questão e busca estabelecer relações entre o objeto de estudo e o contexto em que está inserido.

Como resultados da pesquisa, evidencia-se como as redes de políticas públicas vêm se configurando como uma estratégia de governança política, no sentido de disseminar diretrizes recomendadas por organismos internacionais, do global para o local, em especial, no campo das políticas educacionais. Destacar essa capacidade de articulação de pessoas, grupos e organizações, torna-se relevante para desvelar os mecanismos de construção e reprodução de hegemonia, em que novas práticas e novas formas de pensar e fazer a educação são disseminadas e aterrissam no "chão das escolas", invadindo o espaço escolar e redimensionando tanto a gestão escolar como o trabalho docente, agentes focais que se encontram nas extremidades dessas redes. Constatou-se a forte capilaridade dessas redes de políticas na educação brasileira, em especial, no PDE/PMCTE, mediante o mapeamento das conexões estabelecidas no contexto de influência e produção dessa política de governo. Esse mapeamento mostrou como os discursos políticos são construídos, a partir da presença de grupos de interesse que passam a disputar e influenciar na definição das finalidades sociais da educação. Tal panorama evidenciou, também, que o processo de formulação de políticas ultrapassa o âmbito das instituições responsáveis por sua produção e envolve uma dinâmica marcada pela sinergia de ações, embates e negociações, explicitando o fortalecimento de grupos de interesse, a diminuição das fronteiras entre público e privado e um movimento de transnacionalização das políticas.

As análises dessas redes de políticas possibilitaram demonstrar o envolvimento dos setores privados no âmbito educacional, a partir de ações de oferta de serviços educacionais e da ocupação de cargos estratégicos nas instâncias decisórias da política educacional, revelando faces de uma forma de "governança" que adentra espaços que atravessam as fronteiras de nações e estados. Uma nova arquitetura de governo, a partir de um novo modelo de Estado, que coaduna com a efetiva atuação do setor privado na educação pública, alimentado relações de mercado na execução e gestão dos serviços públicos.

Referências bibliográficas

BALL, S. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão***:* crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 196-227.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004, p. 1105-1126.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, S. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do Currículo**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 485-498, 2010.
BALL, S.; JUNEMANN, Carolina. **Networks, new governance and education**. Bristol: The Policy Press, 2012.

BALL, S. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIM, Luís Armando. **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

LIMA, Jorge Ávila de. Redes na educação: questões políticas e conceptuais. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], 2007, v. 20, n. 2, p. 151-181.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência de informação. **Ciência da Informação**, [s.l.], v. 30, n. 1, 2001, p. 71-81, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.ibict.br/cionline/include/getdoc.php?id=553&article=261&mode=pdf>. Acesso em: 29 ago. 2013.

DIREITO E OBRIGATORIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DE GESTORAS E PROFESSORAS

Rafaela Marchetti

As políticas públicas têm como objetivo estabelecer um vínculo entre o Estado e a sociedade civil, por meio das ações interventivas estatais na realidade social, consolidadas e sistematizadas nas leis. Políticas públicas, segundo Azevedo (2004), caracterizam-se por serem diretrizes ou princípios norteadores da ação do poder público, isto é, podem ser definidas as regras e/ou os procedimentos entre o poder público e a sociedade. Neste contexto, a elaboração de determinadas políticas públicas acarretam em mudanças consubstancias na organização da sociedade e, consequentemente, nas instituições escolares. Esta pesquisa teve como objetivo identificar as percepções teóricas e práticas de gestoras e professoras de três escolas municipais da Educação Infantil (EI) a respeito da Lei 12.796/13 – que trata da obrigatoriedade escolar de crianças a partir de quatro anos de idade – e as possíveis mudanças que esta lei acarretaria para EI. Na parte empírica foram selecionadas três escolas municipais de Educação Infantil em uma cidade do interior de São Paulo. A cidade pesquisada divide suas escolas pela localização dos bairros, sendo agrupadas em regiões. Para a realização da pesquisa foram escolhidas três escolas, levando em consideração essa localização geográfica, sendo que cada uma pertence a uma região. Realizamos entrevistas semiestruturadas com três participantes de cada escola, escolhidas de forma alienatória, e divididas da seguinte maneira: uma gestora e duas professoras, sendo que uma lecionava para crianças de quatro anos de idade e a outra para crianças de seis anos de idade, totalizando nove entrevistas.

Análises a partir deste estudo

Iniciamos a análise com uma constatação comum por parte de todas as profissionais participantes: a falta de conhecimento de várias leis que fundamentam a EI. Mesmo tendo o cuidado de utilizar o critério de escolha de três escolas em diferentes regiões da cidade, não evidenciamos grandes diferenças entre as instituições, isto é, a falta de informação ou ciência foi igual nas escolas.

Na opinião de diretoras e professoras, a inserção da criança, o quanto antes, no ambiente escolar aumentava suas possibilidades de aprendizagem. A forma como elas relataram a importância do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil, o desenvolvimento da criança em função dele, nos pareceu ser diferente da concepção assistencialista que caracterizou a Educação Infantil por tanto tempo no Brasil. Para essas participantes, as crianças nas escolas estariam se desenvolvendo e aprendendo muito mais do que se ficarem em suas casas. Para Andrade (2009), discussões sobre a função social da EI e o seu reconhecimento como instituição destinada a educação das crianças foram intensificadas a partir dos anos de 1970, juntamente com a políticas públicas voltadas para a infância. Desta forma, os educadores(as) passaram a incorporar essa ideia de essa etapa de ensino seria importante para o desenvolvimento da criança.

Conforme as falas das diretoras e professoras, podemos entender que ideias de mudanças a respeito de quem são as crianças e o que compreendemos por infância já vinham ocorrendo **antes** mesmo da publicação da Lei 12.796/13. A busca por saber mais sobre as crianças pequenas e seu desenvolvimento, demonstra ser um indício de que a Lei,

na verdade, foi resultante de conhecimentos e valores que já vinham sendo modificados pela sociedade. De forma geral, professoras da Fase 4 e da Fase 6, entendiam que com a Lei os familiares estariam sendo obrigados a matricular seus filhos na EI a partir dos quatro anos de idade. *O direito a educação se tornaria uma obrigação*.

Outro ponto relevante relatado, principalmente, pelas diretoras foi a preocupação com a ampliação das vagas, possibilitando o acesso à EI. Elas demonstraram certa preocupação com questões de recursos financeiros, mas talvez, por serem cargos comissionados do governo municipal, não declararam ter conhecimento de grandes investimentos para esse aumento de matrículas e nem para a melhoria da qualidade de ensino. Caberá aos municípios à responsabilidade de oferecer vagas para crianças, e neste contexto, sem recursos financeiros, administrativos e pedagógicos, que tipo de educação as Secretarias Municipais estarão proporcionando a elas? Em nossas análises as diretoras se manifestaram sobre o assunto com pouca reflexão sobre efetivas modificações que acontecerão na EI após a nova Lei, o que mais marcou as suas falas foi sempre a preocupação do município ter condições de ofertar vagas.

Analisamos, também, os relatos das gestoras e professoras com relação as responsabilidades da escola e da família, após a obrigatoriedade, e entendemos que: para os familiares ficará a obrigação da frequência da criança na escola; e para a escola, realizar um trabalho pedagógico de qualidade para atender esta nova etapa da Educação Básica. Mas, infelizmente, não identificamos em seus relatos, que a parceria entre escola e família (trabalho conjunto e democrático) seria fundamental para diminuir problemas educacionais, e consequentemente, sociais.

Algumas Conclusões

O objetivo desta investigação foi identificar concepções de profissionais (gestoras e professoras) de escolas municipais no interior do estado de São Paulo, no contexto da Lei 12.796/13 que trata sobre a obrigatoriedade escolar. Essa obrigatoriedade implicou em ter a criança cada vez mais cedo na escola, a partir dos 4 anos de idade. Refletir sobre o direito à educação, na perspectiva de hoje, inclui também saber o significado de concepções estabelecidas pelas Políticas Públicas como: a universalização da educação com gratuidade, isto é, o acesso e a permanência à educação e a obrigatoriedade escolar, que estão imbricadas em necessidades e posicionamentos vindos da sociedade.

Muitas questões ainda estão em aberto, e tantas outras, que não estão sendo debatidas nem com os profissionais da área e, muito menos, com a sociedade, em espaços democráticos que permitiriam à oportunidade de ambas as partes participarem, com vistas a tomar decisões coletivas e com corresponsabilidade. Uma delas está relacionada ao currículo da EI que passa a ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, tal como a LDB 9394/96 já determinava para os Ensinos Fundamental e Médio. Desta forma, é imprescindível que todas as escolas tenham planejamentos, estratégias e formas de avaliação de seus processos de aprendizagem, o que independe da formação dos profissionais que se dedicam à EI, ou as respectivas das Propostas Pedagógicas, isto é, a partir de suas realidades as instituições infantis devem se preparar para oferecer ensino de qualidade. Se as escolas de EI tiverem dificuldades de garantir propostas de formação de educadores e de estruturas curriculares condizentes com os recursos financeiros que necessitam, teremos o impedimento do efetivo cumprimento dos dispositivos legais do direito a educação com qualidade.

Quando refletimos sobre vários problemas que abarcam a Educação Infantil (mesmo antes da implementação da Lei 12.796/13), percebemos que diretoras e professoras não citaram ou simplesmente desconsideraram outras questões importantes que estão na pauta das dificuldades de quem está dentro de uma instituição infantil, como: organização dos espaços físicos que atendem às crianças (muitas vezes, bastante inadequados); dificuldade dos sistemas municipais de ensino em definirem uma política curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; formação inicial de docentes –, isto é, todos os docentes deveriam concluir o nível superior para lecionar nesta etapa de ensino; entre outros. Na opinião de Grünspun (1985):

> (...) os menores têm direito a bons professores, que saibam mais do que eles saibam ensinar. Os menores precisam aprender com os professores sobre toda a realidade, desde a sexualidade até a violência. A escola deve ajudá-los a desenvolver as oportunidades para viver em sociedade. Compete aos professores criar a motivação para os menores aprenderem (GRÜNSPUN, 1985, p.57).

Não podemos negar a responsabilidade que tais mudanças legais exigem dos municípios, medidas rápidas e significativas, relacionadas aos recursos financeiros, administrativos, físicos e pedagógicos para conseguir atender essa nova oferta. Conforme destaca Gomes (2009), a discussão sobre o regime de colaboração tem sido bastante vaga, assim como a falta de especificação de como cada ente federado entraria com o "apoio técnico e financeiro" aos municípios, somando-se a perspectiva burocrática habitual das políticas públicas brasileiras acaba por resultar em uma significativa dificuldade no entrosamento entre todos. O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de EI (ProInfância) foi criado para promover ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o propósito de gerir assistência financeira do governo federal aos municípios para ampliar as vagas e o acesso à EI. Esse regime de colaboração precisa ser concretizado o quanto antes, pois será muito difícil para os municípios garantirem sozinhos, o acesso e permanência das crianças na EI com uma educação de qualidade.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, L. B. P. de**.** Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais /Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade – Franca: UNESP, 2009. *Tese de Doutorado* – Serviço Social – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP.

AZEVEDO, J. L. de. *A educação como política pública*. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 10. mar. 2014.

GOMES. Cândido Alberto. A educação infantil no fogo cruzado das relações inter e intragovernamentais. In: BRASIL. MEC. SEB. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. Brasília: MEC, SEB, *Unesco*, 2009. p. 99-120.

GRÜNSPUN, H. *Os direitos dos Menores***.** São Paulo: Almed. 1985. 136p.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

EDUCAÇÃO BÁSICA NOS DOCUMENTOS-RELATÓRIOS DA/NA DÉCADA DE 1990

Aline Rabelo Marques
Fabiany de Cássia Tavares Silva

Introdução

Preocupados com os reordenamentos do capital e o crescimento do mercado consumidor, organizações internacionais debruçam-se sobre o planejamento de estratégias educativas de alinhamento às teses de desenvolvimento e globalização, propondo programas de financiamento, que viabilizassem projetos de inclusão e participação, no fortalecimento do sistema produtivo de países considerados não desenvolvidos.

Objetivo

Analisarmos parte de resultados apresentados em Dissertação de Mestrado, que tratou dos contornos da Educação Básica expressos em documentos-relatórios, publicados na década de 1990, produtos de grandes reuniões financiadas por Organismos Internacionais.

Metodologia

Análise bibliográfica e documental, que teve como fontes os documentos-relatórios, que tecem noções/conceitos/ ideias de Educação Básica, a saber: **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem** (UNESCO, 1990), **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade** (OTTONE, 1993), **Declaração de Nova Delhi** (UNESCO, 1993) e, **Compromisso Nacional de Educação para Todos (1993): um tesouro a descobrir** (DELORS, 1999). Para tanto, elaboramos uma questão central: quais os contornos de Educação Básica lançados por meio destes documentos? Para responde-la investigamos nestas fontes os processos de construções das relações de poder impressas no discurso "oficial", considerado discurso supranacional e que se anuncia na perspectiva de orientação para diferentes nações, em processos de organização de sistema educativo formal. Tal análise discursiva se justifica por entendermos que o uso de palavras/termos não é desinteressado, mas expressa escolhas e projetos ideológicos.

Principais Análises

Organismos como Banco Mundial e Unesco passaram a exercer grande influência na construção de projetos educativos por todo o mundo, principalmente para os países de capitalismo periférico[267], visando "[...] uma estreita vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e entre educação e combate à pobreza, considerada uma ameaça ao crescimento econômico. " (SILVA & ABREU, 2008, p. 525).

[267] Característicos de economias consideradas "subdesenvolvidas" ou "em desenvolvimento".

Nos documentos resultantes das grandes reuniões e conferências foram lançados contornos de uma possível Educação Básica, a ser desenvolvida nos países signatários. O Brasil como um dos signatários incorporou algumas das proposições, mediada prioritariamente por agentes do governo.

Conclusões

Destacamos o estreitamento de vínculo, no plano dos discursos, entre questões de Educação Básica com o combate à pobreza, considerada uma ameaça ao desenvolvimento econômico. Em suma, compreendemos que Educação Básica pensada/proposta tem um endereçamento privilegiado às economias do chamado Terceiro Mundo, ou do mundo em desenvolvimento. Por meio dos documentos foram lançados propósitos e princípios de reorientação para os sistemas educativos, mas, para além de propósitos e princípios, havia neles um sentido de necessidade e urgência por reformas educativas, que operassem o que estava sendo proposto em prol de uma "educação mundial para todos".

Referências Bibliográficas

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília, DF. MEC/UNESCO, 1999.

OTTONE, E. **Educação e conhecimento**: Eixo de transformação produtiva com equidade (Uma Visão Sintética). Brasília: MEC, Inep, 1993.

SILVA, M. R. da; ABREU, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o "novo projeto de formação" e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, 523-550, Florianópolis, jul./dez. 2008, p.523-550.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi**. Nova Delhi, 1993.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CIDADANIA SOCIOAMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS PARA PROJETOS DE AÇÃO FORMATIVA DE ECOEDUCADORES268

Maria das Graças Ferreira Lobino
Livia Scheiner

Introdução

Embora a problemática ambiental não seja nova para as sociedades ocidentais – seus marcos legais nos remetem à segunda metade do século XIX , quando do surgimento das primeiras leis ambientais na Inglaterra - sua interseção com as temáticas sociais e políticas ainda é relativamente recente.

A conjuntura entre o final da II Guerra Mundial (1939-1945) e a virada para o século XXI trouxe no seu bojo os debates acerca da descolonização africana e asiática, da reconstrução de áreas devastadas pelo conflito, do impacto do uso de armas químicas para o ambiente natural e para as comunidades atingidas e da ameaça à própria manutenção da vida na Terra, representada pelas armas nucleares. No mesmo período, tal formulação, que podemos denominar de *cidadania ambiental*, se viu confrontada, por outro lado, com teses econômicas e políticas que insistiam em identificar crescimento econômico com qualidade de vida. No Brasil, país considerado periférico diante da equação desenvolvimentista, a discussão sobre o direito à cidadania ambiental se adensa com os debates pela redemocratização, por eleições diretas e por uma nova Constituição, nos anos 1980, que traz uma nova configuração para a questão ambiental.

Neste sentido, o texto da atual Política Nacional de Educação Ambiental, por exemplo, destaca, dentre outros aspectos, a necessidade da educação para a participação, o compartilhamento de responsabilidades e a articulação com a educação não formal. Entretanto, como educadores, temos vivenciado situações que denotam que as formulações conceituais em torno da gestão do ambiente nem sempre se compatibilizam com a proposição de uma transformação social.

Assim, a partir da aplicação do projeto de EA na cidade de Vitória/ES, denominado *Movimento instituinte na reconstrução do espaço vivido como direito cidadão*, também conhecido como *Coletivo Educador Ambiental de Vitória/ES (COLEDUC*), desenvolvido a partir de 2006 e replicado, desde 2013, com a parceria do IFES, Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia e Prefeitura Municipal de Educação através de escolas públicas municipais e de organizações da sociedade civil daquela cidade, vislumbramos importantes abordagens e conceitos que precisam estar, de fato, articulados às propostas formativas em EA, bem como às políticas de gestão que se pretendam transformadoras e críticas.

Objetivo

[268] Ecoeducador é neologismo que amplia o termo ecoprofessor, utilizado por LOBINO (2002), como aquele que pensa planetariamente e age localmente, além de ser um intelectual orgânico, cujo objetivo é promover a vida na concepção gramsciana.

O objetivo deste trabalho é apontar, a partir da experiência inaugurada com o COLEDUC, para perspectivas teóricas/práticas, abordagens e conceitos fundamentais para a prática de uma educação ambiental transformadora, na construção da gestão democrática do espaço da cidade.

Metodologia

O projeto *Movimento instituinte na reconstrução do espaço vivido como direito cidadão* (ou simplesmente *COLEDUC*, como ficou conhecido na região da Grande Vitória/ ES), foi aprovado mediante Chamada Pública DEA/MMA nº01/2006**.** Seu objetivo era levar os participantes a vivenciar um circuito formativo concebido a partir do Projeto Político Pedagógico, constituído de oito estações temáticas em espaços de educação da cidade. Propõe-se articular as potencialidades de conhecimento científico disponíveis nos espaços educativos não formais ali existentes com os conhecimentos desenvolvidos nas escolas e, simultaneamente, na relação com a comunidade do território onde elas se situam. Sua finalidade era formar ecoeducadores, municiando-os para atuar na base do território vivido. O referido trabalho constituiu-se como uma interessante proposta metodológica em EA, contribuindo também no sentido de rediscutir e propor alternativas para a organização do conhecimento escolar, tendo em vista a complexidade do século XXI. Nesse contexto, defendia que uma Educação Ambiental (EA) crítica e transformadora possa ser eixo estruturante do currículo, tal como preconiza a Política de Educação Ambiental vigente, em articulação com potencialidades disponíveis no próprio espaço da cidade.

Assim, desde o início o projeto contou com a participação ativa de pessoas/instituições da sociedade civil, que são, em última análise, "especialistas vivenciais" das situações abordadas. Com o tempo, o trabalho ampliou-se, atingindo escolas públicas e entidades formativas da Grande Vitória. Transformou-se ainda em tema de pesquisa e tese de Doutorado (LOBINO, 2010), utilizando-se dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa-ação, na esteira de BARBIER (1987) e TOZZONI-REIS (2006).

Atualmente, é replicado em formato de curso de extensão oferecido pelo Centro de Referência em Formação e Educação à Distância do Instituto Federal do Espírito Santo (Cefor- Ifes) na modalidade presencial, com o suporte de tecnologias de educação a distância. Participam ali, educadores formais e não formais, em permanente atividade de (re)elaboração dialética do conhecimento teórico e prático. Assim, sua dimensão formativa, participativa e interdisciplinar permanece como um diferencial em EA, gerando um conjunto de indagações e resultados que, por ora, consideramos interessante compartilhar.

Principais análises e contribuições

As constantes reelaborações e debates em torno da aplicação da metodologia de EA em tela apontaram para a necessidade de um tratamento cuidadoso dos conceitos e problemáticas elencados a seguir, que se encontram aqui apenas delineados e que pretendemos desenvolver no texto ampliado da comunicação proposta.

Primeiramente, insistimos na ênfase no conceito de ambiente como totalidade e a centralidade da abordagem dos modos de vida em cidades nas sociedades contemporâneas. Em seguida, apontamos para a reelaboração do papel da escola e do conhecimento escolar em direção ao diálogo e à interação com a educação não formal. Faz-se necessário, portanto, recolocar a discussão das bases sociais e históricas em que se assenta conceito de

cidadania dentro da realidade brasileira, na qual a relação Estado-sociedade é atravessada por uma cultura política patrimonialista, que gera dificuldades para modelos de gestão participativa e cidadania ativa. Por fim, reafirmamos a necessidade de se problematizar o conceito de tempo - categoria que perpassa diversos domínios do conhecimento - e as diferentes temporalidades que se confrontam na discussão ambiental: o tempo *kairós*, do ambiente natural, da reconstituição dos recursos materiais e dos próprios processos orgânicos humanos - tempo que foge ás regras do relógio da indústria e do consumo - e o tempo *cronos*, o implacável tempo da produção e do consumo, das comunicações e das relações, na pós modernidade.

Conclusões

As discussões e práticas elencadas no âmbito do *Movimento instituinte na reconstrução do espaço vivido como direito cidadão* nos dão a oportunidade de nos debruçarmos sobre um conjunto de questões basilares para a gestação de políticas de EA comprometidas com a gestão democrática e com a formação de uma cidadania socioambiental crítica e transformadora.

Nesse contexto, é oportuno lembrar que a nossa cultura civilizacional tem sido marcada por uma ruptura progressiva entre o homem e a natureza, bem como seu entorno. Enquanto isso, a cultura escolar segue quase sempre reforçando o modelo econômico, político e cultural hegemônico, que se traduz na legislação, na formação inicial docente e nas práticas pedagógicas.

Consideramos que as ações educativas em EA precisam se apropriar de fato desse conjunto de discussões, instrumentalizando a partir delas os sujeitos e elevando o debate ambiental do patamar da dicotomia natureza/cultura para o nível das relações sociais e dos modos de viver e culturas plurais, em direção a uma educação que se apoie em valores éticos para além do consumo e garanta a reprodução e perpetuação da vida com qualidade e equanimidade a todos os habitantes do planeta.

Referências Bibliográficas

BARBIER. R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>

PINSKY, J. e PINSKY, C. B. (orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. *Coletivo Educador Ambiental de Vitória. Projeto Político Pedagógico*. 2008. sd.

SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. (5 ed).São Paulo:EDUSP, 2004.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/03.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação. In: ***Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores***. Brasília: Ministério do Meio ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2007.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. *A gestão democrática como ponto de partida para a formação de eco-educadores para sociedades sustentáveis*. 2010. 138 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – CCA/UAA. Asunción, 2010.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL CONTEXTO BRASILEÑO.

Cleidimar Rosalino Pereira

Introducción

En el contexto brasileño existe un gran distanciamiento entre el desempeño profesional de los maestros, necesario para desarrollar los conocimientos, habilidades, capacidades, sentimientos, valores y normas de comportamiento en los alumnos. El problema de la formación del maestro está ligado al desempeño y desenvolvimiento de esos profesionales en sus prácticas. Existe todavía la dificultad por parte de algunos de esos maestros, en transmitir lo que fue aprendido en su formación profesional, impactando directamente en el aprendizaje de los educandos. Lo que debería suceder, o esperar que acontezca, es que esos profesionales tengan en su formación una gama de conocimientos de los fundamentos psicopedagógicos y estén aptos para enfrentar los desafíos de una educación que necesita mayor atención en el contexto brasileño. La precaria formación teórica y metodológica didáctica de los profesores esta entrelazada en la insuficiencia de su formación inicial, lo que impacta directamente en los ambientes escolares en los cuales actúan.

Objetivo

Hacer una propuesta pedagógica a lo que dice respecto de la superación de estos maestros primarios, para que haga una mejora en sus didácticas y metodología de enseñanza haciendo con que los alumnos tengan una educación de mejor calidad.

Metodología

Este articulo está basado en literaturas de autores que tienen sus pesquisas relacionadas al tema como Freire, Foerste, Imbernón y Carnoy, y en pesquisas en las escuelas que trabajan con enseñanza primaria en Brasil.

Principales Análisis

Existe la problemática social en Brasil, donde muchos profesionales pasaron por varios obstáculos para llegar a ser los profesionales competentes que son necesarios. Algunos maestros en sus prácticas en las escuelas, demuestran una falta de conocimiento relacionado con la cultura, la ciencia y la necesidad de tener dominio de sus habilidades profesionales pedagógicas y tecnológicas, para lograr la calidad de la educación y ser un trabajador más eficiente. Y tiene su base moral religiosa y que hace enjuiciamientos teniendo por fundamentos conceptos preestablecidos.

Conclusiones

La carencia de preparación eficiente de profesionales para enfrentar las clases de aula donde trabajan es una realidad en la sociedad brasileña. El necesario trabajo coordinado con la sociedad para la prevención de los obstáculos en que la educación se encuentra en las escuelas brasileñas. Es necesario la pertinencia de una estrategia educativa que permita la preparación de maestros, gestores, poder público y sociedad civil para la prevención de un aprendizaje eficiente en las escuelas brasileñas.

Referencias Bibliográficas

FOESTE, Erineu – **Parceria na formação de professores.** São Paulo. Editora Cortez. 2005.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia da autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Editora Paz e Terra. 1997.

IMBERNÓN F.- **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Editora Cortez. São Paulo. 2000.

CARNOY, Martin – **A vantagem acadêmica de Cuba.** Por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo. Editora Ediouro. 2009.

PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO FEDERAL (1988 A 1996): PRECEITOS NORMATIVOS

Autoria: Marta Leandro da Silva[269]
Profª Drª da Unesp/Fclar.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Inicialmente, cabe destacar a relevância social do planejamento participativo e de seus contributos para a educação, especialmente, para a formulação/implementação de políticas públicas no Brasil, pós Constituição Federal de 1988. Pesquisá-lo é sempre um grande desafio. Neste momento, almejou-se elaborar este breve texto na perspectiva de pesquisa documental/e de análise legislativa a fim de identificar os preceitos normativos constitucionais do planejamento educacional no Brasil.Refletir sobre a trajetória histórica do planejamento implica reconhecer que a atividade de planejar é essencialmente humana, demandando reflexão e criticidade. Diferentes conceitos e práticas de planejamento encontram-se intrinsecamente vinculados à categoria trabalho em suas múltiplas configurações e às diferentes formações sociais.

CAMINHOS DA PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO:

Em diferentes contextos sócio-históricos; político-econômicos e técnico-científicos observamos também diversas 'tentativas' e ou formas de transposição e de adaptação das teorias administrativas e econômicas para o campo educacional. É, portanto, imprescindível reconhecer a importância dos estudos no campo da gestão educacional (escolar) que abarcam as diferentes concepções e práticas de planejamento advindas de diversas áreas do conhecimento. O desafio é pensar na especificidade do conceito de planejamento para o campo educacional e nas implicações de transposições de teorias e práticas de planejamento não condizentes com os fins da educação e o papel social das instituições escolares.Em diferentes contextos históricos e econômicos é requerido o zelo intelectual a fim de indagar e analisar as tendências de transposições e de readaptações de diferentes abordagens teórico-metodológicos de planejamento advindas, especialmente, da esfera econômica, para o campo educacional. No Brasil, cabe destacar a abordagem analítica de Azanha (1993, p.70-78) quanto ao planejamento educacional/e escolar ao argumentar que: " [...] Não há uma ciência do planejamento, nem mesmo há métodos de planejamento gerais e abstratos que possam ser aplicados à variedade de situações sociais independentemente de considerações de natureza política, histórica, cultural, econômica etc." (AZANHA, 1993 p.70-78). Destacam-se como referências para nossos estudos (interdisciplinares no campo do planejamento e políticas públicas educacionais) as pesquisas (realizadas nas décadas de 70 a 90) dos autores José Silvério B. Horta; Dumerval

[269] Este artigo resulta da articulação entre a pesquisa de Pós Doutorado em Educação (Área História da Educação Brasileira) pela Universidade Federal de Uberlândia, em perspectiva interdisciplinar de história da educação, políticas públicas e direito educacional, que versa sobre a trajetória histórico-normativa das políticas públicas da educação profissional e tecnológica _ sob a Supervisão ProfºDrº Geraldo Inácio Filho (Faced-UFU); bem como articula-se, concomitantemente, à Pesquisas desenvolvidas na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, referente ao RDIDP e às Pesquisas PIBIC/ICSB/UNESP _Sem Bolsa no período 2015/2016 e 2016/2017..269.

Mendes Trigueiro; Sant'Anna; Enricone; André; Turra; Calazans; Garcia; Kuenzer; Gandin; Padilha; Gadotti; Luiz Antônio Cunha, Demerval Saviani e Sofia Lerche Vieira. Neste espaço, objetiva-se identificar como se afigura na legislação federal os preceitos/e princípios do planejamento: da Constituição Federal de 1988 à LDBEN 9394/96. Para a pesquisa documental/ de base normativa é imprescindível reportar-se às fontes primárias, especificamente, no tocante ao estudo da legislação brasileira. Em cenário recente (década de 80) no que tange ao estudo da trajetória histórico-normativa e de produção da legislação educacional brasileira. Dessa forma, esta trajetória de investigação inicia-se, necessariamente, pelo estudo do direito constitucional brasileiro com destaque para a Constituição Federal de 1988, seguida da análise da LDB 9394/96.

CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES

Considerando o leque de múltiplas abordagens teórico-metodológicas sobre planejamento educacional objetivou-se, neste breve espaço textual, destacar a importância da trajetória histórico-normativa do planejamento educacional (escolar) no Brasil pós Constituição Federal de 1988. Assim pois, apontamos a importância da 'produção normativa', especialmente, a de cunho de 'legislativo' tendo por base a ' democracia' enquanto princípio e prática social'. Nesta circunstância é imprescindível ressaltar que a formulação e implementação de uma política pública, no âmbito de um Estado Democrático de Direito, demanda a produção e a aprovação de legislação própria. Neste macro contexto, evidencia-se a conexão entre áreas de estudos: planejamento educacional, políticas públicas e do direito constitucional brasileiro. Desta forma, é importante ressaltar a maior visibilidade do termo 'políticas públicas' no contexto de redemocratização sociopolítica, prioritariamente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Vale destacar que a formação docente contemporânea requer cada vez mais estudos sobre princípios e preceitos do planejamento/gestão e da política educacional brasileira. A formação docente constitui-se em importante objeto e campo de formulação de políticas públicas. Considera-se que a formação de gestores públicos em educação requer estudos permanentes a serem contemplados na formação inicial docente; na formação continuada e no exercício da docência. A política educacional à luz da democracia requer a vivência do planejamento participativo enquanto instrumento/e canal de democratização da educação brasileira. O planejamento e a política pública educacionais reportam-se a gestão da 'coisa pública' e, portanto, demandam reflexão quanto ao conceito e tipologia do Estado, do tipo de ' cidadania' que se desenvolve a partir dele. Especialmente, requer olhar focado e atento para o planejamento da educação (estudo do processo legislativo e da formulação dos respectivos Planos); do 'papel e das ações de governo' na condução da República.

Referências Bibliográficas

AZANHA, José Mário. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n.85. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1993 a. pp. 70-78.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**,Brasília,DF, 23 dez. 1996.Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Acesso em 24/06/2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Acesso em 29/06/2015.

CORNELY, Seno A. Subsídios sobre o Planejamento Participativo. In: **Participação Comunitária**. São Paulo, ENPLASA, 1977, Série: Documentos 2.

CURY, Carlos R. J. Um campo vivo da produção científica: a história da educação brasileira. In: MONARCHA, C; GATTI JR, D. (org) **Trajetórias na formação do campo da história da educação brasileira**. Uberlândia: EdUFU; 2013. (Coleção História,Pensamento e Educação), p.9 – 26.

HORTA, José S.B. História da educação e política educacional: uma articulação necessária. In: MONARCHA, C; JÚNIOR GATTI (orgs). **Trajetórias na formação do campo da história da educação brasileira**. Ubelândia: EdUFU; 2013. (Coleção História, Pensamento e Educação). p. 27-54.

_____. Planejamento educacional. In: Trigueiro Mendes, Dumerval (org). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p.195-239.

TURRA; ENRICONE; SANT'ANNA; ANDRÉ. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre, RS: Sagra Editora e Distribuidora,1986,p.275- 277.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DOCUMENTOS OFICIAIS DE UBERLÂNDIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Cristina Alvarenga
Maria Vieira Silva

INTRODUÇÃO

Diante a análise dos trabalhos de Alves (2012), Carrijo (2005) e Ferreira (2010) percebe-se que o governo local foi e continua sendo peça fundamental para as mudanças que ocorreram na Educação Infantil no município de Uberlândia/MG, seja desde o momento da passagem das creches e pré-escolas para o âmbito da educação, até os acordos firmados recentemente com as empresas privadas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Outra questão que os estudos em análise colocam é que a Educação Infantil em Uberlândia/MG pode ter crescido em termos quantitativos, ou seja, com a construção de mais creches, mas mesmo assim o número de escolas de Educação Infantil no munícipio ainda não é satisfatório, uma vez que a demanda supera a oferta. As pesquisas também chamam a atenção para a necessidade de melhoras significativas quanto às condições de trabalho docente dos professores da rede municipal. Mas, percebe-se que os estudos analisados, embora concluam sobre a necessidade de melhorar as condições de trabalho docente na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG não tiveram como centralidade discutirem as condições de trabalho dos docentes da Educação Infantil, o qual é foco da presente pesquisa.

OBJETIVO

O presente trabalho é recorte de parte da minha pesquisa de doutorado e tem por objetivo fazer uma análise da legislação e dos documentos oficiais educacionais da cidade de Uberlândia/MG, buscando a relação dos mesmos na determinação das condições de trabalho docente na Educação Infantil do referido município.

METODOLOGIA

A fim de compreendermos como a legislação municipal contribui para o estabelecimento das condições de trabalho docente das professoras da Educação Infantil do município de Uberlândia/MG é que serão analisadas as seguintes leis: a Lei Orgânica do Município de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2010), a Lei nº 11.444, a qual Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2013), também será analisado o documento intitulado: Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente (EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014), a Lei nº 11.967, a qual dispõe acerca do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2014).

PRINCIPAIS ANÁLISES

Pode-se destacar que na Lei Orgânica do Município de Uberlândia há artigos voltados para a educação do município, os quais asseguram o oferecimento de programas de pré-escola; princípios do ensino uberlandense a valorização dos profissionais, através de Plano de Carreira para o magistério público, com piso salarial e ingresso através de concurso público de provas e títulos; a presente Lei deixa claro que é dever do município o oferecimento de atendimento em creches e pré-escolas, que o município deve garantir o funcionamento de biblioteca em cada escola municipal e que o mobiliário das escolas públicas municipais devem respeitar as recomendações científicas.

O objetivo central da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia se volta para a atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação a fim de buscarem juntas "contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente" (UBERLÂNDIA, 2013, p. 01). A Lei é clara em especificar que o município necessita da ajuda dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, das organizações não governamentais e das organizações da sociedade civil no que se refere ao direito à educação. A Lei tem por objetivo melhorar a efetividade e qualidade das políticas públicas educacionais, que pode ocorrer mediante o trabalho em rede, o qual tenta superar a fragmentação, a descontinuidade e a ausência de cooperação entre diferentes Poderes do Estado e órgãos autônomos.

Após análise do documento intitulado: "Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente", alguns pontos chamam a atenção: escutar e valorizar os profissionais da educação e desenvolver formação permanente com esses profissionais. O documento é profícuo quando apresenta diagnósticos sobre a real situação do município em relação aos problemas educacionais, destaque para a realidade da precária infraestrutura das escolas e da necessidade de ampliação de vagas para a Educação Infantil. Ao mesmo tempo, é importante salientar que de acordo com o documento ações emergenciais foram colocadas em prática, a fim de que se possa alterar a realidade da infraestrutura das escolas municipais uberlandenses, embora se tenha uma demanda congelada e orçamento insuficiente.

Quanto ao Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Uberlândia (2014) quanto aos princípios e diretrizes dois fatores apontam indícios de preocupação com as condições de trabalho docente: aprovação em concurso público de provas e/ou provas e títulos para investidura em cada Cargo do Plano e garantia de condições de trabalho adequadas. A Lei em questão tem a previsão de ascensão salarial através de cinco possibilidades de progressão, que se baseiam no tempo de trabalho, formação e/ou qualificação profissional e da avaliação de desempenho de cada servidor. Quanto ao desenvolvimento na carreira o Plano (2014) prevê a criação de uma legislação específica que contemple Programas de Capacitação e de Avaliação de Desempenho, portanto se baseia nestes dois pilares para o desenvolvimento da carreira do servidor da educação uberlandense. O Plano (2014) determina a garantia de um terço da jornada de trabalho de 20 horas semanais para a realização de atividades dentro da escola que envolve pesquisa, estudos, aperfeiçoamento, ou seja, atividades que se voltem ao Projeto Político Pedagógico da escola e atividades extraclasse.

CONCLUSÕES

Quanto à análise da legislação e dos documentos educacionais municipais constata-se que os mesmos estão em consonância com a legislação e documentos nacionais, uma vez que apresentam princípios voltados para a valorização dos profissionais da educação e, portanto, que possam contribuir e influenciar para assegurar condições de trabalho adequadas para as professoras das escolas municipais, a saber: valorização dos profissionais da educação; Plano de Carreira para os profissionais da educação; acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; padrão de qualidade; Piso Salarial Profissional Nacional; responsabilidade dos municípios com a Educação Infantil; destinação de recursos financeiros para a educação; Plano Nacional de Educação; relação número de alunos/professor; carga horária; formação inicial e continuada dos docentes; período reservado dentro da carga horária de trabalho para estudo, planejamento e avaliação; concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada; progressão salarial na carreira; condições adequadas de trabalho; padrão de qualidade; instalações e equipamentos das escolas municipais e infraestrutura das escolas municipais.

Referências Bibliográficas

ALVES, T. S. **Educação infantil**: aspectos políticos e jurídicos nos processos de intensificação do trabalho do educador infantil no município de Uberlândia /MG. 2012. 157f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

CARRIJO, M. C. F. O. B. **Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade**: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. Uberlândia, 2005. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente.** 2014. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9241.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

FERREIRA, V. S. **Creches comunitárias e democracia participativa**: novas perspectivas à infância uberlandense (1983-8). Uberlândia, 2010. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia – 2010.

UBERLÂNDIA. Lei nº 11.967 de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Uberlândia/MG: nº 4493 de 29 de set. 2014b. Disponível em: < http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/11610.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. Lei n. 11.444 de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Uberlândia/MG: Ano XXV, n. 4203 de 26 de jul. 2013.

Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9242.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Câmara Municipal de Uberlândia. **Lei Orgânica do Município de Uberlândia** – Minas Gerais. 9º Ed. Uberlândia: Outubro/2010.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS NA DETERMINAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Cristina Alvarenga
Maria Vieira Silva

INTRODUÇÃO

Influenciada pelos modelos propostos pelas agências internacionais, a Educação Infantil no Brasil desde a década 1970 vem sendo marcada por programas baseados em baixo custo, sobrevivendo, muitas vezes, em espaços ociosos, com materiais cedidos/disponíveis e pessoal voluntário, configurando uma mão de obra barata e não especializada, contribuindo assim para acentuar a desvalorização dos profissionais da área.

Fato que mesmo com a promulgação da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996 continuou a acontecer, pois, com forte influência do Banco Mundial nas políticas educacionais na década 1990, a Educação Infantil continuou passando por processos de desvalorização, seja em relação à infraestrutura, seja em relação aos profissionais que trabalham com essa etapa educacional, trazendo assim os reflexos, ainda hoje, desse passado de precarização, e, portanto, afetando de forma significativa as condições de trabalho docente das professoras dessa etapa educacional.

OBJETIVO

O presente trabalho é recorte de parte da minha pesquisa de doutorado e tem por objetivo fazer uma análise da legislação e dos documentos oficiais educacionais nacionais, buscando a relação dos mesmos na determinação das condições de trabalho docente na Educação Infantil brasileira.

METODOLOGIA

Tanto a legislação quanto os documentos oficiais educacionais nacionais analisados na presente pesquisa se deu através das buscas bibliográficas que foram feitas ao longo do trabalho, buscando a relação dos mesmos com a determinação das condições de trabalho docente na Educação Infantil brasileira. E os focos de análise das respectivas leis e/ou documentos analisados emergiram após leitura exaustiva do material, buscando a relação dos mesmos com os objetivos propostos na presente pesquisa.

As leis analisadas foram: Constituição de 1988 (BRASIL, 2012); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) e da Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), e os documentos oficiais foram: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume I (BRASIL, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume I (BRASIL 2006a) e volume II (BRASIL, 2006b).

PRINCIPAIS ANÁLISES

Mediante análise da legislação e dos documentos oficiais nacionais, percebe-se que os mesmos mencionam e colocam como metas a busca por melhorias na educação básica, para isso citam como fundamentos questões relacionadas à formação profissional, remuneração e carreira dos docentes. Assim, observa-se, pois, que a temática "valorização do magistério" é recorrente em diferentes dispositivos legais e documentos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988 e as legislações Infra Constitucionais que a sucederam como a LDBEN (nº 9394/96), a Lei do FUNDEB (nº 11.494/2007), a Lei nº 13.005/2014 do PNE (BRASIL, 2014), e os documentos oficiais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume I (BRASIL 2006a) e volume II (BRASIL, 2006b).

A Constituição Federal de 1988 determina aspectos concernentes à valorização dos profissionais da educação básica, mencionando sobre a criação de Planos de Carreira, padrões de qualidade e piso salarial nacional. A LDBEN (nº 9.394/96) também regulamenta aspectos voltados para a valorização profissional, tendo a preocupação com a formação profissional e com a criação de Planos de Carreira do magistério.

O RCNEI assevera que a Educação Infantil apresenta problemas de ordem complexa e que a qualidade dessa etapa educacional perpassa por questões ligadas às políticas públicas, questões orçamentárias e implantação de políticas de recursos humanos, destacando a importância de espaço físico adequado e disponibilidade de materiais em número suficiente e de qualidade.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil especificamente no item referente aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil são apresentadas algumas indicações acerca das condições de trabalho docente na Educação Infantil, dentre elas destaca-se: a necessidade da formação profissional e em serviço para os atuam na área sem formação; o ingresso por meio de concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil.

Em relação ao PNE, o mesmo prevê em suas metas e estratégias: formação profissional, tanto a específica em nível superior, quanto à formação em nível de pós-graduação. Além disso, o documento preconiza sobre a valorização dos profissionais do magistério, por meio de acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial profissional nacional para os/as profissionais do magistério público da educação básica; implementação dos Planos de Carreira para os/as profissionais do magistério; Plano de Carreira dos profissionais da educação básica, tendo como estratégias efetivação de 90% dos profissionais do magistério na rede pública; licença remunerada para qualificação profissional; comissões permanentes para elaboração, reestruturação e implementação dos Planos de Carreira e ampliação de investimento público em educação.

CONCLUSÕES

Pode se destacar que a legislação e os documentos oficiais nacionais, desde o final da década 1980, foram e são fundamentais para assegurar questões importantes referentes às condições de trabalho docente dos professores na educação básica, e consequentemente na Educação Infantil, tais como: valorização dos profissionais da educação; Plano de Carreira para os profissionais da educação; acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; padrão de qualidade; Piso Salarial Profissional Nacional; relação número de alunos/professor; carga horária; condições materiais dos estabelecimentos de ensino; formação inicial e continuada dos docentes; período reservado dentro da carga horária de trabalho para estudo, planejamento e avaliação; concessão de licenças para

aperfeiçoamento e formação continuada; progressão salarial na carreira; condições adequadas de trabalho; parâmetros e indicadores de qualidade; infraestrutura das instituições de Educação Infantil e perfil profissional dos professores.

Referências Bibliográficas

Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nº 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67).

_____. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 05 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006a. vol. 1. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006a. v. 1. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica
Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006b. v. 2. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.v.1. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

UMA INCURSÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR EM UMA MÍDIA IMPRESSA NÃO ESPECIALIZADA

Eduardo Villela Machado
Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Introdução

Este trabalho apresenta dados de pesquisa acerca da temática gestão escolar presente em um veículo de comunicação de massa. Trata-se da revista Veja, uma mídia impressa semanalmente e não especializada em educação. O trabalho pretende fazer uma incursão sobre o tema gestão escolar/educacional presente nos conteúdos da revista Veja ao longo de 18 anos de publicações (1997-2014). O critério utilizado para escolha da revista Veja como objeto de análise foi por se tratar de um veículo de massa que tem abrangência nacional e ser o mais lido no segmento de revistas semanais. Segundo dados da Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER) a circulação média de edições da revista Veja foi em 2012 - 1.070.926 edições semanais, em 2013 - 1.085.536 edições semanais e em 2014 - 1.167.928 edições semanais. Estes números são três vezes maiores que o segundo colocado com maior número de circulações. Ademais, na pesquisa sobre o veículo mais admirado do Brasil realizado pelo grupo Troiano de Branding desde o ano 2000, Veja liderou todos os anos até 2014 (último levantamento para este estudo). Ainda é importante ressaltar que se trata de uma mídia não especializada que publica conteúdos sobre educação com frequência.

É necessário pontuar que este estudo dialoga com uma pesquisa maior cujo objetivo é o mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015). Pesquisa esta desenvolvida pelo GREPPE. O GREPPE é um grupo interinstitucional, que congrega pesquisadores, pós-graduandos e graduandos das três universidades estaduais paulistas, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade Estadual Paulista – UNESP. Organizado a partir do contexto da produção coletiva de uma pesquisa acerca do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o GREPPE desde então desenvolve pesquisas interinstitucionais e coletivas, por conceber a coletividade como meio de qualificar o debate sobre políticas públicas educacionais (ADRIÃO, 2012)

Objetivo

O objetivo central deste trabalho é caracterizar, compreender e analisar o conteúdo sobre gestão escolar presente na revista. Os procedimentos para alcançar os objetivos visam selecionar os conteúdos que abordam o tema educação e depois separar aqueles que especificamente tratam da gestão escolar. Além disso, este trabalho pretende fazer inferências sobre a concepção de gestão escolar/educacional encontrada na revista Veja ao longo de 18 anos de publicações (1997-2014). O motivo por esta escolha temporal para análise é que 1997 foi o primeiro ano após a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 1996). Esta lei materializa em seus artigos 14 e 15 determinações sobre o principio da gestão democrática na escola pública. Essa perspectiva é importante para analisar a concepção de gestão escolar no interior da revista.

Metodologia

A pesquisa apresenta-se por um lado com escopo quantitativo, pois são coletados e analisados dados referentes a publicações de 18 anos da revista Veja, e por outro lado sob a ótica da análise qualitativa dos dados levantados. A pesquisa é realizada mediante consultas ao acervo digital da revista Veja, que disponibiliza todas as suas edições digitalizadas pelo sitio http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx. Até o momento foram analisadas todas as edições da revista ao longo desses 18 anos de publicações. Optou-se para levantamento dos dados a análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (1977). Para organização da análise dos dados, BARDIN concebe três polos cronológicos para organizar o conteúdo a ser explorado:

1) pré-análise
2) a exploração do material
3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.(BARDIN, 1977)

Para análise, foram consultadas todas as edições da revista Veja do ano de 1997 até de 2014. Como o objeto deste trabalho são as veiculações acerca do tema gestão escolar, a primeira movimentação foi levantar quais publicações eram sobre educação. Posteriormente para aprofundar a análise, foi feito um movimento para identificar quais dessas publicações sobre educação abordavam a temática gestão escolar. Para análise destes conteúdos foi utilizado o critério de analisar o tema na perspectiva de codificação de Bardin. É importante ressaltar que os movimentos de pré-análise e exploração do material são movimentos que se interpenetram e não necessariamente acontecem em ordem cronológica segundo Laurence Bardin.

Principais Análises e Conclusões

Foram consultadas 936 edições nesses 18 anos de publicações. Dentre as publicações levantadas estão artigos, reportagens e entrevistas nas “páginas amarelas” (entrevista em destaque na edição). O movimento de pesquisa inicial foi verificar edição por edição em busca de conteúdos publicados sobre educação. Neste sentido foram selecionadas reportagens, artigos e entrevistas nas páginas amarelas que apareceram no corpo da revista desde janeiro de 1997 até dezembro de 2014. Assim, identificou-se e selecionou-se quais destas publicações tratavam do tema educação. São 452 edições que apresentam uma ou mais publicações sobre o tema educação. Isso é quase metade do total de edições desse período (48%). Levando em conta que algumas vezes uma mesma edição apresentou mais de uma publicação sobre educação, teremos um total de 578 publicações sobre esse tema. Entretanto, o foco da pesquisa se dá nas publicações sobre gestão escolar. Para isso, novas leituras sobre o material coletado foram necessárias para delimitar quais inserções tratavam do tema gestão escolar. Após a nova releitura e codificação dos dados, chegou-se ao número de 169 publicações sobre gestão escolar ao longo dos 18 anos de edições da revista Veja analisados. Esse número representa aproximadamente 29% do total de conteúdos sobre educação. Ou seja, dentro do universo total de aparições de conteúdos sobre educação, 29% abordavam a temática gestão escolar e os restantes 71% não.

É importante ressaltar que pela pesquisa feita é possível e até adequado separar o recorte temporal em dois períodos de publicação:

1997-2005: Neste período de nove anos foram levantadas 198 publicações sobre a temática educação, das quais 23 (11%) tratavam sobre gestão escolar.

2006-2014: Neste período de nove anos foram levantadas 380 publicações sobre a temática educação, das quais 146 (38%) tratavam sobre gestão escolar.

É necessário informar que o recorte entre períodos não é somente por dividirem os dois em quantidades de anos iguais. Chegou-se a este movimento por conta do que os dados mostraram. Como visto de 1997 até 2005 o percentual de publicação sobre gestão escolar foi de apenas 11%. No ano de 2005 especificamente a média foi muito parecida, ficando em 12% de conteúdos que aparecem sobre gestão escolar. É, pois, em 2006 que esta porcentagem aumenta sensivelmente. De 19 publicações sobre educação em 2006, seis eram sobre gestão escolar (31%). Percentual quase três vezes maior que o apresentado no ano de 2005.

Quanto aos dados do recorte temporal percebe-se claramente uma diferença entre quantidades de publicações quando comparados os dois períodos. De 2006 até 2014 o volume de inserções sobre educação quase dobrou em relação ao período anterior (97-2005). Além disso, outra comparação relevante entre os dois momentos temporais é em relação às publicações sobre gestão escolar. No período de 2006 a 2014 o volume de conteúdos sobre gestão é seis vezes maior do que aquele encontrado entre os anos de 1997 até 2005. Esta diferença editorial por publicar mais sobre educação e ainda mais sobre gestão escolar elenca questões sobre o porquê desta frequência maior em tratar destes temas e desvela hipóteses sobre quais são as motivações que levam a revista a esta escolha editorial. Uma das várias hipóteses seria a fundação do movimento Todos pela Educação que ocorre justamente em 2006. Dentre os vários signatários fundadores está Gustavo Ioschpe que coincidentemente começa a escrever na revista Veja nesse mesmo ano.

Dando sequência a apresentação dos dados, após identificar quais eram as publicações que tratavam sobre gestão escolar, o movimento de pesquisa posterior foi de dividir as publicações sobre gestão especificamente por tipo de inserção na revista. São três as formas analisadas: Entrevistas – com 11 inserções (7%), artigos – com 89 inserções (52%) e reportagens – com 69 inserções (41%). A pesquisa revelou que a maioria dos conteúdos publicados advém de artigos. Dos artigos os sujeitos que mais se destacam em publicações nos 18 anos de publicações levantados são: Gustavo Ioshpe com 41% de artigos publicados e Cláudio Moura Castro com 49% de artigos publicados sobre gestão escolar. Os outros articulistas todos juntos somam 10% das publicações sobre esse tema.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo**.** Lisboa: Edições 70, 1977.

TRABALHOS COMPLETOS

A EDUCAÇÃO BÁSICA E OBRIGATÓRIA DAS CRIANÇAS A PARTIR DOS 4 ANOS DE IDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: IMPORTÂNCIAS E DESAFIOS DA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Rafaela Emily Tadeu de Araújo[270]
Universidade Federal de Uberlândia. rafaelaemily@hotmail.com

Lei 12.796/13 e algumas problematizações

No presente momento é vivenciando um tempo e espaço histórico em que relações sociais vão se alterando progressivamente em função de um Estado, de uma economia, principalmente no que se diz respeito ao mercado e a interação de toda uma sociedade "alimentada" por trabalhadores e consumidores. Os cidadãos cada vez mais se acham e se perdem nesse período que vigora a pressa e as efêmeras conquistas.

Assim, esse tempo da "pressa" traz um modo de relações que afeta várias instituições, inclusive a instituição familiar e a instituição escolar, sendo a última a instituição alvo de análise no presente estudo. A pesquisa aqui defendida irá buscar analisar algumas questões relativas à aprovação da lei 12.796/13 que trata da obrigatoriedade das crianças de 4 e 5 anos de idade na escola, tendo como base as legislações referentes a temáticas e problematizações que abarcam o contexto político, econômico, social e que por sua vez influenciam as instituições citadas acima.

A primeira questão a ser problematizada faz referência a família. A primeira instituição na qual a criança começa a aprender a conviver. A instituição familiar cada vez mais dispõe de menor tempo para estar presente ou até mesmo participar da vida social de seu filho, delegando parte desta participação para a instituição escolar. Com a obrigatoriedade da educação escolar das crianças de 4 e 5 anos de idade, fica claro que é necessário um efetivo trabalho junto aos pais em relação a conscientização da importância do ambiente escolar, alertando-os em relação ao conceito de depósito atribuído por muitos

[270] Mestranda da Linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação- PPGED da Universidade Federal de Uberlândia, e Professora da rede municipal de Educação Infantil do município de Uberlândia.

deles, devido a esse contexto impregnado de conceitos capitalistas que visa o trabalho e ascensão social em primeiro lugar.

Todavia, em contraponto a necessidade das crianças estarem mais novas na escola, algumas pesquisas apontam que esse cumprimento da legislação não vem acontecendo de maneira eficiente, isso porquê a discussão da legislação surgiu embasadas em tendências internacionais de antecipação de entrada na escola e da universalização da pré-escola, de tal forma que não houve um detalhado estudo para conhecer a realidade em relação a quantidade e estrutura do aparelho escolar do Brasil tratando-se da educação infantil.

De acordo com os dados do relatório "De olho nas metas 2012" elaborado pelo Movimento Todos pela Educação a partir da última Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio (PNAD, 2011) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é alarmante o número de crianças que ainda não estão matriculadas no ensino regular (pré-escola- crianças de 4 e 5 anos de idade). De fato, o observado pelo o relatório é contraditório ao que é estabelecido no artigo 4º em seu inciso I da lei 12.796/13 que torna obrigatório a matrícula de crianças na escola na faixa etária de 4 e 5 anos: "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade"(BRASIL, 2013). Desta forma, é necessário importantes reflexões e pesquisas para elucidar questões importantes acerca do tema. De maneira imprescindível o projeto presente aponta, discute e reflete sobre a importância e o avanço que traz a legislação 12.796/13, contudo ao mesmo tempo tem como indagações esclarecer de forma geral de como toda a sociedade, e em especial a comunidade escolar vem se preparando para receber as crianças de 4 e 5 anos.

Deste modo, o ambiente escolar se encontra imerso num contexto de grande demandas de matrícula, impostas muitas vezes pelas necessidades dos pais trabalhadores e ao mesmo tempo num contexto de uma legislação que garante o direito da matrícula das crianças de 4 e 5 anos na escola. Mesmo em meio a tantos conflitos a instituição escolar deve exercer seu papel de formadora de cidadãos, mas sempre imersa a um contexto político e econômico que sem dúvidas influencia o seu currículo e sua didática escolar, não deixando de tal modo de alcançar o principal sujeito da discussão: a criança. Assim sendo, a escola deve cumprir as legislações e zelar pela qualidade de ensino de seus educandos.

A oferta e garantia da educação básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade já havia sido garantido pela emenda constitucional 59/2009 com implementação progressiva até 2016. Todavia, em 4 de abril de 2013 esse mesmo texto da

emenda foi inserido na LDB 9394/96 com a lei 12.796/13, mas nesta nova publicação não foi estabelecido nenhum tempo de implementação, devendo vigorar a mesma de acordo com a sua data de publicação.

Para que o ambiente escolar possa trabalhar em prol de garantir os direitos das crianças e zelar pela qualidade de ensino é incontestável que para a implementação da lei se tenha um planejamento digno para a proposta de uma educação de qualidade. Desse modo, os municípios que tem a atribuição de garantir a educação infantil além de construir um efetivo planejamento deverá também contar com o auxílio da União neste novo cenário da educação para a infância. O planejamento citado demanda reflexões acerca de construções de escola, contratação e formação continuada de professores, organização de currículos, e todos os elementos citados são objetos essenciais no projeto de pesquisa apresentado.

Outro impasse referente a lei 12.796/13 se trata do conceito de escolificação adotado por alguns estudiosos, como o pesquisador Peter Moss, citado pela Revista Pátio de Educação Infantil (2014, p.9), o pesquisador contextualiza a discussão da educação infantil a nível internacional apresentando conceitos prejudiciais para a educação escolar das crianças de 0 a 5 anos, um deles é o conceito da escolificação citado anteriormente. Para ele, esta nova lei para educação infantil está impregnada de uma hegemonia econômica adotada pelo regime neoliberalista. Este conceito evidencia a permanência das crianças da faixa etária de 4 e 5 anos na escola para serem preparadas somente para o ensino fundamental, abordando assim, um processo de alfabetização que seria trabalhado aos 6,7, ou 8 anos de idade, exercendo práticas conservadoras em prol da alfabetização massificada.

Entretanto frente a tantas dificuldades; necessidade dos pais terem um lugar para “deixar” as crianças, falta de um planejamento de criação de políticas por parte de várias instâncias governamentais em função de um cumprimento efetivo da lei, teorias que defendem a negatividade das crianças estarem cada vez mais novas na escola. É importante destacar que também têm muitas questões positivas trazidas pela legislação12. 796/13, no documento de Política de Educação infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (MEC, 2009) é constatado que as crianças de baixa renda têm menos acesso à educação infantil, ou quando se tem esse acesso não se apresenta dentro do parâmetro de qualidade exigido pelas políticas educacionais.

> Disparidades no acesso são bem mais acentuadas entre as crianças mais novas. As que vivem nas áreas rurais têm menos possibilidade de acesso à educação infantil e as entidades particulares são mais freqüentadas por crianças de família de classe média para cima. Os programas de assistência social ajudaram as crianças de 4 a 6 anos de regiões mais pobres terem acesso à pré-escola, mas com déficit de qualidade- as pré-escolas das regiões mais pobres têm menos possibilidades de contratar professores qualificados, menos possibilidade de ter equipamentos e materiais adequados e estão mais sujeitas a funcionar com uma carga horária menor. (MEC, 2009, p.25)

Assim, é importante deixar claro que essa nova legislação servirá como instrumento de luta para se trabalhar em prol de uma educação de qualidade para todas as crianças independente de sua classe social, pois se o direito é de todas não é justo que umas sejam contempladas e outras não, devido as suas condições financeiras ou culturais, e é através dessa forma de ação que o ensino nessa faixa etária poderá ser garantido e universalizado.

Além de tornar mais acessível para as classes de renda mais baixa, a entrada das crianças mais novas nas escolas tem muito a contribuir com o desenvolvimento das próprias crianças. É por meio das relações sociais, da interação e exploração do mundo que é constituído uma pessoa, é sabido que o ser humano não consegue se desenvolver isoladamente é necessário a convivência com outros seres humanos. Essa convivência inicialmente se dá na instituição familiar, e posteriormente deve ser ampliada com a instituição escolar, nesta instituição além de terem seus direitos garantidos às crianças irão aprender a viver em coletividade, respeitando as regras, respeitando o próximo, acumulando todo esse conhecimento para sua vida adulta. Também será no ambiente escolar que a criança desenvolverá sistematicamente a linguagem plástica, a linguagem oral e escrita. Dessa maneira, se desenvolvendo tanto de forma individual, quanto na sua forma social se construindo como um efetivo cidadão.

Portanto, é notória a necessidade e a importância das crianças terem o seu direito de estarem na escola garantido. De acordo com o Estatuto da criança e do adolescente em seu Art. 3º:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Em conformidade a garantia de direitos, a oferta da matrícula na pré-escola também deve estar alicerçada pelo conceito de qualidade de ensino, qualidade esta garantida na LDB 9394/96.

Portanto, o presente projeto defende a necessidade e importância da implementação da lei 12.796/13 que trata da obrigatoriedade das crianças de 4 e 5 anos na escola. E também acredita que esta legislação é um avanço no cenário da educação infantil brasileira mesmo em meio a tantos desencontros. E em vista a tudo o que foi explicitado, a seguinte pesquisa visa contribuir em linhas gerais numa análise do cumprimento desta lei no município de Uberlândia e do papel da comunidade escolar também no cumprimento da mesma, garantindo o acesso e qualidade de ensino para todas as crianças de 4 e 5 anos. Os principais objetos da pesquisa terá como foco o contexto político, econômico e social da implementação da legislação em âmbito nacional e âmbito local, comunidades escolares do município; centrando na formação de professores, construção de currículos, garantia do acesso e qualidade nas escolas de educação infantil do município de Uberlândia. Desse modo, além de investigar o compromisso com o cumprimento da legislação, as indagações também estarão voltadas para o "como" estará sendo implementada está lei no município de Uberlândia-MG.

Objetivo Geral

Analisar a implementação da lei 12.796/13, quanto ao seu artigo 4º, que torna obrigatório a matrícula de crianças a partir de quatro anos de idade nas escolas de educação infantil, no sentido de verificar o atendimento às demandas por Educação Infantil no município de Uberlândia- MG.

Objetivos Específicos

- o Avaliar cenário político, social e econômico a nível nacional e local e suas influências na implementação da lei 12.796/13;
- o Analisar por meio de documentos de órgãos públicos e de visitas a campo em comunidades escolares as demandas por acesso e qualidade na educação infantil do município;

- o Avaliar existências de programas voltados para a formação de professores de educação infantil tanto a nível municipal quanto a nível nacional;
- o Buscar documentações publicadas pelo Ministério da Educação e Cultura voltadas para o trabalho com a pré-escola;
- o Pesquisar a gestão escolar e o trabalho pedagógico de pré-escolas do município de Uberlândia no contexto da lei 12.796/13;
- o Investigar a construção do currículo em comunidades escolares do município de Uberlândia com uma identidade voltada para a pré-escola;
- Analisar o quadro de matrículas da educação infantil entre 4 e 5 anos de idade do município de Uberlândia(último ano de adequação adotado pela EC 59/2009- nos termos do Plano Nacional da Educação) no município de Uberlândia;

Infância, Papel Social da Escola, Políticas Públicas para a Qualidade de Ensino

Os elementos norteadores que embasam a discussão da implementação da lei 12.796/13 com foco na obrigatoriedade da matrícula de crianças na pré-escola é pautado em três grandes temáticas: infância, papel social da escola, políticas públicas para a qualidade de Ensino.

A infância

O principal sujeito a ser considerado pela presente pesquisa é a criança, para investigar sobre ela é imprescindível que se entenda a construção da infância historicamente e também se investigue quem é a criança recebida na escola nos dias atuais; as suas particularidades, qual seu contexto social, como ela aprende, entendido os pontos mencionados é possível traçar estratégias para um trabalho pedagógico que contribua com uma efetiva formação de ser humano e de cidadão.

De acordo com estudos das áreas das ciências sociais e humanas embasadas pelo historiador francês Philippe Ariés foi descoberto que não havia lugar para a criança na sociedade até o século XVII, não havia uma construção cultural que enxergasse a criança como um ser a ser cuidado e protegido, geralmente depois de seus primeiros anos de vida eram vistas como adultos em miniaturas.

Na idade contemporânea (atual) a criança já é vista como um sujeito histórico de direitos. Isso se deve a progressos de estudo na área da sociologia da infância, estes estudos apontaram a historicidade da infância, ou seja, o conceito e as relações de infância se materializam e se constroem de acordo com um tempo, espaço, e principalmente modificados e orientados por uma determinada cultura. O conceito de construção da infância surge em detrimento de um conceito puramente biológico adotado em vários lugares do mundo em séculos passados.

Um dos princípios presentes no processo de construção social da infância é o processo de construção de valores individuais e culturais pelas crianças, valores estes estabelecidos pela família, ou pelo meio social responsável. Contudo, atualmente se presencia uma "falha" relacionada a essa construção de valores. Sem dúvidas essa "falha" está ligada ao contexto político e econômico vivido, pois, a cada dia que se passa os pais têm menos tempo para estarem presente com as crianças e construindo uma infância juntamente com as mesmas. E devido a isso, é observado que esses valores de distorcem gradualmente, a fase infantil cada vez mais se reduz. Pois bem, em primeira instância é papel dos pais cultivarem esses valores, todavia o cenário do momento apresenta inúmeros casos que o ambiente escolar é o único promotor de tais valores. Desse modo, a escola deve estar atenta as particularidades de seus educandos, o trabalho pedagógico precisa estar embasado por um olhar de construção social da infância, posto que cada criança reflete um tempo e espaço vivido.

Papel Social da Escola

A análise anterior afirma que o ambiente escolar sem dúvidas é uma importante instituição promotora de valores culturais, além de contribuir com a construção de valores a escola também deve zelar pela garantia dos direitos das crianças estabelecidos pelas legislações vigentes, e também contribuir para a qualidade de ensino.

O ambiente escolar nunca deve perder o foco dos objetivos pretendidos em seu trabalho pedagógico, posto que a escola está imersa a um contexto capitalista que influencia suas posturas políticas. A escola jamais deve pensar no seu tempo escolar dentro de um modelo de produção para o mercado. A instituição escolar deve ter bem definido o seu papel dentro do atual contexto histórico, sempre buscar teorias dialéticas que embasem

suas metodologias de ensino, sua avaliações, não deixando de dar à criança a oportunidade de uma formação crítica e democrática.

Em busca dessa formação crítica e democrática os educadores devem ter como importante indagação a seguinte questão: "como as crianças aprendem?" Para embasamento da reflexão centro o foco da mesma na teoria de aprendizado de Vygotsky, que propõe uma aprendizagem que prevalece a interação social e a consequente e relevante interdependência dos indivíduos durante esse processo imersos a um determinado contexto social e histórico. No texto de Marta Koll o conceito de aprendizado segundo Vygotsky é definido da seguinte forma:

> É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (KOLL, 2010, p.59)

Para entender e para buscar uma linha teórico-metodológica que norteie o seu trabalho, o professor deve sempre encontrar-se em formação. Desde a sua formação inicial o futuro educador deve estar pautado por uma construção de conhecimento que venha desalienа-lo em relação todo contexto, político, social e econômico da sociedade atual. Assim, a sua ação educativa não pode deixar de ser reflexiva e transformadora, e para isso, a dicotomia entre teoria e prática precisa sempre ser trabalhada, uma vez que a criticidade do seu trabalho se concretizará no momento em que o profissional conseguir enxergar a teoria na sua prática ou a prática na sua teoria consolidando o diálogo - ação-reflexão- ação.

Com base num trabalho dialógico o professor necessita estar atento à produção cultural da criança, as especificidades da infância, saber como se constrói o aprendizado do educando, saber que a construção da infância sempre acontecerá num determinado espaço e tempo, o educador deve ter a responsabilidade de respeitar esse espaço e tempo, pois ao contrário, é possível se colaborar para a destruição do tempo da infância. Ao exercer a sua criticidade o educador primará pela ludicidade na educação infantil, abordando conceitos importantes defendidos por Vygotsky como; o jogo, a brincadeira e o movimento, todas essas questões em detrimento de um padrão neoliberal que se consolida pela racionalidade e pela quantificação.

Políticas para Educação Infantil de Qualidade

Em busca do entendimento do contexto de políticas para educação infantil é necessário que se compreenda todo o cenário político educacional brasileiro nos últimos tempos. As políticas educacionais vigentes estão recheadas de contradições que se concretizam no ambiente escolar, uma dessas contradições se configura com um discurso que prima pela igualdade social, mas concomitantemente oferece padrões mínimos de qualidade, respaldado pela LDB 9394/96 em seu artigo 3º, inciso IX. Com certeza, um grande desencontro como esse evidencia que nas últimas décadas existe um objetivo de expansão da escolarização da educação básica, portanto, cabe aqui a seguinte reflexão: "Democratização do acesso à escola é equivalente a massificação do ensino?".

Estudos na área de políticas educacionais apontam que reformas nessas políticas foram estabelecidas por meio de um contexto de reestruturação do capitalismo. Pois, se existe uma "democratização" de acesso à escola em consonância a uma massificação de ensino, é devido à necessidade da criação de uma ampla mão-de-obra para atuar no mercado promissor do momento, proposto pela cruel concorrência e sobrevivência no mercado de trabalho, conceitos estes filhos do neoliberalismo.

Do mesmo modo que outros setores, o ambiente escolar foi "surpreendido" pelo conceito de descentralização imposto pela teoria neoliberalista, ou seja, o Estado lança a responsabilidade de administração para determinado âmbito e se exime de funções que teriam que ser garantidas pelo próprio. De tal modo, que gradativamente é aumentada a "autonomia", "auto- responsabilização" de um determinado setor.

Portanto, é dentro deste contexto capitalista e conflitante que se dá o desenho político do atual momento das políticas educacionais. E dessa maneira, o ambiente escolar não deve ter dúvidas de qual o seu devido papel para saber atuar, e também cobrar dos órgãos públicos um efetivo trabalho voltado para uma verdadeira gestão democrática, um dos pilares da qualidade de ensino.

> A gestão democrática é garantida tanto na Constituição Federal de 1988 em seu artigo. 206, inciso VI: " O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público, na forma da lei".(BRASIL, 1988). Quanto na LDB 9394/96 em seu artigo 3º, inciso VIII: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino." (BRASIL, 1996).

O processo de construção da gestão democrática deve ter como conceito-chave: a participação dos sujeitos, ele se dará como um processo político sustentado pelo diálogo, que todos os segmentos da escola podem ter seu momento de voz. Contudo, ela não se concretizará somente em âmbito escolar e pode muitas vezes esbarrar em falta de vontade e comprometimento por parte de políticos e órgãos públicos. Todavia, é em confronto a essas políticas "negativas" e opressoras que se precisa da atuação crítica dos profissionais da educação, posto que, é necessário que mesmo dentro da máquina capitalista o educador conheça o motivo dos acontecimentos, e os objetivos por ele pretendidos.

A construção de uma gestão democrática , além de contribuir como instrumento de luta nos ambientes escolares busca também a qualidade de ensino defendida pelo autor Vitor Paro da seguinte maneira:

> A qualidade da educação oferecida deve referir-se, portanto, à formação da personalidade do educando em sua integralidade, não apenas à aquisição de conhecimento em seu sentido tradicional. Certamente, não se trata de voltar-se contra os conteúdos das disciplinas que usualmente compõem os currículos, e sim valorizar esses conteúdos, mas fazê-lo de acordo com sua contribuição para formação integral, superando a função meramente "credencialista", na qual se tem pautado o ensino básico. (PARO, 2007, p.34).

O conceito de qualidade apontado por Paro no contexto da educação infantil deve ser vinculado ao texto legal respaldado pelo artigo 29 da LDB 9394/96: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade."

Ainda, legislações como; a Constituição Federal de 1988, Estatuto da criança e do Adolescente de 1990, começaram a apresentar e respaldar o Estado como promotor do direito de acesso à escola e garantia da qualidade de ensino para educação infantil. Além das legislações citadas acima, o Plano Nacional de Educação com a lei 10.172/2001 apresentou metas decenais que previa até o final da sua vigência (2011) o aumento da oferta da educação infantil, para a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), faixa etária foco da presente pesquisa foi previsto o alcance de 80% para essa oferta.

A educação infantil, especificamente o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças de quatro e cinco anos para que se garanta de fato algum padrão de qualidade deve estar alicerçado por algum embasamento teórico que trabalhe em prol de uma construção

de uma identidade para a pré-escola. A criança como produtora de uma cultura deve ter seus direitos subjetivos garantidos, por isso, é necessário que existam legislações, documentações a nível nacional, a nível municipal que oriente as escolas nesse sentido, e o dever de promover esse tipo de orientações também é garantido pela Constituição Federal de 1988.

Um importante documento construído para embasar o contexto dessa reflexão na educação infantil são os referenciais curriculares para educação infantil. É um documento que traz orientações teórico-metodológicas com o objetivo de contribuir para a construção de práticas educativas de qualidade, respeitando as especificidades afetivas, emocionais, cognitivas e sociais de cada criança.

A fase da infância não pode jamais ser atropelada pelo tempo da pressa imposto pelo capitalismo. A entrada das crianças mais novas na escola não significa que elas já tenham que ser alfabetizadas de forma massificadora, isso não quer dizer que elas também não possam ter acesso a linguagem escrita, mas o mais importante é trabalhar com essas crianças metodologias que a façam a pensar, que possam dar a voz e vez a elas, entendendo que isso é a base para a formação de seres humanos e cidadãos críticos.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico o presente estudo será devolvido priorizando a pesquisa de caráter qualitativo sem portanto negligenciar a dimensão quantitativa. Teremos como principais campos de pesquisa os documentos oficiais a nível nacional e local, os órgãos públicos municipais de Uberlândia e as escolas (comunidades) de educação infantil do mesmo município.

A presente pesquisa apresentará uma metodologia qualitativa, por meio de procedimentos metodológicos como a observação participante, utilizando entrevistas, questionários. Também será utilizado a investigação descritiva por meio de coleta de dados (transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, registros oficiais) no sistema municipal de ensino de Uberlândia, em unidades de educação infantil .

Para análise e pontuações estatísticas será utilizados aportes da pesquisa quantitativa. Portanto, será feita uma análise qualitativa de dados que podem ser analisados de forma quantitativa ou não, sempre buscando unir questionamentos globais com

questionamentos locais embasados por um aprofundamento teórico-metodológico do objeto de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a pesquisa presente é embasada por conceitos cruciais para o entendimento da implementação da lei 12.796/13- obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos nas escolas de educação infantil. Conceitos como: infância, valores culturais que devem ser ensinados ou compartilhados com esta infância, o papel da escola com a criança contemporânea, atuação dos educadores frente ao contexto da nova lei, contexto político e econômico que se concretiza na formulação e efetivação das legislações no ambiente escolar. Portanto, são várias indagações, contudo, o mais importante é tentar refletir sobre um possível encontro de todas essas questões em prol do desenvolvimento integral da criança, e que para além da formação do cidadão se consiga formar cidadãos pensantes, que saibam refletir sobre os acontecimentos do seu meio social.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de. Educação e Política em Jean- Jacques Rousseau. 1ª. ed. Uberlândia: Edufu, 2009.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. 168 p.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009. Nova redação aos incisos I e VII do art. 208, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 11 nov. 2009.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2014.

BRASIL. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 28 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 5, de 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 17 dez. 2009. Disponível em: http://www.google.com.br/url?url=http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 25 jul. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 20, de 9 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a revisão das diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2009. Disponível em: http://www.google.com.br/url?url=http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 27 de jul de 2014.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL. Lei 10172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação. Brasília, 2009.

GIESTEIRA, Marcos. Uma Obrigação difícil de cumprir. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, n. 38, p. 28-31, jan./mar. 2014.

KOLL, Marta de Oliveira. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

MOSS, Peter. A relação entre primeira infância e educação obrigatória. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, n. 38, p.9-11, jan./mar. 2014.

NASCIMENTO, Cláudia T. do; BRANCHER, Roberto V.; OLIVEIRA, Valeska F. de. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. Linhas, Florianópolis, v.9, n.1, p.04-18, jan./jun. 2008

PARO, Vitor Henrique. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino. 1ª. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PINTO, Rúbia-Mar Nunes. A formação de professores para educação infantil: desafios para a universidade. Pensar a Prática, Goiânia, v.4, 2001. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/82/2678. Acesso: em 30 jul.2014.

PORTELA, Gislene Lima. Abordagens teórico-metodológicas. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS, 2004

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

A EDUCAÇÃO NA ESTRATÉGIA DO NOVO MODELO DE DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO NO SÉCULO XXI

Cecília Carolina Simeão de Freitas
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia-Brasil.
freitas.ceciliacarolina@gmail.com
Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia-Brasil. marcelospsilva@hotmail.com

O presente artigo analisou os contornos que assumiram as políticas educacionais implementadas pelo governo federal no século XXI a partir do binômio educação e desenvolvimento, orientadores das políticas sociais nesse período. Ao situar o contexto sócio econômico em que se inseriram as políticas sociais educacionais a partir de 2003 foi possível situar o lugar das políticas sociais educacionais no planejamento governamental. Nesse sentido, as políticas educacionais para o ensino superior desenvolvidas no âmbito Programa de Aceleração do Crescimento entre elas, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Programa Universidade para Todos e Fundo de Financiamento Estudantil foram estratégicas nessa conjuntura de redefinição do papel do Estado brasileiro assentado nas bases de novo desenvolvimentismo.
Educação – Desenvolvimento – Inovação

O primeiro decênio do século XXI foi marcado pelo compromisso com o desenvolvimento de políticas sociais como estratégia para a sustentação do novo modelo de desenvolvimento econômico de caráter nacional, por meio de um reposicionamento do papel do Estado frente à condução das políticas públicas. Contudo, esse processo não ocorreu de forma imediata, perdurou-se certo componente de continuísmo da política econômica na transição do governo FHC[271] para o governo Lula[272] retardando o que viria a se configurar como estratégia para construção nacional de um projeto de desenvolvimento. A não ruptura fez-se presente antecipadamente quando foi publicado o compromisso de campanha intitulado "*Carta ao Povo Brasileiro*" (Lula, 2002) o que já inferia uma ininterrupção do padrão da política econômica brasileira e o respeito aos

[271] Governo de Fernando Henrique Cardoso cujos mandatos na Presidência da República iniciaram em 1995 e encerraram em 2002.
[272] Governo de Luís Inácio Lula da Silva cujos mandatos na Presidência da República iniciaram em 2003 e encerraram em 2010.

acordos de financiamento já estabelecidos com o Fundo Monetário Internacional – FMI e pagamento da dívida pública.

Um marco para a guinada do governo Lula na contramão da ortodoxia neoliberal foram os acontecimentos em âmbito internacional especialmente no que diz respeito à crise norte americana do setor imobiliário ocorrida em 2007 o que resultou em um estranhamento entre o governo Lula da Silva e as políticas estabelecidas pelo FMI aos países em desenvolvimento. Outrora, o portfólio de projetos do Fundo Monetário Internacional manteve sua continuidade a partir do ano 2003 inclusive sob a forma de programas de governo, que em seu *modus operandi,* alocavam consultores das agências internacionais em grande parte dos órgãos da administração pública federal para gerenciamento dos planos e metas acordadas entre ambos. O constrangimento em questionar os acordos e as metas estabelecidas pelo Banco Mundial diminuíram mediante a vulnerabilidade do próprio FMI a partir da sua fragilidade institucional e financeira e do apontamento da estabilidade econômica do agrupamento dos BRICS composto pelos países Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

A classificação dos BRICS como países em desenvolvimento passa a ser substituída por países *emergentes* pela sua capacidade de inserção internacional, pela característica de mercado globalizado que prospecta comercio e investimentos e pelo tamanho da força e trabalho e mercado consumidor. A elaboração da sigla como categoria econômico financeira surgiu em 2001 publicada em estudos do inglês Jim O´Neil que identificaram características socioeconômicas semelhantes, mais tarde o grupo de países se relacionaram como mecanismo inter-regional:

> Até 2006, os BRICs não estavam reunidos em mecanismo que permitisse a articulação entre eles. O conceito expressava a existência de quatro países que individualmente tinham características que lhes permitiam ser considerados em conjunto, mas não como um mecanismo. Isso mudou a partir da Reunião de Chanceleres dos quatro países organizada à margem da 61ª. Assembléia Geral das Nações Unidas, em 23 de setembro de 2006. Este constituiu o primeiro passo para que Brasil, Rússia, Índia e China começassem a trabalhar coletivamente. Pode-se dizer que, então, em paralelo ao conceito “BRICs” passou a existir um grupo que passava a atuar no cenário internacional, o BRIC. Em 2011, após o ingresso da África do Sul, o mecanismo tornou-se o BRICS (com"s" maiúsculo ao final). Como agrupamento, o BRICS tem um caráter informal. Não tem um documento constitutivo, não funciona com um secretariado fixo nem tem fundos destinados a financiar qualquer de suas atividades. Em última análise, o que sustenta o mecanismo é a vontade política de seus membros.

> Ainda assim, o BRICS tem um grau de institucionalização que se vai definindo, à medida que os cinco países intensificam sua interação. (Ministério das Relações Exteriores, 2012)

O agrupamento dos BRICS assumiram destaque pelo potencial de crescimento muito superior se comparado aos países desenvolvidos que, no primeiro decênio do século XXI, estavam propensos a crescer menos devido à forte retração. A crise econômica de proporções globais[273] abriram perspectivas para economias emergentes, antes é claro, que ocorresse uma reviravolta rumo a um novo ciclo de crescimento para que os países ocidentais se reafirmassem como blocos econômicos hegemônicos indutores de modelos globais de desenvolvimento (Nieto, 2012). O cenário foi um ambiente cheio de tensões entre países emergentes e desenvolvidos e entre eles próprios por conta do páreo para melhor *performance* no crescimento econômico sustentável. Essa "corrida de cavalos" abriu vantagem para os países emergentes a partir da quebra do monopólio de inovação norte americano.

A capacidade de realização dos países mais pobres e a instabilidade dos países mais ricos entrou em evidencia quando em 2009 o Fundo Monetário Internacional captou recursos dos países dos BRICS na ordem de U$ 83 bilhões. A mudança de estado de devedor a credor foi divulgada com grande satisfação pelo ex-presidente Lula como um divisor de águas na história do Brasil no século XXI, mas há críticas em torno da ação carismática de auxílio na revitalização do FMI com vistas a manter crédito aberto, segundo Reinaldo Gonçalves (2009):

> Aproveitando que foi feita referência ao "*lado midiático*", cabe fazer um comentário sobre a atuação do Governo Lula no G-20. Deixando de lado a questão irrelevante do papel de "bufão global" desempenhado por Lula e que foi destacado na imprensa internacional e nacional, é lamentável verificar que o país seja capturado pela agenda dos países desenvolvidos. Esta agenda nos leva a "*pagar pedágio*" para ter presença maior, ainda que irrelevante no FMI – instituição retrógrada que deveria ter sido fechada há anos. (GONÇALVES, 2009, p. 7)

Além do pagamento por maior participação no Fundo Monetário Internacional, Gonçalves (2009) ressaltou a perspectiva de que estes compromissos significavam que os países desenvolvidos estavam transferindo para os países em desenvolvimento parte dos custos do ajuste oriundos da crise econômica global. A menção do FMI como instituição

[273] Conhecida como crise do setor imobiliário americano desencadeada no ano 2006.

atrasada parte de teses que o banco deveria ser fechado conforme análises desenvolvidas pelo economista Edward Prescott, vencedor do Prêmio Nobel de Economia de 2004 que estudou os novos ciclos econômicos pós-crise. Prescott afirmou que o FMI e o Banco Mundial mais atrapalham do que ajudam a economia mundial e sugeriu a extinção dos dois organismos.

Um fator que naquele período foi preocupante foi o fato de que o Brasil estava subindo no ranking das maiores economias do mundo, entretanto, faltava balanceamento em relação a outras áreas já a muito tempo lideradas pelos países desenvolvidos. Por exemplo, em questão de competitividade e índice de desenvolvimento humano não só o Brasil, mas o agrupamento dos BRICS tem sérios desafios a enfrentar no que diz respeito a um desenvolvimento socioeconômico equilibrado.

Preservando a continuidade de políticas macroeconômicas o governo Lula finalizou o seu primeiro mandato em busca da formulação de um novo pensamento político econômico alternativo às diretrizes de Washington. Já em vista de disputar um segundo mandato assumiu com grande perspicácia um discurso em defesa do desenvolvimento econômico com justiça social buscando alinhar as antigas experiências desenvolvimentistas às demandas da realidade brasileira no século XXI com estratégia de orientação keynesiana para o enfrentamento à crise norte americana cuja ressonância atingiu mercados de todo o mundo. Sobre a implantação de políticas dentro desse novo alinhamento estratégico, esclarece Morais e Saad Filho (2011) sobre a dimensão teórica dessa corrente de pensamento econômico bem como seus limites de implementação:

> Ao ser transformada em política econômica, uma proposta teórica sofre inevitavelmente uma série de modificações e adaptações próprias das restrições e constrangimentos da ação política. Além disso, as propostas novo-desenvolvimentistas foram institucionalizadas apenas parcialmente, assumindo um *caráter complementar*, visto que as políticas macroeconômicas (monetária, cambial e fiscal) neoliberais mantiveram-se praticamente intactas durante todo o período. (MORAIS; SAAD-FILHO, 2011, p. 516)

Defesas quanto às bases de um novo desenvolvimentismo foram apresentadas por intelectuais de várias matrizes, sobretudo, no campo das ciências econômicas tendo em vista o desafio proposto de pensar um novo modelo em contraposição às prescrições de

instituições supranacionais. Em âmbito do governo federal assumiu destaque a centralidade que assumiram os trabalhos do Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA) com vistas ao fortalecimento dos órgãos governamentais objetivando recomendar e formular políticas nas áreas de desenvolvimento e planejamento.

Os trabalhos preparatórios Brasil 2022 (2010, p. 399) foi um planejamento estratégico de médio e longo prazo coordenado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE/PR) em parceria com IPEA que buscou expressar metas de uma conjuntura única na história brasileira que combinou grande conteúdo ideológico com planos e metas, conforme essa tática "*os olhos em horizontes mais longínquos, reúne ingredientes ousados, factíveis, que correspondem ao potencial de nossa natureza e à capacidade de realização de nosso povo. As decisões implementadas a partir de agora organizam ações de governo em políticas de Estado e permitirão à sociedade brasileira alcançar, em 2022, as condições às quais almeja, alçando o País a patamares de desenvolvimento mais elevados*".

Dentre as metas que foram estabelecidas para o IPEA no final do primeiro mandato do governo Lula, considerando-se o médio e o longo prazo, destacou-se incrementar e institucionalizar as atividades de assessoramento técnico junto a órgãos e instâncias do governo federal, visando fortalecer sua integração estratégica no Estado brasileiro, bem como, ampliar a participação do instituto no debate internacional contemporâneo sobre planejamento governamental e desenvolvimento e produzir estudos e pesquisas aplicadas, visando construir estratégias de desenvolvimento em diálogo com atores sociais. As bases de um novo modelo de desenvolvimento vão se revelando nos estudos desenvolvidos pela IPEA no período em questão:

> Na segunda metade da atual década, o país deu um salto para dentro do núcleo mais pujante de crescimento da economia mundial. Para manter-se lá e sustentar o desenvolvimento, consolidou-se a percepção de que o Estado terá de ser protagonista importante desse novo padrão de crescimento. Faltam ao setor privado coordenação e capitais suficientes para enfrentar os grandes desafios do futuro. A presença do Estado na economia sempre foi fonte inesgotável de ruidosas polêmicas. Mas, acima dos dogmas, prevaleceu na história a certeza de que, no Brasil, o Estado nunca foi coadjuvante nos momentos decisivos, mas, ao contrário, a industrialização brasileira a partir dos anos 1930 deu-se com forte intervenção do Estado no papel de planejador, orientador, financiador, regulador das atividades econômicas, produtor direto e agente da manutenção da ordem social. (IPEA, 2010, p. 45)

As ações governamentais do governo Lula, no final do primeiro mandato, foram comparadas com o velho desenvolvimentismo da era vargas, repaginado para as necessidades de um Estado Nação emergente que no primeiro decênio do século XXI destacava-se como a 6ª economia mais importante no mundo. Não obstante o desenvolvimento só obteria crescimento virtuoso ao formular um novo modelo com enfoque astucioso visto que durante o primeiro decênio do século XXI obteve sustentação pela exportação de produtos de base em estado bruto conforme estudos britânicos do *Economist Intelligence Unit* que afirmavam a vulnerabilidade da economia brasileira que se expandiu, impulsionada pelas exportações de commodities (CARESIA, 2012).

Um dos primeiros intelectuais a corroborar com a tese de um novo desenvolvimentismo foi Bresser Pereira que explorou o tema realizando uma comparação entre nacional desenvolvimentismo e a nova estratégia que se delineava como novo desenvolvimentismo. Seu debate colocou ênfase nas influências da Teoria Estruturalista de Desenvolvimento fruto das pesquisas sobre desenvolvimento realizadas na Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL entre 1940 a 1960, referenciada como sustentação teórica ao debate em curso sobre novo modelo. Em suas palavras, *"uma visão estruturalista porque mantém a ideia de que o desenvolvimento econômico é um processo de mudança estrutural – de inovação nos setores já explorados"* (BRESSER-PEREIRA, 2012, p. 24).

Outros estudos do mesmo período convergiram com as análises realizadas ressaltando os aspectos comparados entre a ortodoxia convencional fundada na liberalização e desregulamentação neoliberal e as estratégias para um novo modelo nacional de desenvolvimento. Sicsú, Michel e Paula (2007, p. 512) respondem o porquê de um novo desenvolvimentismo apresentando as razões para o estabelecimento de um mercado forte e um Estado forte baseado em uma nova estratégia de desenvolvimento "*A alternativa novo-desenvolvimentista aos males do capitalismo é a constituição de um Estado capaz de regular a economia — que deve ser constituída por um mercado forte e um sistema financeiro funcional — isto é, que seja voltado para o financiamento da atividade produtiva e não para a atividade especulativa*".

Sicsú et al (2007) abordaram objetivamente a importância de incentivo à competitividade com implantação de um Sistema Nacional de Inovação já que diferenciar

pela inovação é tanto indução do desenvolvimento como manutenção da estratégia de desenvolvimento uma vez que através dela surgem novas e variadas possibilidades de competitividade que resultam em liderança de mercados e diversificação de receitas.

> Portanto, nos países latino-americanos, como o Brasil, é fundamental a realização de uma transformação produtiva que resulte na elevação da produtividade da mão-de-obra que dê sustentação a uma competitividade internacional autêntica apoiada na incorporação de progresso técnico e em práticas gerenciais inovadoras. Para tanto, uma política abrangente deve ser adotada, incluindo o fortalecimento da base empresarial do país, a adoção de uma política industrial voltada para a melhoria da competitividade das exportações de maior valor agregado, o desenvolvimento de uma infra-estrutura voltada para a competitividade sistêmica (incluindo o desenvolvimento de um sistema nacional de inovação), melhorias do nível de qualificação da mão-de-obra, etc. A aprendizagem tecnológica e o fortalecimento da competitividade internacional requerem instituições públicas dotadas de capacidade de articulação dos diversos agentes produtivos, laborais, educativos, de pesquisa e de financiamento. Como já assinalado, o Estado necessário para impulsionar uma transformação produtiva dessa natureza é diferente daquele que fomentou a industrialização precedente. (SICSÚ, PAULA E MICHEL, 2007, p. 512)

A discussão em torno de aspectos estratégicos de fortalecimento do Brasil como BRICS e entre BRICS relacionou-se com frequência ao debate sobre políticas educacionais de estímulo à Ciência & Tecnologia o que foi expresso no *Policy Brief do Brics Policy Center* "*Entre 1996 e 2010, a participação relativa dos países BRICS na produção científica mundial mais do que dobrou, passando de 9,1 para 21,8%*" (CARESIA, 2012, p. 4). A educação nesse contexto compôs um conjunto de medidas que foram as bases de um novo desenvolvimentismo, através de investimento na educação em todos os níveis sem desprezar as dimensões Ensino e Pesquisa e, entre os desafios das políticas públicas econômicas sistêmicas, destacavam-se metas de formação de profissionais[274] em âmbito técnico, científico e tecnológico e o aumento no número de registro de patentes[275], termômetro para compreensão da produtividade em pesquisa e desenvolvimento.

[274] "A Formação de Engenheiros no Brasil: Desafio ao Crescimento e à Inovação". O documento reúne dados nacionais e internacionais sobre formação no ensino superior e formação nas engenharias, chama a atenção para a ausência de planejamento governamental quando se trata da formação de recursos humanos e, especialmente, alerta sobre as conseqüências da diminuição da participação relativa da formação de engenheiros para o desenvolvimento do País. www.inovacao.unicamp.br

[275] Historicamente, as economias centrais protegeram suas indústrias nascentes em sua fase inicial de desenvolvimento, tornando-se também grandes protetores das patentes e marcas registradas. Essas medidas representam constrangimentos estruturais no processo de difusão de atividades agregadoras de valor em outros países. (CARESIA et al, 2012, p. 5)

Sob uma perspectiva mais ampla, o fortalecimento do setor educacional apresentava-se como determinante para continuidade das mudanças em nível macro buscando alternativas para mitigar o quadro de desindustrialização[276] brasileiro. O fenômeno da desindustrialização ocorreu durante toda a década de 90 e o aumento da participação das *commodities* era a principal vantagem da economia brasileira no início do século XXI, um risco alto para o desenvolvimento virtuoso do Brasil com a pouca participação do setor manufatureiro.

> O novo-desenvolvimentismo, como já assinalado, não propõe a redução do Estado, mas a sua reconstrução, tornando-o mais forte, e mais capaz no plano político, regulatório e administrativo, além de financeiramente sólido. Propõe, ademais, uma estratégia nacional de desenvolvimento que promova políticas voltadas ao progresso técnico e a introdução de novas técnicas de produção, o desenvolvimento de mecanismos nacionais de financiamento do investimento, políticas econômicas redutoras de incertezas inerentes ao mundo financeiramente globalizado e o desenvolvimento de instituições específicas adequadas ao desenvolvimento (como o desenvolvimento do capital humano através da educação pública). (SICSÚ, PAULA E MICHEL, 2007, p. 515)

Contribuindo nas formulações sobre um novo desenvolvimentismo, Bresser Pereira, propôs uma análise comparada da ortodoxia neoliberal e do que viria a ser um novo desenvolvimentismo fundamentando a importância de um novo modelo de desenvolvimento. Seus argumentos avaliavam o cenário novo desenvolvimentista e propunham que a presença do Estado seria fundamental para a superação dos desafios do crescimento brasileiro, em suas palavras faz-se importante um Estado Providência proponente de "*estratégias que ampliam o papel do Estado como regulador e estimulador dos investimentos privados e da inovação, estratégias que aumentam a competitividade internacional do país ao mesmo tempo em que protegem a mão-de-obra, os pobres e o meio ambiente*" (Bresser Pereira, 2011, p. 36).

Quadro 1 – Análise Comparada Ortodoxia e Novo Desenvolvimentismo

[276] No início do século XXI, um dos primeiros estudos a apontar para a desindustrialização da economia brasileira foi Marquetti (2002). Segundo dados apresentados por esse autor para a indústria de transformação, a economia brasileira teria passado por um processo de desindustrialização nas décadas de 1980 e 1990 tanto em termos da participação. do emprego como da participação no valor adicionado. Segundo Marquetti, a "desindustrialização" ocorrida nesse período teria sido consequência do baixo investimento realizado na economia brasileira, particularmente na indústria. Ainda segundo esse autor, o processo de desindustrialização ocorrido nesse período seria essencialmente negativo sobre os prospectos de crescimento da economia brasileira, haja vista que estaria associado à transferência de recursos e de trabalho da indústria para setores com menor produtividade do trabalho. (OREIRO et al, 2010, p. 224)

Ortodoxia convencional	Novo-desenvolvimentismo
1. Não tem papel econômico para a nação.	1. A nação é o agente responsável pela definição de uma estratégia nacional de desenvolvimento
2. As instituições fundamentais para o crescimento são a garantia dos direitos de propriedade e dos contratos.	2. A instituição chave para o crescimento é uma estratégia nacional de desenvolvimento.
3. Reformas devem reduzir o tamanho do Estado e desregular os mercados.	3. Reformas devem fortalecer o Estado e os mercados – estes devendo ser bem regulados.
4. O Estado não deve realizar política industrial, nem política de redistribuição.	4. Política industrial deve ser limitada e estratégica. Grande papel na distribuição da renda.
5. Não existem tendências estruturais a neutralizar.	5. Neutralizar tendência à sobreapreciação da moeda e a salários crescerem menos que produtividade.
6. O crescimento deve ser financiado em boa medida por poupanças externas.	6. O crescimento deve se basear em poupança interna.

Fonte: Bresser-Pereira 2012, p. 21

Em 2007, o presidente Lula da Silva enviou ao Congresso Nacional o documento intitulado Mensagem ao Congresso em que prestava contas do primeiro mandato e colocava em debate as perspectivas para uma segunda gestão à frente do Poder Executivo Federal. Nesse documento, foi apresentado o Programa de Aceleração do Crescimento como um conjunto de metas para estabelecimento de um crescimento sustentável com vistas à inclusão social e distribuição de renda.

> O desenvolvimento econômico deve beneficiar todos os brasileiros e, neste sentido, o desafio da política econômica em 2007-2010 é aproveitar o momento histórico favorável para acelerar o crescimento do PIB e do emprego, para intensificar ainda mais a inclusão social e continuar a melhora na distribuição de renda do País. Para acelerar de forma sustentável o crescimento é preciso aumentar a taxa de investimento da economia brasileira. Assim, o governo resolveu lançar, em 22 de janeiro de 2007 o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC. A continuidade dessa gestão, após a superação de desafios históricos e em um ambiente favorável aos investimentos, possibilitará que o crescimento econômico, resultante das ações que já foram executadas ao longo dos últimos anos e das que estão sendo implementadas, principalmente aquelas no âmbito do PAC, se traduzam em uma inserção ainda maior dos trabalhadores, e das parcelas mais pobres da população, no mercado formal de trabalho e na sociedade de consumo de massa. (MENSAGEM AO CONGRESSO, 2007, p. 21)

De acordo com o Decreto 6.025, de 22 de janeiro de 2007, que institui o PAC, em seu artigo 1º ele é definido como “constituído de medidas de estímulo ao investimento privado, ampliação dos investimentos públicos em infra-estrutura e voltadas para melhoria

da qualidade do gasto público e ao controle da expansão dos gastos correntes no âmbito da Administração Pública Federal".

O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) foi definido pela agência governamental IPEA como a principal política pública que melhor configuraria o papel desempenhado pelo Estado brasileiro no primeiro decênio do século XXI:

> Pode-se citar como indicador desse novo padrão de intervenção estatal a recuperação do planejamento de longo prazo, através do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que define, articula e garante sustentação financeira aos blocos de investimento que determinarão as grandes modificações da economia nacional. (IPEA, 2010, p. 40)

Nesse sentido, as políticas educacionais para o ensino superior desenvolvidas no âmbito Programa de Aceleração do Crescimento entre elas, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais[277], Programa Universidade para Todos[278] e Fundo de Financiamento Estudantil [279] foram estratégicas nessa conjuntura de redefinição do papel do Estado brasileiro assentado nas bases de um novo padrão de desenvolvimento.

Buscou-se um circulo virtuoso a partir de Estado forte e mercado forte com ação anticíclica por meio do Programa de Aceleração do Crescimento para enfrentamento da turbulência externa. A política desenvolvimentista dinamizou na tríade para o ciclo de expansão brasileiro o que desencadeou investimentos em várias áreas conforme apresentado pelo Ministério da Fazenda:

Quadro 03 – Forças Dinâmicas para o Desenvolvimento

[277] O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) cujo objetivo é A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

[278] Programa Universidade para Todos – ProUni foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

[279] O Fundo de Financiamento Estudantil – FIES é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas.

Segundo o relatório Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura publicado na *Unesco Science Report* identifica-se a diferença entre fontes de gastos em pesquisa e desenvolvimento dos países dos BRICS e também dos líderes EUA e Alemanha apresentados em duas categorias: governo e setor empresarial. Enquanto o Brasil concentra os gastos em P & D no setor público, a China concentra recursos em pesquisas no setor empresarial acompanhando a tendência das líderes Estado Unidos e Alemanha.

Quadro 02 – Fontes de Gastos em P & D

	Governos			Setor empresarial		
	2000	2005	2008	2000	2005	2008
África do Sul	____	38,2%	____	____	43,9%	____
Brasil	54,1%	49,7%	54%	44,7	48,3%	43,9%
China	33,4%	26,3%	23,6%	57,6%	67%	71,7%
Índia	82%	69,6%	____	18%	30,4%	____
Rússia	54,8%	61,9%	____	32,9%	30%	____
EUA	25,8%	30,2%	27,1%	69,4%	64,3%	67,3%
Alemanha	31,4%	30,2%	28,4%	69,4%	64,3%	67,3%

Fonte: *Unesco Science Report 2010*

O fortalecimento da soberania e a ação estratégica de governo através das políticas educacionais encontram sustentação nas tendências de gastos com foco na inovação o que impulsionou a estratégia brasileira contemporânea para o desenvolvimento pavimentando um caminho para um crescimento econômico virtuoso. A ampliação das ações pesquisa e desenvolvimento no Brasil assumidas pelo Estado expressaram a urgência de melhoria de posições na marcha competitiva a partir da vantagem que as políticas de educação e inovação apresentaram planejamento governamental.

Buscou-se um circulo virtuoso a partir de Estado forte e mercado forte com ação anticíclica por meio do Programa de Aceleração do Crescimento para enfrentamento da turbulência externa. A política desenvolvimentista buscou dinamismo na tríade para o ciclo de expansão brasileiro o que desencadeou investimentos em várias áreas conforme apresentado pelo Ministério da Fazenda:

Quadro 03 – Forças Dinâmicas para o Desenvolvimento

Assim, as políticas educacionais para o ensino superior desenvolvidas no âmbito Programa de Aceleração do Crescimento entre elas, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Programa Universidade para Todos e Fundo de Financiamento Estudantil foram estratégicas nessa conjuntura de redefinição do papel do Estado brasileiro assentado nas bases de novo desenvolvimentismo em um processo de recomposição do poder do Estado Nacional, por meio do fortalecimento de sua capacidade de indução do desenvolvimento socioeconômico brasileiro.

Referências Bibliográficas

BRASIL (2010)a. *Brasil 2022*. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2010a. Disponível em: [http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/PlanoBrasil2022_web.pdf]. Acesso em: 20/07/2012.

BRASIL (2010)b. *Brasil 2022: Trabalhos preparatórios*. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2010b. Disponível em: [http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/Brasil_2022_volume2.pdf]. Acesso em: 20/07/2012.

BRASIL. Presidência da República. *Mensagem ao Congresso Para o Ano de 2007*. Brasília: 2007.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A taxa de câmbio no centro da teoria do desenvolvimento. *Estud. av.* [online]. 2012, vol.26, n.75, pp. 7-28. ISSN 0103-4014. http://www1.folha.uol.com.br/poder/1058193-brasil-pode-passar-franca-e-ser-quinta-economia-em-2012.shtml

BRESSER-PEREIRA, L. C. *Do Antigo ao Novo Desenvolvimentismo na América Latina. In: Corresponde a "From old to new developmentalism in Latin America" (José Antônio Ocampo e Jaime Ross, orgs. (2011) Handbook of Latin American Economics***,** *Oxford University*

BRESSER-PEREIRA, L.C. O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 3, p. 5-24, jul./set. 2006. Disponível em: <http://www.seade.gov.br>; <http://www.scielo.br>.

CARESIA, Marina; FERNANDES, Luís, FRANÇA, Gabrielle e SAGGIORO, Ana. *O Desenvolvimento Desigual na Era do Conhecimento*: A Evolução da Participação dos BRICS no Registro de Propriedade Intelectual e Investimentos em P&D. BRICS Policy Center, 2012.

FERNANDES, Luís e GARCIA, Ana Saggioro. *O Desenvolvimento na Era do Conhecimento*: a evolução da participação dos BRICS na produção científica e tecnológica mundial, de 1996 a 2010. BRICS Policy Center, 2011.

GONÇALVES, Reinaldo. G-20, FMI e o erro de política externa de Lula. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/hpp/intranet/pdfs/g_20_fmi_e_o_brasil_abril_2009.pdf. Acesso em: 08/09/2012.

GUSSO, Divonzir. A formação de agentes de inovação no Brasil: oportunidades e riscos em políticas públicas. In.: DE NEGRI, João Alberto e KUBOTA, Luis Claudio (Org.) *Políticas de Incentivo à Inovação Tecnológica*. Brasília: IPEA, 2008, p. 504-532.

LULA da Silva, L. I. (2002) Carta ao Povo Brasileiro. São Paulo, 22/6/2002. Disponível em: http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=2324. Acesso em: 08/09/2012.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/temas/mecanismos-inter-regionais/agrupamento-brics. Acesso em: 08/09/2012.

MORAIS, Lecio; SAAD-FILHO, Alfredo. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. *Rev. Econ. Polit.* [online]. 2011, vol.31, n.4, pp. 507-527. ISSN 0101-3157.

NIETO, Nubia. *A influência das economias emergentes em assuntos internacionais*. *Estud. av.* [online]. 2012, vol.26, n.75, pp. 173-183. ISSN 0103-4014.

OREIRO, José Luis and FEIJO, Carmem A.. *Desindustrialização: conceituação, causas, efeitos e o caso brasileiro*. *Rev. Econ. Polit.* [online]. 2010, vol.30, n.2, pp. 219-232. ISSN 0101-3157.

SISCU, João; PAULA, Luiz Fernando de and MICHEL, Renalt. *Por que novo-desenvolvimentismo?*. Rev. Econ. Polit. [online]. 2007, vol.27, n.4, pp. 507-524. ISSN 0101-3157.

UNESCO. *Science Report 2010* The Current Status of Science around the World. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189958e.pdf. Acesso em novembro de 2011.

A POLÍTICA DO PDE/ PLANO DE METAS: REDES E CICLO DE POLÍTICAS COMO PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Vilma Aparecida de Souza
FACIP/UFU. vilmasouza@pontal.ufu.br

1. Introdução:

O presente trabalho tem como objetivo analisar o programa de governo Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e seus desdobramentos na gestão da educação pública, considerando o processo de produção e implementação dessa política e os atores que interferiram em sua elaboração, no contexto da rede de políticas. Como perspectiva metodológica eleita nessa pesquisa, buscou-se discutir a atuação das redes no movimento das reformas educacionais, no sentido de desvelar o projeto educacional proposto por elas. Ponderando sobre o contexto de influência do ciclo de políticas, partiu-se do pressuposto de que o processo de produção de políticas e as reformas por elas ensejadas encontram-se num complexo movimento de resistência e contradições, embates e disputas de interesses. Considerando essas conjecturas, este estudo procurou analisar e compreender o processo de constituição da política Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e seus dispositivos, inserindo-a no contexto de *rede sociais de políticas* constituída pelo resultado da ação de pessoas, grupos, instituições e organismos que interferem em sua produção.

A metodologia de análise de redes sociais não se constitui numa teoria, podendo ser utilizada com distintas abordagens teóricas e para a discussão das relações entre Estado e sociedade (MARTELETO, 2001). Além disso, essa metodologia não constitui um fim em si mesma, mas representa um meio para que seja possível realizar uma análise estrutural de diferentes situações e questões sociais, permitindo compreender como uma rede de muitos elos interfere na configuração de uma dada "ordem", que não pode ser vislumbrada mediante a análise de seus elos separadamente. A utilização do conceito de rede, neste estudo, pretende evitar o viés normativo, que apresenta as redes como "a solução" para os problemas da governação, preocupando-se em definir como "deveriam ser". Ao contrário, procura-se privilegiar um viés mais analítico, que permita desvelar as variantes que interferem nas configurações assumidas por determinada estrutura. Ou seja, uma análise

que não tome uma formação social como uma estrutura dada, mas como uma configuração concreta construída por um conjunto de atores e das relações estabelecidas entre si. Tais observações evidenciam que a análise de redes de políticas pode contribuir para acompanhar a dinâmica latente do processo de articulação e embate de interesses envolvidos, decorrente da multiplicidade de atores envolvidos em torno de uma política pública, em especial, a política educacional PDE/PMCTE.

Considerando esse contexto de influência, busca-se, também neste trabalho, apoio em contribuições de Ball (1995; 2004; 2005; 2010; 2012; 2013) nos estudos sobre redes de políticas, na perspectiva da Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas. O referencial teórico-analítico do ciclo de políticas formulado por Ball provocou muitos debates e críticas no campo da análise de políticas educacionais. Muitas das críticas apresentadas são pertinentes e devem ser levadas em conta por todo pesquisador que optar em utilizar a abordagem do ciclo de políticas como uma ferramenta em investigação sobre as políticas educacionais, como é o caso da presente investigação.

2. Rede de Políticas Públicas: uma abordagem de análise

A metodologia de análise de redes sociais não se constitui numa teoria, podendo ser utilizada com distintas abordagens teóricas e para a discussão das relações entre Estado e sociedade (MARTELETO, 2001). Além disso, essa metodologia não constitui um fim em si mesma, mas representa um meio para que seja possível realizar uma análise estrutural de diferentes situações e questões sociais, permitindo compreender como uma rede de muitos elos interfere na configuração de uma dada "ordem", que não pode ser vislumbrada mediante a análise de seus elos separadamente.

Em relação aos diferentes significados do termo rede (network), elegeu-se, neste trabalho a seguinte definição:

> [...] sistema de nodos e elos; uma estrutura sem fronteiras; uma comunidade não geográfica; um sistema de apoio [...]. A rede social, derivando desse conceito, passa a representar um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados (MARTELETO, 2001, p. 72).

A partir dessa definição, as redes sociais trazem como metodologia de análise a evidência de que indivíduos, grupos e instituições organizam suas ações em espaços

políticos em função de socializações e mobilizações alimentadas no interior das redes, permitindo que esse movimento interfira na relação Estado/sociedade. Além disso, vale destacar que o conceito de *redes* (network) encontra diversas significações em diferentes correntes das ciências sociais, e se difundiram nos anos 1980 e 1990 para outras áreas do conhecimento, colocando em evidência as estruturas e os contextos que permeiam as relações entre Estado e sociedade.

Os estudos sobre *redes* tiveram grande impulso no âmbito acadêmico mediante um campo das relações internacionais com o fim da Guerra Fria, momento em que se propicia um movimento de reflexão acerca da globalização, redefinindo atores num contexto de ordem/desordem dos sistemas políticos (MARTELETO, 2001). Nesse cenário, muitas pesquisas em diferentes correntes das ciências sociais começam a ser realizadas, tendo como foco a reflexão do movimento de ordem/desordem instaurado nos sistemas políticos. Apesar da diversidade de áreas em que são realizados os estudos sobre redes, é convergente a afirmação de que não existe uma "teoria de redes sociais" e que o referido conceito pode ser utilizado com distintas abordagens teóricas e para a discussão das relações entre Estado e sociedade.

Lavalle, Castello e Bichir (2006, p. 21) destacam que "[...] a análise de redes sociais não constitui uma teoria e tampouco um conjunto de técnicas estatísticas complexas, mas uma estratégia analítica passível de utilização à luz de diferentes perspectivas conceituais e teóricas".

A análise de redes pode ser empregada no estudo de distintos fenômenos sociais e apresenta a vantagem de permitir detectar as posições e papéis desempenhados pelos diferentes organismos em sentido estrutural. Com isso, a análise de redes não pode ser tomada como um fim em si mesmo, mas compreendida como um meio para analisar de forma estrutural um dado fenômeno, a partir das relações entre os elos que formam a rede. Nessa perspectiva, a análise de uma díade (relação entre dois elementos) deve ser compreendida no conjunto das outras díades da rede, uma vez que a configuração de uma rede não se dá pela soma direta das relações, mas, sim, por meio do movimento dialético que cada díade estabelece com outras díades e com a forma da rede (MARTELETO, 2001).

Nesse movimento dialético, a redes não apresentam, necessariamente, um centro hierárquico e uma estrutura verticalizada. Ao contrário, sua configuração é delineada pela existência de relações de poder, produzidas pelos elos que se estendem por uma estrutura

extensa e horizontal. Com isso, pode-se depreender que uma rede com muitas díades constitui certa configuração que não pode ser compreendida apenas por seus elos individuais.

A partir desse pressuposto, a utilização do conceito de rede, neste estudo, pretende evitar o viés normativo, que apresenta as redes como "a solução" para os problemas da governação, preocupando-se em definir como "deveriam ser". Ao contrário, procura-se privilegiar um viés mais analítico, que permita desvelar as variantes que interferem nas configurações assumidas por determinada estrutura. Ou seja, uma análise que não tome uma formação social como uma estrutura dada, mas como uma configuração concreta construída por um conjunto de atores e das relações estabelecidas entre si.

Dentre as diferentes concepções de *rede*, levam-se em conta, também, neste estudo, outras significações: considerações dos elos e das relações em detrimento das estruturas hierárquicas; estruturas sem fronteiras onde decisões micro são influenciadas pelo contexto macro, e vice-versa, onde a rede estabelece as conexões necessárias.

Uma crítica frequente à análise de rede refere-se ao fato de muitos de seus proponentes realizarem "descrições matemáticas elegantes das estruturas sociais" sem, no entanto, demonstrar, numa perspectiva analítica, as consequências comportamentais de tais estruturas e as relações interorganizacionais envolvidas (MIZRUCHI, 2006, p. 76).

Ponderando-se sobre a importância de uma abordagem analítica, Lima (2007) aprecia três aspectos essenciais para a análise das redes: gênese, composição e estrutura. Em relação à gênese, o autor assinala que as redes podem ser constituídas a partir de duas variantes principais: redes fabricadas e redes auto organizadas. No primeiro caso, as redes são construídas como mecanismos de coordenação e governação[280], como uma estratégia para criar e sustentar uma ação. Um exemplo de redes fabricadas é quando o autor situa as redes constituídas pelo Estado para sustentar suas políticas, tecidas por meio de parcerias público-privadas, parcerias com a sociedade civil e diferentes instituições. No segundo caso, as redes auto organizadas, ao contrário das primeiras, envolvem interações não diretivas desencadeadas a partir da sociedade civil, como os fóruns sociais, associações de educadores, movimentos sociais associativos, associações de escolas que se constituem

[280] Governação no sentido proposto pela Terceira Via que sugere que a governabilidade deve ser pensada como algo capaz de sintonizar ações do Estado com os organismos da sociedade civil, um conceito relevante para designar algumas formas de capacidades administrativas ou reguladoras (LIMA; MARTINS, 2005).

voluntariamente, sem a intervenção direta do Estado etc. Nesses casos, as redes podem ser estabelecidas de forma paralela e até em oposição ao Estado (auto organizadas) ou de forma incorporada e complementar a ele (redes fabricadas). Em relação à composição das redes, Lima (2007, p. 174) distingue cinco modalidades:

> - redes ego-centradas – compreendem o conjunto de actores com os quais um determinado actor focal mantém interacção, bem como as relações existentes entre eles (por exemplo, todas as entidades com as quais a escola X mantém uma interacção regular e significativa e as relações existentes entre tais entidades);
> - redes de actores individuais – constituem conjuntos de pessoas singulares e dos laços que se estabelecem entre elas (por exemplo, movimentos pedagógicos que unem educadores em rede, como é o caso do Movimento da Escola Moderna);
> - redes de actores colectivos – são formalmente idênticas às anteriores, com a excepção de que, neste caso, cada actor da rede é uma pessoa colectiva (uma empresa, uma escola, um movimento associativo etc.);
> - redes mistas – compreendem conjuntos mistos de actores individuais e colectivos;
> - meta-redes – são redes de actores colectivos "de segunda ordem": cada actor na rede é, ele próprio, uma rede – dito de outro modo, trata-se de "redes de redes".

Por fim, com relação à estrutura, as redes podem ser tipificadas pelas propriedades de suas relações: densidade, centralização e fragmentação. Uma rede marcada pela *densidade* apresenta um alto grau nas relações entre seus elos, uma grande percentagem de vínculos envolvendo os seus membros. Em uma rede *esparsa*, as relações entre os membros acontecem de forma mais dispersa e com baixo grau de intensidade e frequência. Já uma rede marcada pela *centralização* evidencia que as relações entre os elos ocorrem com predominância em um de seus núcleos. E uma rede caracterizada pela *fragmentação* apresenta uma configuração marcada pela subdivisão de seus elos, subdividindo-se em setores, entre os quais as relações ocorrem de forma sutil ou até mesmo nula.

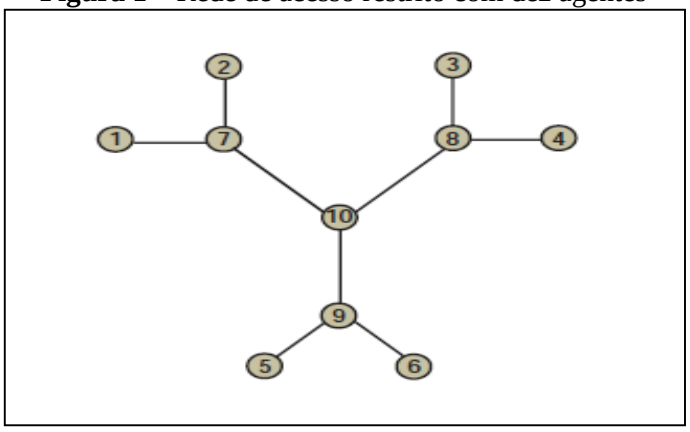
Esses elementos oferecem ferramentas importantes para compreender a dinâmica envolvida no processo de constituição de redes de políticas, uma vez que a análise de sua gênese, sua composição, estrutura e propriedades permitem desvelar o jogo de forças e interesses que sustentam uma determinada rede.

Estudos de Mizruchi (2006) ressaltam que o princípio básico da análise de redes encontra-se no conteúdo das relações definidas pela estrutura dessas relações sociais. Ou seja, uma análise de redes precisa considerar a centralidade de seus agentes, a identificação

de subgrupos na rede e a natureza das relações entre os elementos e organizações. Tomando o governo, por exemplo, a partir dessa concepção de rede, ele passa a ser compreendido não como uma instituição fixa e unitária, mas composto por um conjunto de subgrupos que podem operar em oposição uns aos outros, sendo seus membros responsáveis por coalizões e disputas que vão além de seu interior, podendo alcançar agências externas a ele (MIZRUCHI, 2006). Refletindo sobre esse viés de análise, seria importante apreender as relações sociais entre grupos e instituições dentro e fora do âmbito estatal para acompanhar o desenvolvimento de uma política governamental.

O desenvolvimento da análise de redes trouxe à tona estudos acerca da relação entre a centralidade e o poder dos agentes sociais em uma dada rede. Estudos mostram que, em determinados tipos de estruturas (Figura 1), a influências dos agentes assumem diferentes graus de centralidade e poder.

Figura 1 – Rede de acesso restrito com dez agentes



Fonte: ***Mizruchi, 2006, p. 75.***

Na Figura 1 agentes com forte centralidade local/periférica, como 7, 8 e 9, podem exercer maior influência/poder do que agentes com elevada centralidade global, como o agente 10. Estudos de Bonacich (1987 apud MIZRUCHI, 2006) destacaram que o poder de influência de um agente pode ser maior se suas ligações forem estabelecidas com agentes relativamente periféricos, que lidam diretamente com os agentes focais, que se encontram nas extremidades das redes. Isso evidencia que, em redes sociais, a centralidade e o poder não estão correlacionados. Além disso, a relação centralidade-poder pode ser afetada por serem as redes “positiva” ou “negativamente” conectadas, ou seja, um elo entre os agentes 1 e 7 pode impedir qualquer vínculo entre os agentes 1 e 2, quando o agente 7

fracassa em produzir a associação esperada (MIZRUCHI, 2006). Nesse sentido, ressalta-se a relevância das coalizões dos agentes centrais para expandir seu raio de interferência.

Outro aspecto importante, na análise de redes sociais, refere-se às relações interorganizacionais que influenciam os elos e conteúdo da rede. Mizruchi (2006) afirma que muitos estudos analisam a posição de um agente/instituição em redes que acontecem de forma interorganizacional, ou seja, membros de uma empresa, por exemplo, não raro, atuam em outras empresas ou organismos, e esses vínculos têm impactos sobre a centralidade e poder dos agentes dessa rede. Esse evento é exemplificado no trecho a seguir:

> Quando duas empresas compartilham interligações com diversas outras (laços indiretos, que interpretei como indicador de equivalência estrutural), estão expostas a diversas fontes comuns de informação. Isso aumenta ainda mais a probabilidade de que contribuam para os mesmos candidatos (MIZRUCHI, 2006, p. 77).

Diante desse aspecto, muitas vezes, a presença de vínculos indiretos entre instituições associa-se às contribuições dos agentes interorganizacionais, de que pelo estabelecimento de vínculos diretos.

Tais observações evidenciam que a análise de redes de políticas pode contribuir para acompanhar a dinâmica latente do processo de articulação e embate de interesses envolvidos, decorrente da multiplicidade de atores envolvidos em torno de uma política pública, em especial, a política educacional PDE/PMCTE.

Thompson (2003 apud LIMA, 2007) reconhece que as redes, como objeto de análise, pode representar uma estratégia concreta de governação. Nesse sentido, a noção de rede tem sido empregada como um modelo de coordenação de uma sociedade em que o Estado permite e incentiva a atuação de diferentes atores tanto no processo formulação de políticas, como na oferta dos serviços públicos. Com isso, as redes de políticas também podem ser constituídas a partir das relações entre o Estado e organizações do chamado Terceiro Setor[281], alimentadas pela influência dos pressupostos do chamado neoliberalismo

[281] O termo "terceiro setor" tem tanto sua origem ligada a visões segmentadoras, setorializadoras da realidade social (nas tradições positivista, neopositivista, estruturalista, sistemista, funcionalista, do pluralismo e do institucionalismo norte-americano etc.), claramente distante do nosso referencial teórico-metodológico, quanto apresenta, como procuraremos demonstrar, forte funcionalidade com o atual processo de reestruturação do capital, particularmente, no que se refere ao afastamento do Estado de suas responsabilidades de resposta às sequelas da questão social, sendo, portanto, um conceito ideológico (como

de Terceira Via. E é nesse sentido que as redes serão utilizadas nesse estudo para se pensar a política educacional como mecanismo de governança, que sugere a articulação entre a esfera estatal e outras instituições, inclusive da esfera privada, o que será aprofundado mais adiante.

Considerando esse contexto de influência, busca-se, também neste trabalho, apoio em contribuições de Ball (1994; 1995; 1999; 2004; 2005; 2006; 2010; 2012; 2013) nos estudos sobre redes de políticas, na perspectiva da Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas.

3. A abordagem do ciclo de políticas: ferramenta em investigação sobre as políticas educacionais

O referencial teórico-analítico do ciclo de políticas formulado por Ball provocou muitos debates e críticas no campo da análise de políticas educacionais. Dentre as principais críticas apresentadas à abordagem do ciclo de políticas, destacam-se: a) a ausência de uma teoria de Estado mais aprofundada. b) a ausência de teorização sobre desigualdades de gênero (crítica de perspectivas feministas) e raça. c) a relevância dada à pesquisa do micro contexto é julgada desnecessária na concepção de alguns teóricos (principalmente algumas vertentes do marxismo); d) a articulação do tema de pesquisa com o sistema social mais amplo é inerente ao processo de pesquisa (especialmente, no materialismo histórico e dialético). e) nos trabalhos de Ball, percebe-se que há uma preocupação com a igualdade e a justiça social. No entanto não há um esclarecimento de como uma sociedade justa e igualitária poderia ser construída, bem como não deixa claro o seu posicionamento a respeito do sistema capitalista e determinações sistêmicas da ordem existente. Apesar de os estudos de Ball explicitar a reprodução de desigualdades de classe e o impacto das políticas sobre grupos sociais desprivilegiados, eles se parecem mais alinhadas ao discurso reformista (de mudanças graduais, pequenas receitas) do que a um processo de reestruturação radical (ruptura com a lógica do capital) (MAINARDES, 2009).

---

falsa consciência) portador da fundação de encobrir e desarticular o real. (MONTAÑO, 2010, p. 16). Para este autor, o termo é construído a partir de um recorte do social em esferas: "o Estado ('primeiro setor'), o mercado ('segundo setor') e a 'sociedade civil' ('terceiro setor') [...]. Recorte neopositivista estruturalista e funcionalista que isola e automatiza a dinâmica entre essas três esferas. Como se o 'político' pertencesse à esfera estatal, o 'econômico' ao âmbito do mercado e o 'social' remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista" (MONTAÑO, 2010, p. 53).

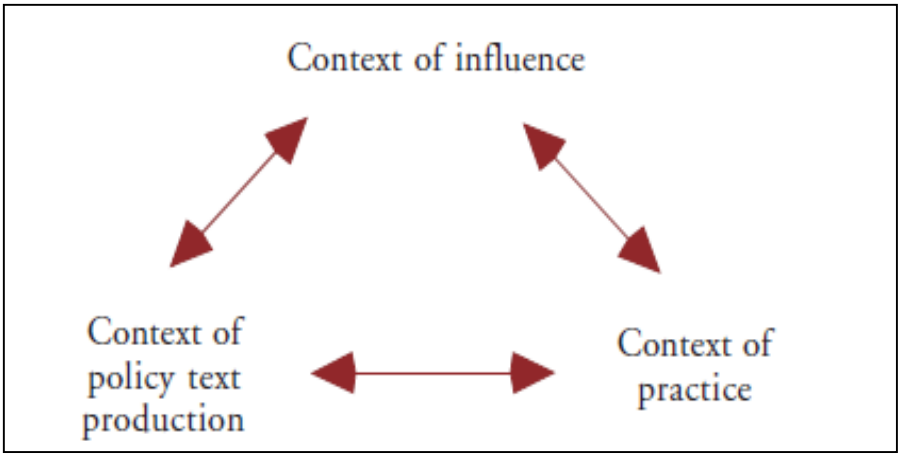
Muitas das críticas apresentadas são pertinentes e devem ser levadas em conta por todo pesquisador que optar em utilizar a abordagem do ciclo de políticas como uma ferramenta em investigação sobre as políticas educacionais, como é o caso da presente investigação. Ou seja, apesar de tais críticas, a abordagem do ciclo de políticas pode oferecer instrumentos e ferramentas importantes para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Corroborando Mainardes (2006), vale assinalar que uma das vantagens dessa abordagem assenta-se, sobretudo, em sua "flexibilidade", podendo ser adotada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. Ou seja, pesquisadores podem tomar tal abordagem como uma ferramenta metodológica, manejada à luz de seu referencial epistemológico.

É nessa perspectiva que se recorreu à abordagem do ciclo de políticas, considerando a abordagem dialética assumida, mas agregando contribuições de autores como Ball, que não necessariamente estejam "classificados" de forma ortodoxa ao materialismo histórico dialético, mas que partem de perspectivas críticas e que também desenvolvem críticas ferrenhas ao capitalismo contemporâneo. Em suma, a abordagem do ciclo de políticas é utilizada como uma chave de análise para a compreensão da política do PDE/PMCTE, com base nas contribuições de Ball que convertem no sentido de desvelar os mecanismos de autovalorização do capitalismo contemporâneo no contexto da relação público-privada e da reconfiguração do Estado no tempo presente. E essa apropriação da abordagem do ciclo de políticas não tem a intenção de opor-se aos princípios do referencial do materialismo histórico dialético, mas vem no sentido de agregar outras contribuições contemporâneas.

Nessa óptica, a abordagem do ciclo de políticas traz importantes contribuições, observando que muitos estudos têm analisado as políticas isolando-as e desconsiderando suas relações com outras políticas e outros contextos. Dessa forma, acredita-se que essa metodologia, utilizada em pesquisas em políticas educacionais, considera esta questão e busca estabelecer relações entre o objeto de estudo e o contexto em que está inserido.

A abordagem do ciclo de políticas propõe um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Tais contextos encontram-se inter-relacionados, e não devem ser apreendidos numa perspectiva temporal, sequencial e linear. Além disso, cada um desses contextos constitui-se em uma arena que envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006).

Figura 2 – Contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: ***Mainardes, 2006, p. 51.***

O contexto de influência refere-se ao contexto onde as políticas públicas são formuladas e os discursos políticos são construídos, encontrando-se presentes grupos de interesse em disputa na tentativa de influenciar a definição de finalidades sociais de uma política. Nesse cenário, encontram-se atuantes as redes sociais dentro, e em torno, de partidos políticos, do governo e de outros atores sociais, que interferem no processo de legitimação de conceitos que constituem um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006).

De acordo com Mainardes (2006, p. 51), "[...] os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais". Essas influências internacionais são analisadas sob dois aspectos. O primeiro trata do fluxo de ideias produzido pelas redes políticas e sociais que tem como desdobramento um processo de circulação internacional de ideias e um processo de "empréstimo de políticas", abrindo um nicho propício em que "[...] grupos e indivíduos [...] 'vendem' suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências" (idem, p. 52). O segundo ponto de vista em que deve ser analisada essa influência internacional refere-se "[...] ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas 'soluções' oferecidas e recomendadas por agências multilaterais" (ibidem), como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de produção de políticas nacionais. No entanto, é oportuno destacar que essas influências

passam por um processo de recontextualização e reinterpretação em cada Estado-nação, em cada circunscrição local, numa interação dialética entre global e local. Ou seja, esse processo de influências globais e internacionais não se dá como uma simples transposição e transferência, mas envolvem um movimento de recontextualização no âmbito dos contextos nacionais específicos (BALL, 1998a e 2001 apud MAINARDES, 2006).

O contexto da produção do texto político são os textos políticos que representam a política, sendo que tais representações podem assumir diferentes formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, dentre outros. Esses textos podem não apresentar, necessariamente, coerência e clareza, podendo ser, não raro, contraditórios, uma vez que "[...] os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 52). Dessa forma, as políticas são intervenções textuais, mas expõem limitações materiais e possibilidades, e as respostas a esses textos trazem consequências reais vivenciadas no contexto da prática, terceiro contexto do ciclo de políticas.

O contexto da prática refere-se ao momento em que a política está sujeita à interpretação e recriação, produzindo efeitos que podem sinalizar mudanças e transformações na política original. De acordo com Bowe et al. (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53), as políticas não são simplesmente "implementadas" no contexto da prática, mas estão sujeitas à interpretação e passíveis de ser "recriadas". Com isso, o contexto da prática é visto pelos autores como a "razão de ser" da política, e é nessa arena, no momento da implementação, que as idealizações serão testadas, sendo a interpretação um ponto de disputas. Em suma, não se pode negar que existe a influência dos discursos, no entanto as práticas poderão ser diferentes e afastar-se dos discursos postos nos textos oficiais (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20-23 apud MAINARDES, 2006).

Considerando a abordagem do ciclo de políticas, essa pesquisa buscou analisar os diferentes contextos da política do PDE/PMCTE:

a) Contexto de influência

A análise do contexto de influência demandou investigar as redes de políticas presentes no contexto do governo Lula, procurando mapear os fatores políticos, os eventos

e os agentes atuantes presentes no momento que antecedeu o PDE/PMCTE e que interferiram no processo de legitimação de conceitos, pressupostos e discursos que serviram de base para a sustentação da política em questão.

Essa análise foi realizada por meio de estudos bibliográficos de autores que realizaram pesquisas sobre o governo Lula; sobre o Movimento Todos pela Educação, forte interlocutor do governo no contexto da pesquisa; sobre a atuação de organismos internacionais e a discussão das relações entre o Estado e organizações do chamado Terceiro Setor, alimentadas pela influência dos pressupostos do chamado neoliberalismo de Terceira Via, dentre outros. Estudos que trouxeram elementos relevantes para desvelar esse contexto de influência da política PDE/PMCTE.

Além de estudos bibliográficos, essa análise foi desenvolvida por meio da investigação documental, examinando documentos que trouxeram conceitos e princípios que influenciaram na sustentação da política em questão, como os documentos do TPE e do Banco Mundial, dentre outros.

b) Contexto de produção do texto

O contexto da produção remeteu à análise de textos que, diretamente, se encontram relacionados à política PDE/PMCTE: Manual Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz (publicado em 2006); Livro Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, (publicado em 2007); Decreto n. 6.094 de 24 abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela educação; Portaria Normativa n. 27, que institui o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE – Escola; Livreto Compromisso Todos pela Educação: passo a passo (publicado em 2007); Cartilha Plano de Ações Articuladas - PAR 2011-2014 - Guia Prático de Ações para Municípios (publicada em 2011); Manual PDE Interativo, (publicado em 2012); Documento Aprova Brasil – o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil (publicado em 2007).

c) Contexto da prática

A análise do contexto da prática envolveu a pesquisa de campo em um município mineiro, no interior da Secretaria Municipal de Educação e na realidade de quatro escolas

municipais, mediante os seguintes procedimentos: análise do Plano de Ações Articuladas do município em questão; análise dos PDE-Escolas das escolas participantes da pesquisa; entrevista com profissionais da educação envolvidos diretamente com o PAR e com o PDE-Escola (secretário municipal de educação, técnico da SME, diretores e professores).

4.Considerações finais:

Como resultados da pesquisa, evidenciam-se como as redes de políticas públicas vêm se configurando como uma estratégia de governança política, no sentido de disseminar diretrizes recomendadas por organismos internacionais, do global para o local, em especial, no campo das políticas educacionais. Destacar essa capacidade de articulação de pessoas, grupos e organizações, torna-se relevante para desvelar os mecanismos de construção e reprodução de hegemonia, em que novas práticas e novas formas de pensar e fazer a educação são disseminadas e aterrissam no "chão das escolas", invadindo o espaço escolar e redimensionando tanto a gestão escolar como o trabalho docente, agentes focais que se encontram nas extremidades dessas redes. Constatou-se a forte capilaridade dessas redes de políticas na educação brasileira, em especial, no PDE/PMCTE, mediante o mapeamento das conexões estabelecidas no contexto de influência e produção dessa política de governo. Esse mapeamento mostrou como os discursos políticos são construídos, a partir da presença de grupos de interesse que passam a disputar e influenciar na definição das finalidades sociais da educação. Tal panorama evidenciou, também, que o processo de formulação de políticas ultrapassa o âmbito das instituições responsáveis por sua produção e envolve uma dinâmica marcada pela sinergia de ações, embates e negociações, explicitando o fortalecimento de grupos de interesse, a diminuição das fronteiras entre público e privado e um movimento de transnacionalização das políticas.

As análises dessas redes de políticas possibilitaram demonstrar o envolvimento dos setores privados no âmbito educacional, a partir de ações de oferta de serviços educacionais e da ocupação de cargos estratégicos nas instâncias decisórias da política educacional, revelando faces de uma forma de "governança" que adentra espaços que atravessam as fronteiras de nações e estados. Uma nova arquitetura de governo, a partir de um novo modelo de Estado, que coaduna com a efetiva atuação do setor privado na educação pública, alimentado relações de mercado na execução e gestão dos serviços públicos.

4.Referências bibliográficas

BALL, S. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão***:* crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 196-227.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004, p. 1105-1126.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, S. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do Currículo**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 485-498, 2010.

BALL, S.; JUNEMANN, Carolina. **Networks, new governance and education**. Bristol: The Policy Press, 2012.

BALL, S. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIM, Luís Armando. **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

LAVALLE, Adrián Gurza; CASTELLO, Graziela; BICHIR, Renata Mirandola. **Os bastidores da sociedade civil** – protagonismos, redes e afinidades no seio das organizações civis. São Paulo: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, 2006.

LIMA, Jorge Ávila de. Redes na educação: questões políticas e conceptuais. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], 2007, v. 20, n. 2, p. 151-181.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência de informação. **Ciência da Informação**, [s.l.], v. 30, n. 1, 2001, p. 71-81, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.ibict.br/cionline/include/getdoc.php?id=553&article=261&mode=pdf>. Acesso em: 29 ago. 2013.

MIZRUCHI, Mark S. Análise de redes sociais: avanços recentes e controvérsias atuais. **Revista de Administração de Empresas**, [s.l.], n. 46, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155116000003>. Acesso em: 29 ago. 2013.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DIREITO E OBRIGATORIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DE GESTORAS E PROFESSORAS

Rafaela Marchetti
UFSCAR-BRASIL. marchettirafaela@gmail.com

As políticas públicas têm como objetivo estabelecer um vínculo entre o Estado e a sociedade civil, por meio das ações interventivas estatais na realidade social, consolidadas e sistematizadas nas leis. Políticas públicas, segundo Azevedo (2004), caracterizam-se por serem diretrizes ou princípios norteadores da ação do poder público, isto é, podem ser definidas as regras e/ou os procedimentos entre o poder público e a sociedade. Assim, a elaboração de determinadas políticas públicas acarretam em mudanças consubstancias na organização da sociedade e, consequentemente, nas instituições escolares.

Neste contexto, a pesquisa que relatamos neste texto teve como objetivo identificar as percepções teóricas e práticas de gestoras e professoras de três escolas municipais da Educação Infantil (EI) a respeito da Lei 12.796/13 – que trata da obrigatoriedade escolar de crianças a partir de quatro anos de idade – e as possíveis mudanças que esta lei acarretaria para EI.

O termo “obrigatório” ou “obrigatoriedade” no leva a refletir sobre o direito à educação e a obrigatoriedade escolar. Segundo Horta (1998), a expansão da escolaridade à população foi em um primeiro momento uma resposta ao que ocorria na sociedade, no aspecto de oferecer educação á população, em um segundo momento a extensão da escolaridade as classes populares foi vista como conquista de um direito. Porém cria-se com estes fatos a necessidade de uma instrução mínima da população para a incorporação da força de trabalho à sociedade, e a educação passa a ser uma imposição. A discussão sobre a obrigatoriedade escolar se torna abrangente nos dias de hoje, chegando à esfera da Educação Infantil. Por outro lado no percurso histórico da Educação Infantil no país, em um grande período a visão que se tinha era apenas assistencialista.

Políticas públicas para Educação Infantil no Brasil

Para Rosemberg (2002), as políticas públicas voltadas à Educação Infantil, no Brasil, respondem a diversas tensões dos momentos históricos. Ela é quase sempre

entendida como um subsetor das políticas de educação e de assistência aos trabalhadores, estando integrada às políticas sociais.

Foi o caso do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro (IPAI-RJ), instituição pioneira fundada em 1899, época da Primeira República. Segundo Kuhlmann (2010), o IPAI – RJ fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, com objetivo de dar assistência e proteção às mulheres grávidas e crianças de classes sociais desfavorecidas, além de incluir a distribuição de leite aos recém-nascidos. Neste mesmo período inaugurou-se a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, considerada a primeira creche brasileira para filhos dos operários (KUHLMANN, 2001, p. 82).

O direito à educação, gratuito e obrigatório, alcançou forma legal com a Constituição de 1934. Antes da promulgação dessa constituição, alguns fatores contribuíram para essa ressignificação da educação como direito social. Um deles foi o Manifesto dos Pioneiros em 1932, que explicitava a importância da gratuidade do ensino, uma vez que o Estado não poderia torná-lo obrigatório, sem ser gratuito. Também a proposta apresentada na 5º Conferência Nacional de Educação em 1932, defendia a obrigatoriedade da educação primária, e a extensão progressiva desta obrigatoriedade até os dezoitos anos. Segundo Horta (1988), o texto final da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) efetivou o princípio do direito à educação, como o expresso em seu artigo 149, que diz: “a educação deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”, e a obrigatoriedade deve ser incluída também no Plano Nacional de Educação (PNE), porém, a educação ainda não era entendida como um direito público subjetivo.

> Art. 149º - A educação é direito de todos e deve ser ministrado, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Com a consolidação do Estado Novo (ANDRADE, 2009), em 1937, ocorreu a reelaboração da Constituição, ressaltando o *cuidado e o amparo* à infância, mas não o necessário *dever e direito*. Com a Constituição Federal de 1937(BRASIL, 1937) ampliou-se o âmbito da proteção à infância, enfatizando-se à assistência nos casos de carência do menor que ficava sob a responsabilidade do Estado.

> Art. 130º - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

Esta concepção assistencial efetivou-se como política pública, com a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1941, instituição formuladora e executora do governo em relação à assistência a família e ao atendimento à maternidade e à infância, e segundo Andrade (2009), tinha o objetivo de organizar e coordenar os serviços sociais.

Essa terminologia e concepção de amparo e assistência perpetuaram-se mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1946 (BRASIL, 1946), que se diferencia apenas da constituição anterior quando proclama o direito de todos à educação e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.

> Art. 166º - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
> Art. 168º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
> I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
> II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
> III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
> IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (BRASIL, 1946).

O reconhecimento das instituições de Educação Infantil como instituições capazes de fornecer uma boa educação para as crianças, só aparecem a partir da década de 1960, com a expansão da força de trabalho feminino aos setores médios da sociedade. Na visão de Kuhlmann (2010), essas creches foram influenciadas por vários setores da sociedade, tais como: jurídico-policial, religioso e médico-higienista. O setor jurídico-policial compreendia que o trabalhador era merecedor de ações beneficiárias devido a sua situação social, mas não alguém detentor de direito. O setor religioso pregava seus dogmas às classes menos favorecidas, com intenção de fazê-las aceitar suas condições econômico-sociais, contribuindo para o seu controle. O setor médico-higienista se preocupava com os menos favorecidos nas questões de infraestrutura e planejamento urbano, com o objetivo de evitar doenças e grandes epidemias para toda sociedade.

Diferentemente das creches que foram concebidas como assistencialistas, surge em São Paulo, também, neste período, uma escola anexada à Escola Normal Caetano de Campos (KUHLMANN, 1986), nomeada de Jardim de Infância, com proposta educacional específica para a elite, e um currículo organizado com bases nas propostas de Froebel e dos *Kindergarten*.

Para Kuhlmann (2010), as creches e os jardins de infância iniciaram seu processo de expansão no Brasil, igualmente, com caráter assistencialista e discriminatório. Os governantes ofereciam as creches para as classes sociais menos favorecidas como benefício e amparo. Sua vinculação aos órgãos governamentais de serviço social prorrogou esta concepção assistencialista por um longo período.

Segundo Sousa, Pedroza e Sousa (2014):

> (...) tanto os países desenvolvidos quanto os subdesenvolvidos seguiam dois modelos institucionais, prioritariamente, sendo as creches destinadas exclusiva ou principalmente às crianças pobres, e os jardins de infância não destinados especialmente a estas. Havia uma segregação social e política, dependendo da classe econômica das pessoas (SOUSA, PEDROZA E SOUSA, 2014, p. 651).

Assim, as políticas públicas eram direcionadas à criação de creches junto às indústrias, bem como os congressos científicos indicavam a importância da regulamentação das relações de trabalho e o reconhecimento do trabalho feminino. A origem dessas instituições estava relacionada diretamente ao desenvolvimento da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho.

Após 1961, ocorreu uma importante reflexão sobre a questão educacional no país. Havia a necessidade de consolidar uma legislação e aprofundar o planejamento da educação, em um país que havia se transformado de um modelo rural para predominantemente urbano e em processo de industrialização. Horta (1988) descreve que para os educadores a solução para o atendimento do direito à educação, baseava-se principalmente no cumprimento da lei, mas para os que entendiam a educação como técnica, ela só haveria por meio do planejamento. Depois do Golpe Militar de 1964, mais especificamente no ano de 1967 foi aprovada uma nova Constituição (BRASIL, 1967) que introduziu a ideia de uma lei específica que regulamentaria a assistência à infância.

> Art. 168º - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.
> § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
> II - o ensino dos sete aos quatorze anos è obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais (BRASIL, 1967).

Em 1964, cria-se a Política Nacional de Bem-Estar do Menor, inaugurando a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEM), atendendo os menores abandonados, infratores, de conduta "antissocial" e em situação de risco.

No ano de 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira referente aos 1º e 2º graus, a lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971). Dentre as alterações feitas por esse texto, destacam-se a junção do ensino primário e do ginasial, organizados em oito anos, o ensino de 1º Grau e também a reorganizada do ensino colegial como 2º Grau, com características de profissionalização.

> Art. 20º**.** O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.
> Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos (BRASIL, 1971).

Para Andrade (2009), as discussões sobre a função social da creche e o seu reconhecimento como instituição destinada à educação das crianças foram intensificadas a partir dos anos 1970, concomitantemente com as mudanças no quadro das políticas para a infância no país. Segundo Kramer (2006), nos anos de 1970, as políticas educacionais infantis eram primordialmente voltadas para uma educação com o objetivo de compensar deficiências linguísticas, carências culturais e possíveis discrepâncias afetivas das crianças de camadas mais populares. Essas crianças eram consideradas como carentes, imaturas e deficientes. A pré-escola, nesse contexto, era tida como uma possibilidade de salvá-las de um fracasso escolar posterior. Essa concepção de compensação de carências culturais, de acordo com Rosemberg (2002), emergiu no Brasil no contexto da ditadura militar, momento em que encontrou sustentação para sua expansão, e os projetos e programas voltados às pessoas carentes ganharam grande força.

Na década de 1980, as políticas públicas de educação baseavam-se nos questionamentos que advinham de campos teóricos sobre o desenvolvimento infantil e da influência dos processos de redemocratização marcados por um contexto da volta das eleições no País e da procura por outras maneiras de se estabelecerem as políticas educacionais. Passou a se considerar a diversidade linguística e cultural nas práticas de educação (KRAMER, 2006). Miranda (2012) descreve que nas décadas 1970 e 1980, os movimentos sociais organizados colocaram a Educação Infantil em pauta de suas reivindicações, principalmente pela conscientização social de que a educação nessa etapa da vida do individuo seria um direito.

Neste período, aconteceram grandes mobilizações em torno dos direitos de crianças e adolescentes, tendo a participação da sociedade civil. Isso resultou na promulgação de legislação e em uma nova configuração da infância. A demanda desses setores promoveu uma recaracterização das instituições de Educação Infantil, de forma a serem vistas como apropriadas para crianças de zero a seis anos de todas as classes sociais, diminuindo as discrepâncias de escolas destinadas para ricos e pobres.

A caracterização das Instituições de Educação Infantil como parte dos deveres do Estado com a Educação foi expressa na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), são resultado de propostas pensadas e defendidas por aqueles que a partir do final da década de 1970, lutaram e ainda lutam pela implementação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias. O direito a educação é então entendido como parte integrante dos direitos que todo cidadão possui, e cabe ao Estado assegurar tais direitos. A preocupação com as crianças de 0 a 6 anos, apareceu com certo avanço tanto no campo dos movimentos sociais como no campo teórico. Foi revela da uma concepção sobre a infância, com vistas a considerar a criança como produto e produtora de cultura.

Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), relatam que a ressignificação da Educação Infantil de caráter assistencial para o sistema educacional, representa pelo menos no nível do texto constitucional, um grande avanço para a superação do caráter assistencialista que caracterizou a Educação Infantil nos anos anteriores a Constituição. No caso específico das creches, tradicionalmente vinculadas às áreas de assistência social, essa mudança é bastante significativa e supõe uma integração entre creches e pré-escolas.

Na Constituição (BRASIL, 2009) a obrigatoriedade da educação foi alterada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, dos quatro anos aos dezessetes anos. Segundo

Saviani (2013) no texto original da Constituição, o ensino obrigatório se limitava ao nível fundamental, mas com a Emenda Constitucional de 2009, o ensino obrigatório compreende a faixa etária dos quatro aos dezessetes anos de idade, incluindo a Educação Infantil como também obrigatória.

Em relação às políticas sobre a infância uma nova maneira de entender a criança como cidadã e sujeito de direitos e não apenas como objeto de tutela. As disposições do artigo 208 da Constituição Federal também são retomadas no Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 2007), esse documento deu outros subsídios além do caráter assistencialista e repressivo, introduzindo uma concepção de proteção integral à criança e adolescente. Confirma o que está expresso nos dispositivos legais, considerando a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, em condição especial de desenvolvimento.

Os artigos 3º e 4º do Estatuto (BRASIL, 2007), referem-se à proteção integral e enfatizam as responsabilidades da família, do Estado na garantia dos direitos.

> Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando- se- lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitosreferentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2007).

O artigo 53º, dessa mesma lei, refere-se à educação dizendo como ela pode contribuir na construção da cidadania, na qualificação do trabalho e também destaca as condições para o acesso à escola pública. O artigo 54º trata sobre a obrigatoriedade do Estado no atendimento às crianças de zero a seis anos.

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (BRASIL, 2007).

Em consonância com o Estatuto, e, após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), iniciou-se o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9394 de 20 de dezembro (BRASIL, 1996). Nesta legislação, a Educação Infantil se insere na Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental, considerada uma grande conquista para o Ensino, uma vez que esta passa a ser entendida como direito de toda criança e uma etapa da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), destaca que em todas as esferas administrativas o poder público será assegurado em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, contemplando em seguida, os demais níveis e modalidades de ensino. Porém, essa lei (BRASIL, 2013) já sofreu várias reformulações por meio de emendas constitucionais, uma delas de grande relevância confere uma nova configuração sobre a obrigatoriedade escolar, tornando o ensino obrigatório a partir dos quatro anos de idade.

Em seu Artigo 2º estabelece que a educação é entendida como dever da família e do Estado, tendo como princípios a liberdade e a solidariedade, visando o pleno desenvolvimento do educando, como cidadão e sua preparação para o trabalho. Apresenta uma nova organização para a Educação Básica, com uma concepção unificada de educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo composta por três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Essa lei evidenciou a importância da Educação Infantil, sendo considerada como a primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, Campos (2002), afirma que o trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos teve reconhecimento e adquiriu uma dimensão mais ampla no sistema educacional, atendendo ás especificidades da infância. Outro fator importante consubstanciado por meio da lei foi a inclusão das creches no sistema educacional, sendo o prazo final para integrar todas as creches ao sistema foi final de 1999. Em 2000, as creches foram amplamente pesquisadas, inclusive com o Censo da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A obrigatoriedade em relação a Educação Infantil foi tratada de *forma facultativa*, no artigo 4º mas esse nível de ensino não seria obrigatório a matricula seria facultativa.

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
> II - universalização do ensino médio gratuito; (redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)
> III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Nessa lei é especifica a obrigatoriedade da matrícula para o Ensino Fundamental, sendo esse considerado um direito público subjetivo, em que qualquer cidadão, grupo, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, poderá exigi-lo.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) o debate sobre as concepções pedagógicas e o currículo para a Educação Infantil, englobando as crianças menores de quatro anos também, essa fato foi evidenciado após a publicação pelo Ministério da Educação, do documento intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1988). O documento consiste em três volumes, tratando sobre várias temáticas dentre elas, concepções de criança. Mas tal publicação gerou muitas discussões, a primeira versão do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi encaminhada a vários estudiosos da educação, a fim de avaliar os conteúdos presentes no referencial, porém antes do encaminhamento das avalições e sugestões o governo publicou os livros e encaminhou para as escolas.

As discussões sobre a elaboração de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, entre outros aspectos fizeram que a sociedade civil se manifesta em busca da valorização da Educação Infantil e seus profissionais. O “Movimento Inter fóruns de Educação Infantil” é um exemplo destas ações pela busca de uma efetiva identidade da Educação Infantil, tendo como objetivo principal divulgar para a sociedade uma concepção de Educação Infantil, comprometida com os direitos fundamentais da criança, e com consciência sobre os primeiro anos do desenvolvimento do ser humano.

Neste cenário de luta pela valorização da Educação Infantil, o governo elabora as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Essas diretrizes, segundo o Conselho Nacional de Educação, orientaram as instituições de Educação Infantil do país

no que se referia a organização; articulação; desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), se constituem em diferentes saberes vindos das práticas sociais, das crianças, das famílias, dos professores e professoras, dos funcionários da escola e também da comunidade com os conhecimentos acadêmicos historicamente elaborados.

A elaboração de uma proposta pedagógica que priorize as especificidades da infância, hoje entendida como uma parte importante na formação do indivíduo se faz necessária para que a educação na primeira infância não fique alicerçada somente em concepções que considere a Educação Infantil como uma preparação ao ensino fundamental ou com concepções assistencialistas somente.

Acreditamos que a pré-escola deve propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantir a ampliação desses conhecimentos, de forma a proporcionar a construção da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade e responsabilidade. Também deve levar em consideração o desenvolvimento psicológico que as crianças se encontram em determinada faixa etária, de forma a promover a formação plena do indivíduo assim como de sua cidadania. Os avanços, retrocessos e possibilidades da Educação Infantil, na contemporaneidade, representam importantes apontamentos para a investigação e qualificação da área, que impulsionam os estudos referentes à infância.

Além das Diretrizes, outras políticas públicas foram pensadas para a Educação Infantil, entre elas a Política de Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2009), lei que agrupa itens como: acessibilidade à Educação Infantil pelas crianças de zero a seis anos; participação dos profissionais da Educação na elaboração da proposta pedagógica; formação continuada; ampliação de recursos orçamentários e ampliação de infraestrutura. Tal documento tem embasamento nos princípios estabelecidos na Conferência Internacional de Jomtiem, ocorrida em 1990 na Tailândia, reunindo vários países do mundo. O Brasil tem papel importante nesse momento, pois ele subscreveu o documento referente à primeira infância, com o objetivo de expandir e melhorar os cuidados relacionados a ela, principalmente em relação à criança desfavorecida.

Além do âmbito da Educação Infantil, recentemente no país iniciaram-se discussões a fim de elaborar um Plano Nacional de Educação, que culminou em um grande

debate teórico entre estudiosos da Educação. O projeto de lei 8035/10 (BRASIL, 2010) criou o Plano Nacional de Educação para vigorar de 2011 a 2020, enviado pelo Governo Federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. Antes de sua homologação, foi entregue ao Governo uma versão elaborada, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, realizado no dia 27 de Abril de 2011, com o intuito de contribuir para as discussões referentes ao PNE. No entanto, o Governo, seguindo interesses políticos e financeiros, vetou algumas metas e reelaborou outras e, no dia 26 de junho de 2012, aprovou a versão final do Plano Nacional de Educação , que ficou três anos em tramitação no Congresso Nacional, até a aprovação final após novas reelaborações. O Plano Nacional de Educação foi aprovado em junho de 2014, para vigorar de 2014-2024, fixando a universalização da educação para as crianças de quatro a cinco anos de idade na Educação Infantil, e para as crianças de zero a três anos, o atendimento de 50% de toda a população até 2016 (BRASIL, 2014).

É importante ressaltar que todos os dispositivos legais que temos hoje, são resultados de um amplo processo do debate político-ideológico, sendo a Constituição (BRASIL, 1988) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), documentos fundamentais nesse debate, portanto, considerados marcos contemporâneos da mudança legislativa e garantia da criança como sujeito de direito.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil passou por importantes mudanças. Definida como direito educacional (BRASIL, 1988), passou a compor o quadro da Educação Básica (BRASIL, 1996) e a receber investimentos vinculados para o seu atendimento. Assim, foi instituída a obrigatoriedade de sua oferta para crianças da etapa pré-escolar – quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 2013). Esse processo insere a EI na agenda das políticas públicas, avaliando que, ao se tornar um direito, o Estado tem que garanti-lo por meio da ampliação do acesso e da qualidade no atendimento com recursos financeiros e pedagógicos adequados, além de formação específica de seus(suas) professores(as). Este é um grande desafio que se coloca aos municípios, tendo em vista que estes são os responsáveis prioritários pelo atendimento a essa etapa de ensino.

A legislação educacional definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e de direito público subjetivo. Compreendemos assim, que os pais ou responsáveis pelas crianças de zero a cinco anos de idade possuem o direito de reivindicar

a garantia de seus filhos ingressarem nessa etapa da Educação Básica, quando não atendidos pelo poder público. A reivindicação por esse direito, em especial, tem encontrado pelos menos três caminhos mais comuns: os conselhos tutelares, a defensoria pública, mais especificamente, a promotoria da vara da infância e juventude (OLIVEIRA, 2011).

No Brasil, segundo Oliveira (2011), há um grande déficit de vagas, principalmente na primeira etapa, que atende às crianças de 0 a 3 anos nas creches. Além disso, sabemos que as metas estabelecidas pelas políticas educacionais e pela própria legislação tem gerado um grande número de reivindicações pelo acesso às vagas, o que tem colaborado para o processo de Judicialização da Educação. A autora (2011) entende que esse processo, se dá devido à busca pela garantia do direito à educação, seja ele por acesso, garantia à qualidade ou mesmo de mecanismos que permitam a permanência à criança na instituição de ensino, via mecanismos judiciais ou extrajudiciais, já que a educação é um direito social estabelecido em lei. Desta forma, a história de lutas e mudanças na Educação Infantil deve promover a reflexão sobre essas questões e nos auxiliar para possíveis caminhos a serem trilhados, com grande responsabilidade.

Universo da pesquisa e participantes

Acreditamos que a elaboração de determinadas políticas públicas acarretam em mudanças consubstancias na organização da sociedade e, consequentemente, nas instituições escolares. Esta pesquisa teve como objetivo identificar as percepções teóricas e práticas de gestoras e professoras de três escolas municipais da Educação Infantil (EI) a respeito da Lei 12.796/13 – que trata da obrigatoriedade escolar de crianças a partir de quatro anos de idade – e as possíveis mudanças que esta lei acarretaria para EI. Na parte empírica foram selecionadas três escolas municipais de Educação Infantil em uma cidade do interior de São Paulo. A cidade pesquisada divide suas escolas pela localização dos bairros, sendo agrupadas em regiões. Para a realização da pesquisa foram escolhidas três escolas, levando em consideração essa localização geográfica, sendo que cada uma pertence a uma região. Realizamos entrevistas semiestruturadas com três participantes de cada escola, escolhidas de forma alienatória, e divididas da seguinte maneira: uma gestora e duas professoras, sendo que uma lecionava para crianças de quatro anos de idade e a outra para crianças de seis anos de idade, totalizando nove entrevistas.

O sistema municipal desta cidade, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) possuía dados de cadastro de alunos (GIAP), com 36 unidades de Educação Infantil, atendendo uma demanda de 8.576 crianças matriculadas e frequentes na Educação Infantil, tendo 1.774 crianças na lista de espera aguardando vaga. O Ensino Fundamental obtinha 8 unidades que atendia aproximadamente 8.000 alunos. O Sistema Municipal de Educação é definido por meio de Lei própria, compõem um Sistema de Ensino, mantido e administrado pelo poder Público Municipal.

Definiram-se nomes fictícios para manter em sigilo os nomes verdadeiros das escolas de EI participantes desta pesquisa. A escola *Patinho Feio* localiza-se em bairros caracterizados como periféricos e com população de baixa renda. Ela atendia na época aproximadamente 391 alunos na faixa etária de 04 meses a 05 anos de idade. No projeto político pedagógico está descrito que o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestre têm sido colegiados representativos, e ajudam na escolha dos recursos e equipamentos necessários à escola. A escola *João e Maria* estava localizada no bairro rodeado por várias indústrias, ficando próxima a um posto de saúde e o Centro de Especialidades do município. Ela acolhia, na época, as crianças de 02 anos e 11 meses a 05 anos, com 244 crianças matriculadas e não possui lista de espera. Localiza-se em um bairro caracterizado por ser de classe média baixa, com alunos provenientes das proximidades, sendo a maioria de um conjunto habitacional de prédios. Conforme descrito no Projeto Politico Pedagógico, a gestão democrática tem sido realizada principalmente nas atuações deste Conselho Escolar. A escola *Os três porquinhos* está localizada na região norte da cidade. Próximos à Unidade Escolar existem: Posto de Saúde, Ginásio de Esportes, Pista de Skate e uma Praça. No entorno da Unidade existem várias indústrias, mercados, padarias, lojas de materiais. Existem alguns projetos que a escola realiza em parceria com a comunidade local, como o da equipe Odontológica do posto de Saúde, que faz visitas regulares na escola para orientações da maneira correta de se escovar os dentes. Essa escola atendia, na época, cerca de 440 alunos, com uma lista de espera de 47 crianças.

Análises a partir deste estudo

Iniciamos a análise com uma constatação comum por parte de todas as profissionais participantes: a falta de conhecimento de várias leis que fundamentam a EI. Mesmo tendo o cuidado de utilizar o critério de escolha de três escolas em diferentes regiões da cidade,

não evidenciamos grandes diferenças entre as instituições, isto é, a falta de informação ou ciência foi igual nas escolas.

Na opinião de diretoras e professoras, a inserção da criança, o quanto antes, no ambiente escolar aumentava suas possibilidades de aprendizagem. A forma como elas relataram a importância do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil, o desenvolvimento da criança em função dele, nos pareceu ser diferente da concepção assistencialista que caracterizou a Educação Infantil por tanto tempo no Brasil.

> Ah! Eu acho fundamental, porque senão **elas ficam sem nenhum preparo para o ensino fundamental**, porque aqui a gente da toda a base, a parte de coordenação motora, a interação social (...). Quando eles vêm de casa, os meus alunos, eles vem sem noção nenhuma disso aqui, eles não tem noção de cores, não tem noção de forma, não sabem pegar num lápis... Então, toda essa parte, essa parte de coordenação, tudo que a gente faz aqui na Educação Infantil. Então **eles chegam no Ensino Fundamental prontos**. Agora, **a criança que vai direto, ela chega lá muito crua**, então o que acontece, eles não conseguem se alfabetizar no período da 1ª a 4ª série do fundamental (Professor da Fase 4 da escola João e Maria. Grifos nossos, 2014)

Para essas participantes, as crianças nas escolas estariam se desenvolvendo e aprendendo muito mais do que se ficarem em suas casas. Para Andrade (2009), discussões sobre a função social da EI e o seu reconhecimento como instituição destinada a educação das crianças foram intensificadas a partir dos anos de 1970, juntamente com a políticas públicas voltadas para a infância. Desta forma, os educadores (as) passaram a incorporar essa ideia de essa etapa de ensino seria importante para o desenvolvimento da criança.

Conforme as falas das diretoras e professoras, podemos entender que ideias de mudanças a respeito de quem são as crianças e o que compreendemos por infância já vinham ocorrendo **antes** mesmo da publicação da Lei 12.796/13. A busca por saber mais sobre as crianças pequenas e seu desenvolvimento, demonstra ser um indício de que a Lei, na verdade, foi resultante de conhecimentos e valores que já vinham sendo modificados pela sociedade. De forma geral, professoras da Fase 4 e da Fase 6, entendiam que com a Lei os familiares estariam sendo obrigados a matricular seus filhos na EI a partir dos quatro anos de idade. *O direito a educação se tornaria uma obrigação*.

> (...) a Lei foi posta porque é fundamental o ensino na Educação Infantil que é a base de tudo, e é através dele que se têm as regras. **A família tem obrigação de matricular o aluno na rede, não importa qual seja, mas na Rede Municipal**. Eu acho que é importante. Sem ela, como eu já falei, a defasagem estaria muito

> grande, já está, mas estaria muito pior! (Professora da Fase 6 da escola João e Maria. Grifos nossos, 2014).

Outro ponto relevante relatado, principalmente, pelas diretoras foi a preocupação com a ampliação das vagas, possibilitando o acesso à EI. Elas demonstraram certa preocupação com questões de recursos financeiros, mas talvez, por serem cargos comissionados do governo municipal, não declararam ter conhecimento de grandes investimentos para esse aumento de matrículas e nem para a melhoria da qualidade de ensino. Caberá aos municípios à responsabilidade de oferecer vagas para crianças, e neste contexto, sem recursos financeiros, administrativos e pedagógicos, que tipo de educação as Secretarias Municipais estarão proporcionando a elas? Em nossas análises as diretoras se manifestaram sobre o assunto com pouca reflexão sobre efetivas modificações que acontecerão na EI após a nova Lei, o que mais marcou as suas falas foi sempre a preocupação do município ter condições de ofertar vagas.

> Então, o que eu soube agora é que as crianças a partir de quatro anos são obrigadas a serem inseridas no ambiente escolar, e isso e, por parte do município? **O município que tem de oferecer**, não é do estado, nem federal. E, como a Educação Infantil e municipalizada, é o município que tem que oferecer, mas essa e uma lei federal, que eu sei (Professora da Fase 4 da escola Patinho Feio. Grifos nossos, 2014).

Analisamos, também, os relatos das gestoras e professoras com relação às responsabilidades da escola e da família, após a obrigatoriedade, e entendemos que: para os familiares ficará a obrigação da frequência da criança na escola; e para a escola, realizar um trabalho pedagógico de qualidade para atender esta nova etapa da Educação Básica. Mas, infelizmente, não identificamos em seus relatos, que a parceria entre escola e família (trabalho conjunto e democrático) seria fundamental para diminuir problemas educacionais, e consequentemente, sociais.

> Eu acredito que não, porque é assim: por mais que seja obrigatório, **a mãe vai ter que colocar o filho lá dentro**, mas se é uma mãe que não tem participação efetiva com seu filho no dia-a-dia escolar, nada vai adiantar. A criança pode vir mais cedo para a escola, mas não vai adiantar (Professora da Fase 6 da escola Os três porquinhos. Grifos nossos, 2014).

Algumas Conclusões

O objetivo desta investigação foi identificar concepções de profissionais (gestoras e professoras) de escolas municipais no interior do estado de São Paulo, no contexto da Lei

12.796/13 que trata sobre a obrigatoriedade escolar. Essa obrigatoriedade implicou em ter a criança cada vez mais cedo na escola, a partir dos 4 anos de idade. Refletir sobre o direito à educação, na perspectiva de hoje, inclui também saber o significado de concepções estabelecidas pelas Políticas Públicas como: a universalização da educação com gratuidade, isto é, o acesso e a permanência à educação e a obrigatoriedade escolar, que estão imbricadas em necessidades e posicionamentos vindos da sociedade.

Muitas questões ainda estão em aberto, e tantas outras, que não estão sendo debatidas nem com os profissionais da área e, muito menos, com a sociedade, em espaços democráticos que permitiriam à oportunidade de ambas as partes participarem, com vistas a tomar decisões coletivas e com corresponsabilidade. Uma delas está relacionada ao currículo da EI que passa a ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, tal como a LDB 9394/96 já determinava para os Ensinos Fundamental e Médio. Desta forma, é imprescindível que todas as escolas tenham planejamentos, estratégias e formas de avaliação de seus processos de aprendizagem, o que independe da formação dos profissionais que se dedicam à EI, ou as respectivas das Propostas Pedagógicas, isto é, a partir de suas realidades as instituições infantis devem se preparar para oferecer ensino de qualidade. Se as escolas de EI tiverem dificuldades de garantir propostas de formação de educadores e de estruturas curriculares condizentes com os recursos financeiros que necessitam, teremos o impedimento do efetivo cumprimento dos dispositivos legais do direito a educação com qualidade.

Quando refletimos sobre vários problemas que abarcam a Educação Infantil (mesmo antes da implementação da Lei 12.796/13), percebemos que diretoras e professoras não citaram ou simplesmente desconsideraram outras questões importantes que estão na pauta das dificuldades de quem está dentro de uma instituição infantil, como: organização dos espaços físicos que atendem às crianças (muitas vezes, bastante inadequados); dificuldade dos sistemas municipais de ensino em definirem uma política curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; formação inicial de docentes –, isto é, todos os docentes deveriam concluir o nível superior para lecionar nesta etapa de ensino; entre outros. Na opinião de Grünspun (1985):

> (...) os menores têm direito a bons professores, que saibam mais do que eles saibam ensinar. Os menores precisam aprender com os professores sobre toda a realidade, desde a sexualidade até a violência. A escola deve ajudá-los a

> desenvolver as oportunidades para viver em sociedade. Compete aos professores criar a motivação para os menores aprenderem (GRÜNSPUN, 1985, p.57).

Não podemos negar a responsabilidade que tais mudanças legais exigem dos municípios, medidas rápidas e significativas, relacionadas aos recursos financeiros, administrativos, físicos e pedagógicos para conseguir atender essa nova oferta. Conforme destaca Gomes (2009), a discussão sobre o regime de colaboração tem sido bastante vaga, assim como a falta de especificação de como cada ente federado entraria com o "apoio técnico e financeiro" aos municípios, somando-se a perspectiva burocrática habitual das políticas públicas brasileiras acaba por resultar em uma significativa dificuldade no entrosamento entre todos. O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de EI (ProInfância) foi criado para promover ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o propósito de gerir assistência financeira do governo federal aos municípios para ampliar as vagas e o acesso à EI. Esse regime de colaboração precisa ser concretizado o quanto antes, pois será muito difícil para os municípios garantirem sozinhos, o acesso e permanência das crianças na EI com uma educação de qualidade.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, L. B. P. de**.** Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais /Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade – Franca: UNESP, 2009. *Tese de Doutorado* – Serviço Social – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP.

AZEVEDO, J. L. de. *A educação como política pública*. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 10. mar. 2014.

GOMES. Cândido Alberto. A educação infantil no fogo cruzado das relações inter e intragovernamentais. In: BRASIL. MEC. SEB. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. Brasília: MEC, SEB, *Unesco*, 2009. p. 99-120.

GRÜNSPUN, H. *Os direitos dos Menores***.** São Paulo: Almed. 1985. 136p.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

EDUCAÇÃO BÁSICA NOS DOCUMENTOS-RELATÓRIOS DA/NA DÉCADA DE 1990

Aline Rabelo Marques
(Observatório de Cultura Escolar, UFMS). aline_rm1@hotmail.com
Fabiany de Cássia Tavares Silva
(Observatório de Cultura Escolar, UFMS). fabiany.tavares@ufms.br

Notas Introdutórias

Organismos como Banco Mundial e Unesco passaram a exercer grande influência na construção de projetos educativos por todo o mundo, principalmente para os países de capitalismo periférico[282], visando "[...] uma estreita vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e entre educação e combate à pobreza, considerada uma ameaça ao crescimento econômico" (SILVA & ABREU, 2008, p. 525).

Preocupados com os reordenamentos do capital e o crescimento do mercado consumidor, debruçaram-se sobre o planejamento de estratégias educativas de alinhamento as teses de desenvolvimento e globalização, propondo programas de financiamento, que viabilizassem projetos de inclusão e participação no fortalecimento do sistema produtivo de países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, chamados de emergentes.

Este texto apresenta parte de resultados de pesquisa, desenvolvidos em dissertação de Mestrado[283], que tratou dos contornos da Educação Básica, expressos em documentos-relatórios publicados na década de 1990, resultantes de grandes reuniões financiadas por Organismos Internacionais, particularmente, análises sobre o conceito de Educação Básica.

No exercício da investigação, a inauguração do conceito Escola Básica no Brasil teve por sustentação as compreensões sobre Educação Básica, lançadas em documentos supranacionais, tais como: **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem** (UNESCO, 1990), **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade** (OTTONE, 1993),

[282] Característicos de economias consideradas "subdesenvolvidas" ou "em desenvolvimento".
[283] Marques, Aline Rabelo. Neoliberalismo educativo no contexto do desenvolvimento curricular da escola básica (1998- 2013). **Dissertação de Mestrado.** Campo Grande, 2016. 224p.

Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993) e, **Compromisso Nacional de Educação para Todos (1993): um tesouro a descobrir** (DELORS, 1999)[284].

Nestes documentos lançaram-se contornos de uma possível Educação Básica, a ser desenvolvida nos países signatários e o Brasil, como um desses, incorporou algumas das proposições, mediada prioritariamente por agentes do governo. Acresce-se a isso, compreensões que garantiram condições político-ideológicas necessárias para a organização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem como para a reforma curricular que seria empreendida a partir dela.

Isso por entendermos que as palavras/termos fazem menção às noções/conceitos de matrizes ideológicas e seu uso expressa a relevância de concepções em um determinado contexto discursivo, que apresenta os possíveis contornos para a organização de "educações básicas nacionais".

Para tanto, elaboramos uma questão central: quais os contornos de Educação Básica lançados por meio destes documentos? Para respondê-la investigamos nestas fontes os processos de construções das relações de poder impressas no discurso "oficial", considerado discurso supranacional e que se anuncia na perspectiva de orientação para diferentes nações, em processos de organização de sistema educativo formal. Tal análise discursiva se justifica por entendermos que o uso de palavras/termos não é desinteressado, mas expressa escolhas e projetos ideológicos.

DAS ANÁLISES

A Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), colocou em questão a necessidade de organização de projetos educativos nacionais, que convergissem para a lógica dos processos de globalização econômica.

> As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90. (UNESCO, 1990, p. 7).

[284] Esse texto só foi publicado no Brasil em 1998, depois de ratificado pelo Ministério da Educação representado pelo então ministro Paulo Renato de Souza.

Esperava-se, que o alinhamento dos projetos educativos nacionais culminasse em um projeto educativo, em nível de aldeia global, para ser efetivado nas décadas subsequentes. O encontro resultou na organização da **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem** (UNESCO, 1990), cuja problemática central era a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico.

Os países que tomaram parte da confecção deste documento o fizeram na perspectiva de relembrar o caráter de direito fundamental da educação; reafirmar que a educação seria um dos elementos fundamentais para a construção de sociedades mais seguras, saudáveis, prósperas, ambientalmente mais puras – aquilo que conhecemos hoje por desenvolvimento sustentável, que não reduziria o crescimento econômico, mas, em tese, consideraria e preservaria a sustentabilidade do meio ambiente –, e por consequência, o progresso cultural e social; reconhecer que, embora não seja por si só suficiente, a educação é indispensável ao desenvolvimento pessoal e coletivo; reconhecer que os conhecimentos científicos são patrimônios culturais e sem eles não é possível o desenvolvimento; admitir as fragilidades dos sistemas educativos nacionais e assumir um compromisso com a melhora de qualidade e universalização da educação.

No que diz respeito à Educação Básica, reconheceu-se que:

> [...] uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e *Reconhecendo* a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio [...] (UNESCO, 1990, p. 3, grifo do autor).

A discussão da seguridade da educação como direito fundamental se deu atrelada ao conceito de Educação Básica articulado na perspectiva do desenvolvimento. Ao longo do documento o termo “Educação Básica” foi mencionado por vinte e duas vezes, na maioria delas ressaltante a necessidade de organizá-la em prol do “aprimoramento” das relações produtivas.

Segundo o documento, a Educação Básica não tem um fim em si mesma, mas “[...] é base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os

países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação" (UNESCO, 1990, p. 3). Sua oferta deveria ser de qualidade e universalizada progressivamente a todos os sujeitos, de modo que reduzisse as desigualdades.

> O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado. (UNESCO, 1990, p. 5).

Ainda estavam previstos "Programas Complementares Alternativos", para os quais a soberania das relações da Educação Básica estava pensada para acontecer no espaço escolar. Este era o lócus privilegiado para a garantia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, um conjunto de necessidades que, hipoteticamente, representariam e responderiam as demandas dos Estados Nacionais e estas, por sua vez, estavam estreitamente ligadas aos reordenamentos advindos da globalização, encabeçados por nações consideradas desenvolvidas.

A Educação Básica deveria "[...] estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma." (UNESCO, 1990, p. 4).

A defesa de uma Educação Básica, que expressasse seu "sucesso" em "resultados efetivos" lançou fundamentos de legitimidade para a organização de políticas de avaliação *standardizadas* e *rankeamentos*. Não coincidentemente, mais do que conceitos são processos que foram amplamente difundidos a partir da Reforma Educativa de 1990. Conforme o artigo 8:

> A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade. (UNESCO, 1990, p. 6).

Para além do compromisso e da vontade política para com a democratização da Educação Básica, o documento propunha a necessidade de reformas nas políticas educacionais e, no caso particular do Brasil, tais orientações encontrariam no desenvolvimento curricular o meio para operacionalizar as "reformas" na educação, ao mesmo tempo em que, fortaleceria a escola institucionalmente, por sua supremacia nas relações educativas.

A Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicaram o documento-relatório **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**, traduzido e divulgado no Brasil em 1993, a partir de uma visão sintética elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Educação Básica aparece seis vezes no documento, mas apenas uma no corpo do texto ao discutir questões do analfabetismo. Ainda que o termo não tenha sido contemplado em muitos momentos, entendemos que "tal documento apresenta uma ideia central, ao redor da qual se articulam todas as outras: a incorporação e difusão do progresso técnico é o fator fundamental para que a região desenvolva uma competitividade autêntica que lhe permita se inserir com êxito na economia mundial." (OTTONE, 1993, p. 7).

Os esforços dessa discussão centraram-se na problematização dos conhecimentos e habilidades necessários ao desenvolvimento dos mercados produtivos e, por consequência, da nação. Na perspectiva do mercado, os conhecimentos e habilidades alimentariam projetos de formação que dariam à tônica das relações de competitividade, elemento considerado imprescindível no aprimoramento das relações produtivas, a partir da busca por uma

> [...] competitividade autêntica [...] através dos elementos básicos do desenvolvimento que são portadores de futuro: a produção, aprendizagem e difusão do conhecimento, e a qualidade dos recursos humanos disponíveis. Esse esforço deverá ser sistemático e supõe novos níveis de integração e coesão social. Portanto, o desenvolvimento de conhecimento e a formação de recursos humanos serão centrais tanto para a competitividade quanto para a equidade. (OTTONE, 1993, p. 7).

Assim os contornos, de uma possível educação nacional, foram sendo delineados a partir do privilégio das relações de conhecimento (seleção, organização e distribuição), orientados pelos princípios da qualidade, competitividade e equidade.

O documento não faz menção ao conceito/terno "capital humano", no entanto, ao defender que "o desenvolvimento de conhecimento e a formação de recursos humanos serão centrais [...]" (OTTONE, 1993, p. 7), se aproxima dele, conscientemente, ou não.

> A proposta estratégica está articulada ao redor dos objetivos de cidadania – que se refere à equidade, à responsabilidade social, à transmissão de valores e à formação democrática – e de competitividade – que visa à aquisição das habilidades e destrezas necessárias para poder desempenhar seu papel produtivamente no mundo moderno. Como critérios inspiradores das políticas que serão derivadas dessa proposta estratégica, podem ser consideradas a eqüidade que se refere à igualdade de oportunidades e à compensação das diferenças, e o desempenho, refletido na avaliação de rendimentos e no incentivo à inovação. Como linhas principais da reforma institucional, são propostas a integração, dirigida a fortalecer a capacidade institucional dos países, e a descentralização, orientada para favorecer uma maior autonomia da ação educativa, com o objetivo de assegurar os rendimentos e promover a responsabilidade dos agentes em relação aos resultados. (OTTONE, 1993, p.10).

Mais do que uma proposta estratégica ou um ideal de formação centrado em objetivos de cidadania, estava em voga uma sociedade pensada a ser constituída por sujeitos eficientes. Adaptados por meio da "aquisição de destrezas e habilidades" (OTTONE, 1993, p. 10) à competitividade do mercado, ao mesmo tempo em que, em prol do fortalecimento das instituições escolares, legislava em defesa da descentralização de responsabilidades. Uma descentralização para além da partilha de funções entre os setores públicos estatais, mas também ou talvez, sobretudo, com o setor privado.

Em 16 de dezembro do mesmo ano, 1993, foi publicada a **Declaração de Nova Delhi** (UNESCO, 1993), assinada por líderes de nove países em desenvolvimento, de maiores contingentes populacionais do mundo, a saber: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Esses líderes reiteraram o

> [...] compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos. (UNESCO, 1993, p. 2).

A par disso, recolocava-se em discussão e meta o atendimento das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que ganhou em densidade no aprimoramento da Educação Básica, melhoramento da formação docente, das condições de trabalho dos profissionais da educação e dos recursos educativos.

A Educação Básica foi mencionada em sete momentos distintos neste documento, ligada à qualidade da educação, desenvolvimento humano, expansão e melhoria dos serviços de educação básica, entre outros, ao mesmo tempo em que corrobora o compromisso em melhorar

> [...] a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o "status", o treinamento e as condições de trabalho do magistério; melhorar os conteúdos educacionais e o material didático e implementar outras reformas necessárias aos nossos sistemas educacionais[...] (UNESCO, 1993, p. 2).

Os países signatários assumiram, em caráter de documento internacional, a compreensão proposta sobre as implicações das suas organizações, ou desorganizações, internas no cenário educativo global, ao mesmo tempo em que se declararam cientes, de alguma forma, das responsabilidades diante dos rearranjos econômicos, políticos, educativos globalizados, comprometendo-se no esforço de atingir a “meta global de educação para todos” (UNESCO, 1993, p. 2). Segundo o compromisso firmado

> [...] em todas as nossas ações, em nível nacional e em todos os níveis, atribuiremos a mais alta prioridade ao desenvolvimento humano, assegurando que uma parcela crescente dos recursos nacionais e comunitários seja canalizada à educação básica e melhoria do gerenciamento dos recursos educacionais agora disponíveis [...] (UNESCO, 1993, p. 3).

Este contexto nos remete à concepção muito ligada à característica de revisitação da Teoria do Capital Humano e da Teoria das Competências, sobre as quais discorremos mais adiante. Compreendemos que neste documento as interferências dessas teorias se expressam nos conceitos de desenvolvimento humano, habilidades e destrezas.

Outro aspecto interessante foi a convocação que se fez aos “[...] colaboradores internacionais para que aumentem substancialmente o apoio prestado ao nosso esforço de

ampliar nossas capacidades nacionais em benefício da expansão e melhoria dos serviços de educação básica [...]" (UNESCO, 1993, p. 3). Esta convocação implicaria em parcerias de financiamento entre Organismos Internacionais, gerenciadas por países desenvolvidos, para países em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Em contrapartida, estes se reestruturariam em prol de princípios, especialmente econômicos, internacionais.

As Reuniões Internacionais continuaram acontecendo, coordenadas pelas Organizações Internacionais. A UNESCO lançou em 1996 diretrizes para a educação mundial do século XXI, na forma do relatório **Educação: um tesouro a descobrir** (DELORS, 1999), redigido por comissão internacional, presidida por Jacques Delors, apresentando análises da situação política, social da educação daquele momento e prognósticos para o próximo século.

A Educação Básica aparece por cinquenta e seis vezes no documento, na perspectiva de fortalecimento da participação democrática, operacionalizando uma formação cívica com práticas e princípios de cidadania.

> A educação ao longo de toda a vida permite dar uma orientação a esta dimensão social da educação. Supõe a implementação de uma escola básica de caráter universal, de boa qualidade e acessível a todos, seja qual for a sua situação geográfica, material, social ou cultural. Oferece a todos a possibilidade de dispor de novas oportunidades, terminado o ciclo de educação inicial. Passa também pelo estímulo aos diversos talentos, pela criação de múltiplas carreiras e deve mobilizar, para este efeito, o conjunto de recursos acumulados pela sociedade. (DELORS, 1999, p. 193).

As propostas tiveram por foco o que identificamos no Brasil por Ensino Fundamental, com pouca atenção às funções do ensino secundário ou das conformações da educação superior. As preocupações estavam com a universalização de uma educação básica sem cair nas armadilhas da massificação, comprometendo a qualidade e a competitividade.

> A educação básica deve ampliar-se, no mundo, aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, aos mais de 100 milhões de crianças que abandonam prematuramente a escola. É um vasto leque de pessoas a constituir prioridade para as ações de assistência técnica e de parceria, a levar a cabo sob a égide da cooperação internacional. (DELORS, 1999, p. 22).

Uma universalização da Educação Básica que mantivesse padrões aceitáveis de qualidade só era considerada possível por meio da cooperação internacional. Isso porque, segundo os países desenvolvidos, eram os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos que precisam se ajustar com urgência. Justamente os que menos condições tinham para fazê-lo.

> A Comissão está bem consciente das disparidades intoleráveis que subsistem entre grupos sociais, países, ou diferentes regiões do mundo: generalizar o acesso a uma educação básica de qualidade continua a ser um dos grandes desafios dos finais do século XX. É, de fato, esse o sentido do compromisso que a comunidade internacional subscreveu por ocasião da Conferência de Jomtien: porque a questão não diz respeito apenas aos países em desenvolvimento, é necessário que todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem. Este empenho deve ser renovado, prosseguindo com os esforços já empreendidos. (DELORS, 1999, p. 122).

As economias centrais dispuseram de capitais a serem investidos em economias periféricas, por motivações que não tinham, prioritariamente, cunho solidário. Na lógica de desenvolvimento, daquela fase da globalização, os "desempenhos" dos Estados Nacionais repercutiam diretamente na economia mundial e, como parte dela, nos países desenvolvidos. Assim, o sucesso do projeto desenvolvimentista de países "de primeiro mundo" dependia, em certa medida, dos demais.

> A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco. A educação básica é um indispensável "passaporte para a vida" que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender. A educação básica é essencial se quisermos lutar com êxito contra as desigualdades quer entre sexos, quer no interior dos países ou entre eles. É a primeira etapa a ultrapassar para atenuar as enormes disparidades que afligem muitos grupos humanos: mulheres, populações rurais, pobres das cidades, minorias étnicas marginalizadas e milhões de crianças não escolarizadas que trabalham. (DELORS, 1999, p. 125).

Ao definir Educação Básica como "passaporte para a vida" (DELORS, 1999, p. 125) defendia-se, de alguma forma, que a educação tudo podia. O entusiasmo demasiado com o qual se tratou as finalidades da educação, abriu espaço para expectativas falsas, de que por si só ela poderia trazer uma espécie de redenção social.

Portanto, defendeu-se que por meio da Educação Básica que os sujeitos teriam liberdade para escolher o que iriam fazer no futuro. Temos por certo que isso não corresponde à realidade, em tempos de capitalismo voraz, pois a liberdade acaba sendo regulada pelos capitais que os sujeitos possuem e não apenas pela certificação que adquirem após a conclusão da Educação Básica.

A Educação Básica como "passaporte para a vida" não corresponde à realidade, contudo, ainda não podemos afirmar se esta foi uma definição, no mínimo, ingênua ou se fazia parte de pressupostos ideológicos que nortearam a organização dos documentos.

O fato é que neste contexto legislava-se em prol de uma educação que fornecesse bases sólidas para aprendizagens futuras, essencialmente em relações de trabalho. Tais bases se dariam, na Educação Básica, por meio do desenvolvimento de competências consideradas úteis.

> Definindo as competências cognitivas e afetivas que devem ser desenvolvidas, assim como o corpo de conhecimentos essenciais que devem ser transmitidos pela educação básica, os especialistas em educação podem fazer com que todas as crianças, tanto nos países em desenvolvimento como nos países industrializados, adquiram um mínimo de competências sobre os principais domínios das aptidões cognitivas. É esta a concepção adotada na Conferência de Jomtien: Toda a pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender. (Artigo I — I) (Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Ação para Responder às Necessidades Educativas Fundamentais, 1990). (DELORS, 1999, p. 126).

As competências modelariam os sujeitos a fim de serem aptos a participar ativamente da vida em sociedade, contudo, o interesse maior estava no desenvolvimento de competências durante a educação fundamental, pois se acreditava que ela abraçava anos promissores da vida dos sujeitos, entre a primeira fase da infância e antes de ingressar no mercado de trabalho. Os sujeitos poderiam e deveriam desenvolver competências ao longo

de suas vidas, mas se o fizessem no período destinado à Educação Básica seriam muito mais ativos e úteis nas relações e, potencialmente, produtivos.

NOTAS FINAIS

Nos documentos analisados foram lançados propósitos e princípios de reorientação para os sistemas educativos, mas, para além destes, havia neles um sentido de necessidade e urgência por reformas educativas, que operassem o que estava sendo proposto em prol de uma "educação mundial para todos".

Destacamos o estreitamento de vínculo, no plano dos discursos, entre questões de Educação Básica com o combate à pobreza, considerada uma ameaça ao desenvolvimento econômico. Em suma, compreendemos que Educação Básica pensada/proposta tem um endereçamento privilegiado às economias do chamado Terceiro Mundo, ou do mundo em desenvolvimento. Por meio dos documentos foram lançados propósitos e princípios de reorientação para os sistemas educativos, mas, para além de propósitos e princípios, havia neles um sentido de necessidade e urgência por reformas educativas, que operassem o que estava sendo proposto em prol de uma "educação mundial para todos".

No Brasil, algumas proposições supranacionais foram incorporadas, outras serviram de influência ou, ainda, de aporte para a legitimação dos delineamentos que seriam esboçados para a educação. O currículo assumiu a centralidade nas reformas educativas organizadas nos anos de 1990.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO. São Paulo: Cortez, 1998.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília, DF. MEC/UNESCO, 1999.

OTTONE, Ernesto. **Educação e conhecimento**: Eixo de transformação produtiva com equidade (Uma Visão Sintética). Brasília: MEC, Inep, 1993.

SILVA, M. R. da; ABREU, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o "novo projeto de formação" e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, 523-550, Florianópolis, jul./dez. 2008, p.523-550.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi**. Nova Delhi, 1993.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CIDADANIA SOCIOAMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS PARA PROJETOS DE AÇÃO FORMATIVA DE ECOEDUCADORES

Maria das Graças Ferreira Lobino
Cefor-Instituto Federal do Espírito Santo. doutoradograca@gmail.com
Livia Scheiner
Colégio Pedro II (RJ)/ Cefor – Instituto federal do Espírito Santo.
liviascheiner23@gmail.com

Introdução

A problemática ambiental não é nova para as sociedades ocidentais. Seus marcos legais remontam à segunda metade do XIX, no contexto da assim chamada Segunda Revolução Industrial, quando do surgimento das primeiras leis e medidas naturalistas na Alemanha, na Inglaterra e nos Estados Unidos, que tinham o objetivo de proteger áreas florestais ou espécies vegetais do avanço da urbanização e da industrialização, preservando assim regiões destinadas a atividades lazer e contemplação das elites, como a caça, por exemplo.

Contudo, sua interseção com as temáticas sociais e políticas de cunho crítico ainda é relativamente recente. A conjuntura pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945) trouxe no seu bojo os debates acerca da descolonização africana e asiática, da reconstrução de áreas devastadas pelo conflito, do impacto do uso de armas químicas para o ambiente natural e da ameaça à própria manutenção da vida na Terra, representada pelas armas nucleares. Como desdobramentos dessas questões, nas últimas décadas do século XX, a questão ambiental cruza-se com a crítica aos valores da sociedade de consumo e à luta pelo desarmamento, questionando-se o uso desigual dos recursos materiais distribuídos pelo planeta e reivindicando o direito ao bem estar coletivo sem, por outro lado, exaurir a base material de existência dos seres que habitam o planeta.

Tal formulação, que podemos denominar de *cidadania ambiental*, se viu confrontada, por outro lado, com teorias econômicas e políticas que insistiam em identificar

crescimento econômico com qualidade de vida[285], escalonando as economias capitalistas em níveis de desenvolvimento que levavam em conta apenas o escopo de sua base industrial, desconsiderando a qualidade de vida das populações. O próprio termo "desenvolvimentismo" se reporta aos estudos da CEPAL, Comissão das Nações Unidas para a América Latina e Caribe, criada em 1948 e cujo objetivo era incentivar o desenvolvimento da região a partir da cooperação econômica entre os seus membros e que contou com o trabalho de intelectuais brasileiros, entre os quais, Celso Furtado.

No Brasil, país considerado periférico diante da equação desenvolvimentista, a discussão sobre o direito à cidadania ambiental se adensa com os debates pela redemocratização e nos movimentos que ganham as ruas clamando por eleições diretas e por uma nova Constituição, nos anos 1980. A partir da promulgação da atual Constituição, de 1988, a pressão dos movimentos sociais, de entidades da sociedade civil e de setores da academia, bem como a influência de observadores da comunidade internacional, aprofundam os debates tanto por uma legislação ambiental cidadã, quanto por políticas públicas de educação ambiental que preconize uma ética de uso e conservação do ambiente pautada na liberdade, na qualidade de vida e na igualdade e não apenas nas necessidades do modelo econômico hegemônico.

Como resultado, a atual Política Nacional de Educação Ambiental preconiza no seu art. 2º que a educação ambiental deve ser "um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal." (BRASIL, 1999). Tratando de questões inerentes a uma educação ambiental cidadã, o texto legal destaca importantes questões como a educação para a participação, o compartilhamento de responsabilidades e a articulação com a educação não formal. Entretanto, como educadoras, temos vivenciado situações que demonstram que apenas promover ações em EA não garante que estas se convertam em instrumental de empoderamento dos sujeitos envolvidos no processo.

285 No Brasil, o desenvolvimentismo se transformou em programa de governo de estadistas que chegaram ao poder a partir da década de 1950, como Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, cujo slogan "50 anos em 5" sintetiza, ao mesmo tempo, a ideia de um país em atraso que precisa rapidamente avançar em industrialização.

Assim, a partir da aplicação do projeto de EA denominado *Movimento instituinte na reconstrução do espaço vivido como direito cidadão*, também conhecido como *Coletivo Educador Ambiental de Vitória/ES (COLEDUC*), desenvolvido a partir de 2006 e replicado desde então com a parceria de escolas públicas e de organizações da sociedade civil daquela cidade, vislumbramos importantes abordagens e conceitos que precisam estar, de fato, articulados às propostas formativas em EA, bem como às políticas de gestão que se pretendam transformadoras e críticas. Consideramos que esses, aplicados a outros contextos e comunidades, possam servir de referenciais teóricos e práticos para a concepção e execução de propostas de formação de ecoeducadores286 críticos, numa perspectiva da práxis da educação socioambiental.

Objetivo

O objetivo desta comunicação é apontar, a partir da experiência inaugurada com o COLEDUC, para perspectivas teóricas, abordagens e conceitos fundamentais para a prática de uma educação ambiental transformadora, na perspectiva da gestão democrática do espaço da cidade.

Metodologia

O projeto *Movimento instituinte na reconstrução do espaço vivido como direito cidadão* (ou simplesmente *COLEDUC*, como ficou conhecido na região da Grande Vitória/ ES), foi aprovado mediante Chamada Pública DEA/MMA nº01/2006**.** Seu objetivo era articular as potencialidades de conhecimento científico disponíveis nos espaços educativos não formais existentes na cidade com os conhecimentos desenvolvidos nas escolas e, simultaneamente, na relação com a comunidade do território onde elas se situam, com a finalidade de formar ecoeducadores, municiando-os para atuar na base do território vivido.

286 Ecoeducador é neologismo que amplia o termo ecoprofessor, utilizado por LOBINO (2002), como aquele que pensa planetariamente e age localmente, além de ser um intelectual orgânico, cujo objetivo é promover a vida na concepção gramsciana.

Como desdobramento, o referido trabalho objetivava também contribuir para a rediscutir e propor alternativas para a organização do conhecimento escolar, tendo em vista a complexidade do século XXI. Nesse contexto, analisa a possibilidade de que uma Educação Ambiental (EA) crítica e transformadora possa ser eixo estruturante do currículo, tal como preconiza a Política de Educação Ambiental vigente, em articulação com potencialidades disponíveis no próprio espaço da cidade.

Como a temática previa a intervenção participativa e democrática dos sujeitos, envolvendo ainda a ideia de mudança social, optou-se pela pesquisa-ação, na esteira de Barbier (1987) e Tozzoni-Reis (2006). O itinerário formativo proposto aos participantes não foi realizado somente através dos técnicos dos espaços públicos não formais. Incluiu também, e principalmente, pessoas/instituições da sociedade civil, que são, em última análise, "especialistas vivenciais" das situações abordadas. Assim, contou-se com a participação de integrantes de associações de catadores de caranguejos, dos amigos da Praia de Camburi, da Fonte Grande, de Pais de Alunos de Vitória, do Conselho Popular de Vitória e da Associação Astronômica Galileu Galilei287.

O projeto ampliou-se, atingindo várias escolas públicas e entidades formativas da Grande Vitória. Transformando-se em tema de pesquisa, foi defendido como tese de Doutorado (LOBINO, 2010). Desde então, a experiência vem sendo reelaborada de maneira dialética, na medida em que outros participantes se engajaram desde então e que o projeto inicial incorporou suas contribuições.

Atualmente, a experiência é replicada em formato de curso de extensão oferecido pelo Centro de Referência em Formação e Educação à Distância do Instituto Federal do Espírito Santo (Cefor- Ifes) na modalidade presencial, com o suporte de tecnologias de educação a distância. Participam ali, educadores formais e não formais, em permanente atividade de (re)elaboração dialética do conhecimento teórico e prático. Assim, sua dimensão formativa, participativa e interdisciplinar permanece como um diferencial em EA, gerando um conjunto de indagações e resultados que, por ora, consideramos interessante compartilhar como contribuições a outros processos formativos.

287 A Associação Astronômica Galileu Galilei – **AAGG** é uma organização não governamental reconhecida de utilidade pública por suas realizações, entre as quais dotar a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) do único observatório astronômico existente no estado, o Planetário de Vitória, inserindo o conhecimento técnico-cientifico da astronomia na cultura regional/local.

Principais análises e contribuições

As constantes reelaborações e debates apontaram para um conjunto de questões a serem levantadas no âmbito das ações de EA, como seguem. Quais são os pressupostos que sustentam nossas práticas pedagógicas e educativas, inclusive na formação inicial de professores? São elas potencializadoras de para uma cidadania emancipatória o ou para uma cidadania do consumo? Como alavancar uma relação dialógica, participativa, crítica e transformadora entre escola e comunidade com vistas a uma EA situada no contexto histórico e político dos sujeitos envolvidos, no qual cada cidadão deve agir protagonicamente com/no ambiente? Tais questões, presentes na agenda formativa do nosso trabalho, apontam para a necessidade de um tratamento cuidadoso dos conceitos e problemáticas delineados a seguir.

As práticas em Educação Ambiental desenvolvidas no âmbito do COLEDUC problematizaram, a partir da observação dos ritmos da natureza e da relação destes com a sociedade, o próprio sistema produtivo em que os sujeitos se veem inseridos. Assim, entre observações, levantamento de hipóteses e desmitificação de ideias acríticas envolvendo conceitos e fenômenos naturais, a apropriação dos conhecimentos científicos se fez no sentido de questionar os recursos e estratégias do modelo capitalista de produção tanto no campo quanto na cidade, articulando-se aos seus efeitos sociais, tais como as questões relativas à distribuição fundiária e ao acesso à terra no Brasil, bem como os bolsões de pobreza e exclusão e a ocupação desordenada do espaço.

Neste sentido, gostaríamos de indicar, primeiramente, a necessidade de se resgatar o conceito de ambiente como totalidade. De início, esta tarefa já se apresenta como um grande desafio, pois reconhecemos que, no âmbito da escola e da sociedade, ainda prevalece um conceito de ambiente fragmentado e dicotômico, em que natureza fica de um lado e sociedade do outro. A concepção de ambiente como totalidade, que é um dos princípios da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), remete-nos à ideia de indissociabilidade entre o espaço natural e o tempo histórico, tal como esclarece Milton Santos (2004), quando fala da

> […] organização humana no espaço total. Esta organização espacial é "compreendida como extensão apropriada e utilizada por grupos sociais, portanto, a partir de uma abordagem histórica. Sob este ponto de vista a definição de qualquer pedaço de território deve ser considerar a interdependência e inseparabilidade entre materialidade - que inclui natureza - e o seu uso, que inclui ação humana e, portanto, trabalho e política.

Diante de tal enviesamento, é preciso propor o debate de conceitos e ações de impacto ambiental articulados às dimensões socioeconômica, política e cultural, caso contrário continuaremos a colheita das consequências do modelo de desenvolvimento centrado no esgotamento da natureza, gerador de riquezas de um lado e promotor de exclusão social de outro.

Nesse sentido, os desafios do educador em um contexto urbano são bastante específicos, dada a centralidade dos modos de vida em cidades e metrópoles, nas sociedades contemporâneas. O trabalho confrontou-se, pois, com variáveis específicas da cidadania ambiental tais como as questões relacionadas à moradia - seu custo e suas condições - as articulações entre o público (a rua e seus espaços) e o privado (a casa e os espaços de domesticidade), os efeitos das intempéries para diferentes camadas da população, o uso dos recursos hídricos, a destinação de lixo e dejetos, o tratamento dos esgotos etc.

Articulando os espaços de educação não formal da cidade com a própria dinâmica urbana como território vivido pelos sujeitos do processo educativo, buscou-se desvelar a perspectiva da cidade educadora, da cidade que educa para a sustentabilidade. De uma perspectiva crítica, a cidade educadora é aquela que estabelece canais permanentes de participação, incentivando a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o seu controle (GADOTTI, 2005).

Entretanto, isso não é tarefa "natural" das cidades. É necessário propor mecanismos e estratégias de fortalecimento do protagonismo de todos e de todas – inclusive das crianças – na busca de um novo direito: o direito à cidade. Devolver ao cidadão e às gerações futuras o direito à cidade é um compromisso que deve pautar as ações em EA que tenham por objetivo explicitar e desenvolver mecanismos de superação das contradições evidenciadas no espaço urbano. Desta forma, ainda inspirados por Gadotti, lembramos que não basta oferecer serviços às crianças – ou, por extensão, aos demais moradores - em casa. É preciso

restituir-lhes a cidade, uma vez que as gerações anteriores se preocuparam com elas mesmas no seu tempo.

Nesse cenário, percebemos, por um lado, que as discussões em torno do tema da sustentabilidade precisam ancorar a gestação de políticas públicas estruturantes e profundas, que proponham mudanças paradigmáticas de fundo e, por outro, que estas estão distantes de surgirem das propostas advindas do poder público. Tais reflexões nos levam uma proposta de reelaboração do papel da escola e do conhecimento escolar em direção ao diálogo e à interação com a educação não formal, como estratégia de instrumentalização política dos sujeitos sociais.

Ao envolver o movimento instituinte e os agentes da educação formal as ações do *COLEDUC* , bem como suas reelaborações, têm indicado caminhos para que a escola deixe de ser um lugar abstrato e se insira, definitivamente, na vida da cidade, superando a tradicional dicotomia entre a educação formal e a educação não formal. A escola ressurge, assim, como espaço de reconstrução de diferentes saberes sobre o território vivido, na relação com outros espaços públicos que também são espaços potencialmente educadores.

Por outro lado, pesquisas realizadas pelo INEP/MEC (2004, 2006) evidenciaram as dificuldades de as escolas se envolverem com a participação da comunidade , ainda que esta esteja prevista entre as tarefas dos professores, conforme determina o art.13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

> [...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e **colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (grifo nosso)**.

Mas como alavancar uma relação dialógica, participativa, crítica e transformadora entre escola e comunidade, com vistas a uma EA situada no contexto histórico-político, no qual cada cidadão se sinta como protagonista no seu território? Como as instituições formadoras de professores, técnicos e pesquisadores podem estimular e/ou desenvolver estratégias que fortaleçam um conhecimento científico potencializador da participação cidadã? Como propor que essas instituições tratem metodologicamente a EA de modo a favorecer os interesses das comunidades? Como propor que as diferentes secretarias e gabinetes de governo dialoguem entre si, com vistas a promover uma cidade educadora?

Diante dessas indagações, é urgente a construção de uma pauta de confluência de interesses entre a escola e a comunidade na qual ela se situa. É justamente nesse contexto que a articulação entre os espaços formais e os não formais mostra o seu potencial de transformação, como assevera GHON (2006, p. 31):

> **O espaço não formal de educação** é aquele que permite o compartilhamento de experiências, principalmente de situações interativas construídas **coletivamente**. [...] A educação nesse ambiente não se organiza em níveis de **escolaridade, idade ou conteúdos.** A participação dos indivíduos é optativa ou pode ser motivada por circunstâncias históricas de vivências pessoais. Nesse ambiente busca-se desenvolver laços **de pertencimento**, **construção de aprendizagens e saberes coletivos** e sua finalidade é ampliar os conhecimentos sobre o mundo entorno dos indivíduos. Seus objetivos educacionais se desenvolvem por meio de processos interativos e surge devido o interesse e as necessidades dos participantes.

É evidente que o cenário educativo acima apontado contrasta frontalmente com aspectos importantes de nossa cultura política, cujas recentes conquistas democráticas se mesclam à herança patrimonialista, segundo a qual a legitimidade da autoridade ainda repousa muito mais sobre as tradições do que sobre a vontade coletiva e coletivamente constituída, o público é frequentemente *privatizado* por aqueles que, contraditoriamente, se alçam ao poder através da manifestação da vontade popular (SILVEIRA, 2006). Vestígios dessa configuração política não apenas se mostram na tessitura social do território e nas políticas ambientais traçadas para este, mas também se encontram reproduzidas nas instituições, como a escola, por exemplo.

Analisando-se as bases sociais e históricas em que se assenta conceito de cidadania dentro da realidade brasileira, concluímos que a reprodução desse modelo em maior ou menor escala, de acordo com o contexto envolvido, tem gerado dificuldades para modelos de gestão participativa e de cidadania ativa. Não é incomum encontrarmos, por exemplo, em nossas escolas, de uma maneira geral, equipes técnicas encarregadas de pensar modelos e atividades educacionais (frequentemente com frágil embasamento teórico) enquanto equipes docentes permanecem encarregadas apenas de executá-los e certificá-los, tendo o controle do tempo e do espaço subtraído de suas mãos, bem como a autoria intelectual do seu próprio trabalho e as vozes ativas dos demais sujeitos, entre eles, os próprios educandos.

Posta em relação dialógica com o ambiente escolar, as práticas da educação não formal carregam consigo a marca de uma concepção de educação pautada na solidariedade e do senso de pertencimento, elementos fundamentais para a preparação e construção coletiva da cidadania. Nesse processo não existe lugar para o egoísmo, o individualismo, a violência e os preconceitos de toda ordem. Criam-se, assim as condições para o surgimento de propostas de gestão coletiva do território, fundadas na participação das pessoas, promovendo-se sua autoestima, onde o conhecimento possa alavancar outras concepções de mundo, mais plurais e menos excludentes, em estreita identificação com a realidade histórica e cultural.

No trabalho aqui descrito, buscou-se como ponto de convergência entre os saberes formais e não formais, a exploração do potencial educador dos espaços não formais da cidade e, sobretudo, a apropriação desses locais públicos pelos seus moradores, como espaços de direito. Uma das possibilidades apresentadas nas problematizações realizadas pelos grupos apontou para o exercício da gestão participativa, a começar pelo devido empoderamento da comunidade através do conhecimento e da retomada de sua participação, notadamente nos conselhos locais de escola, de saúde e outros, no sentido de influenciarem na gestão pública instituída

Deve-se ressaltar que a participação da comunidade local na democratização da gestão se constitui como um espaço profícuo para vivenciar, aprimorar e discutir as possibilidades de democracia participativa a partir da EA critica e transformadora, conforme diretrizes contidas nas Políticas Nacional e Estadual de Educação Ambiental (Brasil, 1999 e Espírito Santo, 2009).

Destacamos, por fim, a necessidade de se inserir na práxis política e educativa, a requalificação do próprio conceito de tempo e, consequentemente, de visão de história e de sujeito histórico subjacente à mesma. Categoria que perpassa diversos domínios do conhecimento, um outro conceito de tempo, visto de maneira não linear, mas na convivência entre as diferentes temporalidades, é, pois, fundamental para se conformar um outro discurso ambiental, menos identificado com a ideia de progresso e de positivação inquestionável do conhecimento científico.

Ao se ver como sujeito e objeto do seu tempo/espaço, capaz de lhe imprimir transformações e de sofrer - e perpetuar - os efeitos de suas escolhas, o cidadão formado sob uma cultura socioambietal crítica, com certeza, buscará meios de respeitar o tempo

kairós, do ambiente natural, da reconstituição dos recursos materiais e dos próprios processos orgânicos humanos - tempo que foge às regras do relógio, da indústria e do consumo - propondo soluções inteligentes, sustentáveis e solidárias no seu tempo *cronos*, o implacável tempo da produção, das comunicações e das relações, na pós modernidade.

Conclusões

As discussões e práticas elencadas no âmbito do *Movimento instituinte na reconstrução do espaço vivido como direito cidadão* nos dão a oportunidade de nos debruçarmos sobre um conjunto de questões basilares para a gestação de políticas de EA comprometidas com a gestão democrática e com a formação de uma cidadania socioambiental crítica e multiplicadora.

Nesse contexto, é oportuno lembrar que a nossa cultura civilizacional tem sido marcada por uma ruptura progressiva entre o homem e a natureza, bem como seu entorno. Assim, o homem civilizado ou culto passa a ser antônimo de atraso, de selvagem, ou seja, tudo que se referia à natureza ficou relegado a algo sem prestígio, sem cultura.

Enquanto isso, a cultura escolar, baseado na cultura eurocêntrica, antropocêntrica, prevalente na ciência newtoniana e positivista, segue reforçando o modelo econômico, político e cultural hegemônico, que se traduz na legislação, na formação inicial docente e nas práticas pedagógicas.

Consideramos que as ações educativas em EA precisam se apropriar de fato desse conjunto de discussões, empoderando os sujeitos e elevando o debate ambiental do patamar da dicotomia natureza/cultura para o nível das relações sociais e dos modos de viver e culturas plurais. Apontam-se, assim, possibilidades de uma educação que se apoie em valores éticos para além do consumo e garanta a reprodução e perpetuação da vida com qualidade e equanimidade a todos os habitantes do planeta.

Referências Bibliográficas

BARBIER. R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>

ESPÍRITO SANTO. *Lei nº 9.265, de 15 de julho de 2009. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e dá outras providências*. Assembleia Legislativa do ES., 2009.

GADOTTI, *A questão da educação formal/não formal*. Instituit International des Droits de l'enfant (ide). 2005.

GHON, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: avaliação e políticas públicas. *Educ*. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

LOBINO, M. das G. F. *A gestão democrática como ponto de partida para a formação de eco-educadores para sociedades sustentáveis*. 138 f. CCA/UAA. Asunción, 2010 (Tese de Doutorado)

PINSKY, J. e PINSKY, C. B. (orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. *Coletivo Educador Ambiental de Vitória. Projeto Político Pedagógico*. 2008. sd.

SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. (5 ed).São Paulo: EDUSP, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.* 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVEIRA, D.B. da. *Patrimonialismo e burocracia: uma análise sobre o poder judiciário na formação do estado brasileiro.* 301 f. Universidade de Brasília, Brasília, 2006. (Dissertação de Mestrado).

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências.In: *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/03.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação. In: *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores.* Brasília: Ministério do Meio ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2007.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

LETRAMENTO E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Gislene de Sousa Oliveira Silva[288]

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. gsoliveira_2007@yahoo.com.br

Resumo
Este artigo tem como objetivo discutir acerca do Letramento e leitura literária na escola como contribuição para a formação do leitor. Faz-se necessário percorrer os conceitos de letramento, a partir dos autores: Soares (2004), Goulart (2006), Street (2010, 2014) e Kleiman (2001), por compreender que o letramento tem sentido "plural" e a literatura faz parte desse processo de aquisição de conhecimentos para a construção de saberes necessários na formação do sujeito letrado. Nesse sentido, algumas questões orientam essa proposta: Como a leitura literária acontece no contexto escolar? Qual a relevância dada à leitura literária em sala de aula, no processo de letramento? Estas questões podem contribuir para o debate acerca da compreensão e relevância que está sendo dada à leitura literária no cenário escolar e suas potencialidades no contexto extra-escolar, no papel de contribuição para o letramento e a formação do sujeito leitor. Por isso, propõe-se neste trabalho, um diálogo com os autores que discutem sobre essa temática e que podem auxiliar a refletir sobre e aprofundar nos estudos acerca de situações de grande relevância no trabalho de formação do leitor, em sala de aula e fora dela, sendo eles: Cosson (2009, 2014), Ziberman e Rösing (2009), Soares (2004), dentre outros. A discussão levantada a partir dos teóricos aponta para a necessidade do uso adequado do acervo literário na escola, como um dos caminhos para o letramento. Para que isto possa acontecer é de extrema relevância a mudança de práticas que estejam exclusivamente utilizando-se da leitura literária como metodologias e estratégias para a aprendizagem dos aspectos formais da Língua Portuguesa e alfabetização. Nesse sentido, sinalizam para a aproximação a ser promovida pela escola entre texto-autor-leitor, considerando o contexto em que está inserido o sujeito. Por fim, a partir desses diálogos espera-se que o texto possa suscitar reflexões sobre caminhos a serem percorridos, na busca de melhores práticas de letramento literário no contexto escolar para a formação de leitores.

Palavras-chave: leitura literária; formação de leitor; espaço escolar.

Introdução

A leitura tem se tornado, a cada dia mais, alvo de discussões nos meios acadêmicos, e entre professores, quanto às práticas realizadas em sala de aula e no contexto escolar. No âmbito deste trabalho perpasso por conceitos sobre o Letramento que, nos dias atuais está posto entre as principais teorias de pesquisadores da área, acerca da formação

[288] Mestranda em Educação- Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

do leitor, desde as séries iniciais. Através de autores como, Soares (2004), Goulart (2006), Kleiman (2001) e Street (2010, 2014) procura-se discutir e dialogar a respeito dos conceitos de Letramento, entrelaçados com a Alfabetização. E ainda, pretende-se apresentar as contribuições desses autores para a compreensão do letramento no sentido "plural", de sua concepção, a formação do leitor interligada com práticas sociais diversas, de acordo com o contexto em está inserido. Por compreender que a leitura literária é parte integrante nesse processo e embasada nas ideias de autores como, Cosson (2009, 2010), Zilberman e Rösing (2009) tem-se o propósito de analisar como a literatura vem sendo trabalhada no âmbito do letramento literário dos alunos, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para a formação de leitores críticos. Esta concepção vem ao encontro do que nos diz Street (2014), ao afirmar ser contrário ao argumento que os aprendizes não estariam "prontos" para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos. Segundo o autor, professores teriam como obrigação social trabalharem práticas que focassem nesta intenção, e a introdução da consciência linguística crítica e do letramento como prática social crítica, facilitaria o processo. Introduzi-los em sala de aula não seria um luxo, mas uma necessidade. Assim, algumas questões são apresentadas nestas discussões: como a leitura literária acontece no contexto escolar? Qual a relevância dada à leitura literária em sala de aula? Onde está a literatura a partir das práticas de letramento trabalhadas na escola?

O trabalho então tem como finalidade analisar e refletir sobre essas questões, através de uma metodologia pautada no estudo bibliográfico, observando as contribuições dos autores citados para um debate sobre a formação do leitor, o letramento, o letramento literário e a relevância da literatura diante de práticas de leitura atuais realizadas em sala de aula que, na maioria das situações a literatura é utilizada como pretexto para atividades formais do ensino da língua, no processo de alfabetização, ou ainda, para serem reforçados, memorizados conteúdos ligados aos aspectos técnicos da aprendizagem da língua materna. Soares (2011, p.22), nos alerta que

> Não se deve negar a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (É preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só

> com a literatura, mas também com outros conhecimentos quando transformados em saberes escolares).

Desenvolvimento

A leitura literária, no espaço escolar, tem sido objeto de várias discussões, acerca do modo como vem sendo trabalhada, principalmente em sala de aula. São levantadas questões a respeito da prática pedagógica do docente e de como a literatura pode contribuir para a formação do leitor. O texto literário é um dos gêneros apresentados aos alunos no processo de letramento, juntamente com outros, que objetivam inserir o leitor ao mundo de práticas sociais diversas e necessárias.

> A leitura literária convive com inúmeros outros tipos de leitura, entre elas aquelas voltadas para as necessidades práticas da vida cotidiana como ler bilhetes, cartas, manifestos, artigos, notícias, etc., mas ela instaura um tipo de pacto com o leitor que a distancia das outras práticas sociais "letradas". No contato do leitor com o texto literário, esse pacto de dá – quando se dá – via experiência estética, uma experiência na linguagem da invenção, do jogo simbólico que busca representar realidades não percebidas pela linguagem da comunicação usual, corriqueira. (MACHADO, 2002, p.71)

O termo letramento, no Brasil, segundo Magda Soares (2003), integra há pouco tempo o discurso de especialistas das áreas de educação e de linguística. Foi em meados da década de 1980 que ocorreu a chegada do conceito de letramento ao país. Essa criação surgiu a fim de suprir a necessidade de se distinguir processos em que haja somente a aprendizagem do sistema de escrita daqueles em que o aprendiz é capaz de utilizar sua leitura e escrita para a realização de práticas sociais. A importância em se identificar e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aquisição do código escrito foi reconhecida quando se promoveu a criação do conceito de letramento, o que levou estudiosos a aprofundarem seus estudos nessa direção.

Desse modo, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental fazem-se necessárias práticas de leitura e escrita voltadas para a diversidade textual e que possam inserir o aluno no cenário de práticas sociais diversas, que vão além do decifrar do nosso sistema alfabético, para aprendizagem da técnica de codificar e decodificar, mas que também

possam contribuir para a inserção social deste sujeito na sociedade da qual é participante. A respeito disto, Street (2010, p.49), nos alerta que a relação do professor com os alunos

> tem de ser diferente quando se sabe isso, em vez de se imaginar que eles são espaços vazios que devem ser preenchidos. Esses alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas; eles podem não se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem fazer. (...) Trata-se de uma abordagem muito diferente para o ensino da escrita. Diferente de ficar de pé lá na frente com um método fazendo abc e pensando que todos são ignorantes.

Portanto, a leitura e a escrita na escola deverão ter um papel fundamental na vida do aluno fora do contexto escolar também. Seria então essencial tornar significativa a aprendizagem, para que o aluno estabelecesse ligações com o que aprendera, com a sua vida social, além dos muros da escola e ainda, que o professor considerasse o aluno como partícipe do processo de letramento, pois, métodos utilizados de forma técnica e mecânica, pelo professor, desconsideram esse princípio e menosprezam a capacidade de cooperação do sujeito na construção do conhecimento. Nesse sentido, Kleiman (2007) afirma que é na escola - agência de letramento por excelência de nossa sociedade - que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas. A autora acredita na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturante do trabalho escolar. Assim, as práticas de letramento é o desafio da escola atual.

> (...) a escola pode ser um espaço de abertura para outras vozes e dimensões do conhecimento, para ampliar o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de mostrar, aprender, discutir e conhecer discursividades e gêneros do discurso ligados a diferentes linguagens sociais. (...) Apropriando-se do modo como diversos fatos e conhecimentos foram incorporados à sociedade e colocando em circulação outros modos de incorporação de fatos e conhecimentos, pode-se contribuir para novas formas de tensão social, novas práticas discursivas, novas ordens do discurso. (GOULART, 2006).

Portanto, o Letramento tem sentido “plural”, de acordo com os autores citados, e isso significa que a formação do leitor precisa perpassar os diferentes textos que circulam em sociedade, desde os anos iniciais do ensino fundamental. A literatura faz parte desse processo de aquisição de conhecimentos para a construção de saberes necessários na formação do sujeito letrado, pois é mais um gênero textual que compõem este cenário de formação do leitor e, como tal, merece ter um espaço em sala de aula, ser considerado pelo docente e apresentado aos alunos. Porém, nesse sentido, algumas questões devem ser pensadas: como a leitura literária acontece no contexto escolar? Qual a relevância dada à leitura literária em sala de aula? Onde está a literatura a partir das práticas de letramento

trabalhadas na escola? São perguntas importantes para contribuírem com a tentativa de compreensão do espaço dado à leitura literária no cenário escolar e suas potencialidades no contexto extra-escolar, na formação do sujeito-leitor.

Segundo Martins (2011), o termo *letramento literário* foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino, num trabalho encomendado para ANPEd, na sequência do trabalho de Magda Soares. Na época, o grupo de pesquisa tinha o nome de "Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil". Em seguida passou-se a adotar o nome "Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL/UFMG", pelo fato de, assim, integrar às discussões as questões referentes à literatura no contexto da cultura escrita.

Paulino e Cosson (2009), propõem, considerando a própria ampliação do termo letramentos para multiletramentos e a necessidade de tornar o conceito mais claro, definir *letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.* E ainda esclarecem que, considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação contínua, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deixam claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa.

Diante das afirmativas acima, fica evidente que a escola tem essa contribuição no letramento literário, desde as séries iniciais, para um processo de apropriação da literatura, porém, o que se observa, muitas vezes, é que a literatura é deixada em segundo plano, em sala de aula e no contexto escolar ou é utilizada de forma inadequada, como pressuposto para projetos ou sequências didáticas que privilegiam aspectos formais da língua, atividades mecânicas e repetitivas para memorização. Evangelista (1998) constatou em seu processo de pesquisa sobre formação de professores e acerca da problemática da construção de leitores na/pela escola, a título de exemplo, (...) que uma das professoras de sala de aula, acompanhada na pesquisa, oferecia como materiais de leitura para os alunos apenas aqueles que contivessem as letras e as sílabas já trabalhadas por ela em classe. A Partir desse fato, a autora nos apresenta a necessidade de investigar como estão implementadas as práticas de leitura em sala de aula, no cotidiano escolar e sobre como o docente concebe essas práticas e ainda, sobre quem são esses professores e sua formação social, familiar e escolar/acadêmica e conclui ainda que esse tipo de investigação tem como

intenção "(...) poder contribuir com a produção científica no campo das práticas de leitura, da formação de professores e da formação de leitores, considerando que essa produção ganha sentido a partir do momento em que estabelece um diálogo com os sujeitos que estão às voltas com a problemática tarefa de formar leitores, nas condições sócio-históricas das escolas brasileiras, fundamentalmente aquelas que atendem às camadas populares."

Ler, mas ler o quê? Esta é a pergunta que Zilberman (2009) nos faz. A autora nos diz que a escola, com a incumbência de ensinar a ler, tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico e, através de exercícios, automatizam o uso da leitura. Dessa maneira

> o sentido da leitura nem sempre se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma entidade determinada, - a literatura. (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Assim, o aluno está em contato com a leitura, porém, apenas como suporte para efetivação de outras atividades. Por vezes, esse ato mecânico e formalizado, torna-se enfadonho, cansativo e, por conseguinte, visto pelo aluno como uma atividade sem sentido. Dessa forma torna-se desestimulado ao ler para esse fim e sua formação como leitor fica prejudicada, pois, verá a leitura como mais uma atividade rotineira para aquisição da técnica de alfabetização. De acordo com a autora, para que o letramento literário requer tempo, contato direto e constante com o texto literário. Que a escola ofereça oportunidades para o aluno e ofereça uma biblioteca, com acervo literário incentivador, ou banco de textos em sala de aula ou na sala de leitura, onde o aluno possa manusear obras literárias, enfim, que a literatura faça parte do currículo do ensino da língua, dentro e fora da sala de aula. Sugere que o professor possa utilizar de metodologias e práticas que ajudem a concretizar o letramento literário.

> A primeira delas é o estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas às leituras deles. Essa medida simples é importante, porque assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito. Para efetivar essa comunidade, o professor pode lançar mão de estratégias como grupos de estudo, clubes de leitura e outras formas de associação entre os alunos que permitam o compartilhamento de leituras e outras atividades coletivas relacionadas ao universo da literatura. (ZILBERMAN, 2009, p.74-75)

A autora ainda destaca a relevância também de ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura, na exploração de textos literários, da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de manifestações artísticas, para que o aluno perceba a literatura como parte deles e eles como partícipes na literatura. Assim, é importante que o professor aproveite os meios de comunicação próximos ao aluno, como por exemplo, a internet, porém, não deixando de fazer interferências críticas na formação leitora desse aluno, em sua educação literária e aprendizagem da cultura literária. A prática da escrita na interação com a literatura também é destacada pela autora como forma de oferecer ao aluno a oportunidade de se exercitarem com as palavras, a saber, exercícios de paráfrase, paródia e outros que promovam um diálogo criativo do aluno com a literatura.

> Acima de tudo, deve ter como objetivo último a interação verbal intensa e o (re) conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura. É isso que torna a literatura tão importante para o desenvolvimento cultural do ser humano. É isso que significa apropriar-se da literatura como construção literária de sentido. É isso que constitui o letramento literário dentro e fora da escola.

Importante que a escola seja um espaço para a preservação da essência de arte que a literatura tem, por isso é tão preocupante reduzi-la a um mero mecanismo de memorização de técnicas de alfabetização, ou atividades de ortografia e outros aspectos formais da língua e ainda, utilizados como exercício de simples leitura como se bastasse o ato de ler para adquirir conhecimento e compreender o contexto e função do texto literário lido. Perde-se com essas atividades mecânicas, o sentido estético, criativo e imaginário da literatura. Com isso, a formação do leitor literário fica comprometida, desde seus primeiros contatos, na escola, com os livros literários. Na maioria das vezes, o docente tem como principal instrumento de trabalho em sala de aula, o livro didático e estes, na atualidade, trazem diversos tipos de textos, dentro de diferentes gêneros, mas, a literatura fica prejudicada com esta realidade, pois, apresentam-se no livro didático, apenas pequenos recortes de textos literários. De acordo com isto, Zilberman (2003), nos diz que a leitura de fragmentos de textos literários presentes no livro didático não forma o leitor do livro, que é onde materialmente se apresenta a literatura, ou seja, a obra literária em sua integridade. E assim, a oportunidade de apresentar o texto completo, do livro do qual foi retirado o excerto, passa despercebido pelo professor como momento de instigar a leitura. Segundo

(Cosson, 2002), alguns livros didáticos que antes se constituíam de fragmentos de textos literários, hoje se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros, bulas de remédio e textos jornalísticos que são esmagadora maioria e servem à função de formar um leitor competente.

> Essa nova organização do livro didático está de acordo com as teorias mais recentes do ensino de língua, as quais pressupõem que o leitor competente é formado por meio do contato com textos de uso social variado. Além disso, tendem a considerar que o texto literário, por seu caráter artístico, não apresenta a regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita, logo devendo ceder lugar a outros tipos de texto que apresentem tais características. (COSSON, 2014, p.15)

Percebemos de acordo com o que Cosson (2014) nos traz que a literatura vem perdendo espaço na escola, em sala de aula. Outros gêneros literários são privilegiados em nome da formação do leitor. Porém, o autor ressalta que essa percepção de desaparecimento ou deslocamento da literatura talvez se explique pelo fato de estarmos sempre associando-a à escrita e ao livro. Faz-se necessário o resgate da literatura, levando em consideração a nova forma de que esta vem sendo difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística, a saber, através da canção popular, do filme como transposição de um romance para as telas, as histórias em quadrinhos, com a ampliação de seus gêneros, como os mangás e os *graphic novels.* Os HQs estão reconhecidos como narrativas que possuem os mais variados recursos imagéticos e textuais. Segundo o autor esses podem ser considerados como avatares da literatura.

> O mais recente desses avatares é a chamada literatura eletrônica compreendendo obras que se valem dos recursos digitais para compor textos (...). Nessa nova literatura, as marcas mais evidentes são o fragmento ou a fragmentação tal como possibilitada pelo hipertexto; a interação, que aproxima o texto literário do jogo e da criação conjunta, apagando ou tornando menos nítidas as posições de leitor e autor; a construção textual em camadas superpostas e multimodais, como resultado da exploração dos muitos recursos disponibilizados pelo meio digital. (COSSON, 2014 p.18)

O autor ainda nos chama a atenção sobre o papel da escola diante das variedades de gêneros e da relevância do resgate da literatura como parte do processo de formação do leitor, considerando que a atividade de ler trata-se de um diálogo com o passado que cria

vínculos, estabelece laços entre o leitor e o mundo e os outros leitores. E a literatura dialoga com a modernidade, com o tecnológico, como livros eletrônicos, os e-books. Ela está presente nas adaptações de obras literárias para a televisão ou para o cinema, na internet em sua facilidade de acesso, como as bibliotecas virtuais e obras em domínio público, no cenário de jogo de computador, com romances adaptados para filmes e/ou minisséries.

> O trânsito de uma obra a outra, a passagem de um veículo a outro, acontece justamente porque o terreno em que eles se movem é comum: o espaço literário. Com isso, ao surpreender o literário em outras formas e veículos, não se busca mais levar determinado objeto à categoria de literário por sua qualidade estética ou artística, mas sim ver como a palavra feita literária participa daquele objeto, ou seja, essas manifestações e produtos culturais são literários não simplesmente porque assumem as funções anteriores de proporcionar ficção, entretenimento ou qualquer outra função atribuída aos livros literários no passado (...) mas sim porque é assim que a literatura se apresenta atualmente/se configura em nossos dias. (COSSON, 2014 p.19).

Essa é a realidade em que está inserido o aluno desde as séries iniciais. A leitura é um processo de compartilhamento, uma competência social e uma das funções da escola que Cosson (2014) destaca é a de constituir-se como um espaço onde se aprende a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura. Ler, para o autor, consiste em produzir sentidos por meio do diálogo. Um diálogo que se trava com o passado.

Assim, a literatura utilizada como pretexto para o trabalho com aspectos formais da língua não proporciona o diálogo sobre o texto, o partilhar do que está escrito com o que se vive, o compartilhar de experiências culturais ao longo da história da humanidade, o diálogo entre o passado e o presente, a reflexão, a formação de sentidos, o desenvolvimento da competência individual e social. Há de se considerar o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Assim como os demais gêneros, a literatura ocupa um relevante lugar na formação do leitor e cabe à escola apresentá-la aos alunos, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois como discutimos acima, a leitura literária faz parte dos bens culturais da humanidade e de sua história, portanto, cabe o respeito de ser trabalhada como um gênero em si, para fruição, reconhecimento da estética da linguagem, do momento em que o indivíduo pode interagir e refletir com o outro e com suas próprias concepções, atitudes e modo de ver e sentir o mundo, a sociedade em que está inserido. A literatura hoje, segundo o que discutimos, ocupa um papel de pretexto para outros fins na escola e não é

valorizada como um gênero e suas particularidades. Leitura literária utilizada como apenas um "motivo" primeiro para destacar conteúdos a serem trabalhados, memorizados e aprendidos. Assim, esse cenário precisa ser mudado, pois, a leitura literária é parte integrante do rol de gêneros a serem discutidos em sala de aula e a escola ocupa esse espaço de socialização do conhecimento e dos bens culturais produzidos pela humanidade. De acordo com Machado (2002), a escola é uma das instituições que reforçam e legitimam os bens culturais e tem como papel o de socialização dos bens culturais, portanto, não se pode admitir que os alunos saiam da escola sem terem sido iniciados nas formas de letramento literário, lendo poemas, contos, novelas, romances, entre outros e ainda (e por que não) ousar instigando-os à escrita literária. Trata-se de um desafio diante das atuais concepções de leitura e, principalmente da leitura literária, no contexto escolar, porém, como nos afirma a autora, (...) "Isto é tão importante quanto a oportunidade e responsabilidade de se criarem condições para que os alunos estejam aptos a ler e escrever cartas, bilhetes, ofícios, abaixo-assinados, discursos, guias, manifestos e demais gêneros discursivos sociais. Assim, Machado coloca a leitura literária no mesmo patamar de relevância que os demais gêneros que são privilegiados na escola.

> A leitura literária convive com inúmeros outros tipos de leitura, entre elas aquelas voltadas para as necessidades práticas da vida cotidiana (...) mas ela instaura um tipo de pacto com o leitor que a distancia das outras práticas sociais "letradas". (...) Esse pacto se dá – quando se dá – via experiência estética, uma experiência na linguagem da invenção, do jogo simbólico que busca representar realidades não percebidas pela linguagem da comunicação usual, corriqueira. A sua natureza é ficcional e o conhecimento na leitura literária chega-nos através do envolvimento emocional, sensível, de participação e fruição no ato de ler. (MACHADO, 2002, p.71).

Dessa forma, para a formação do leitor, a leitura literária deve ocupar também um espaço considerável, principalmente no ambiente escolar, pois, a escola tem esse papel de destaque e de essencialmente instigar essa formação e iniciá-la de forma a despertar, cada vez mais (e desde as séries iniciais) o interesse e o gosto pela leitura.

Cosson (2014) nos diz que, por meio da leitura da literatura temos acesso a uma diversidade de textos, com multiplicidade de formas e pluralidade de temas. A literatura é mais linguagem, é o mundo com palavras e não tem outro limite que a capacidade do

homem de significar. Incorpora de maneira única os diversos discursos e estruturas textuais de uma sociedade. É parte integrante do aprendizado permanente da leitura.

Conclusão

Após o que fora apresentado pode-se afirmar que esse estudo sobre a leitura literária na escola como espaço para a formação do leitor ainda precisa ser melhor investigado. Porém, percebe-se o quanto é importante o resgate da literatura no contexto escolar como um dos gêneros a serem trabalhados desde as séries iniciais do ensino fundamental.

A prática ainda está bastante ligada às questões formais da língua e a literatura vem perdendo espaço como gênero em si e suas particularidades. Dessa forma, o docente precisa estar ciente do papel da leitura como atividade instigante e incentivadora do interesse dos alunos para cada vez mais apreender o conhecimento e poder refletir, questionar, participar socialmente da comunidade em que vive, de forma crítica e ciente do seu papel. A leitura vista pelo aluno como fonte de saber e como forma de adquirir conhecimento. De acordo com Cosson (2006), ser leitor na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificá-la, questioná-la e expandir os sentidos. Esse aprendizado, que é tornar-se crítico, "(...) não se faz sem um encontro pessoal com o texto enquanto experiência estética, e é isso que denomina-se letramento literário".

Na escola trata-se de grande desafio, pois será necessário refletir sobre a prática, conceitos, atitudes e posicionamentos. Os benefícios da leitura literária na formação do leitor devem ser percebidos pelo docente e estudados, para que este possa perceber estratégias de como proporcionar o letramento literário através de atividades que abordem a literatura em sala de aula. A escola, na maioria das vezes, promove a leitura de textos literários como pretexto para atividades de memorização, de fixação de regras formais da aprendizagem da língua ou como suporte no processo de alfabetização e aquisição do código letrado. Foi discutido neste trabalho a importância do letramento, no sentido "plural" apresentado pelos autores que foram suporte para essas discussões, ou seja, o multiletramento, onde os alunos tenham a oportunidade de se depararem e tomarem conhecimento da funcionalidade dos gêneros estudados, observando as práticas sociais as

quais estão interligados. Contudo, o enfoque tem sido principalmente para esse fim e a leitura literária tem ficado à margem das práticas em sala de aula, como momento de diálogo, de compartilhamento, de reflexão e, principalmente como parte do conhecimento a ser adquirido em relação aos bens culturais da humanidade, a estética dos textos, a fruição, a magia, a criatividade, a fantasia, o poético, ao bem estruturado texto literário e história que a literatura nos conta.

Referências Bibliográficas

COSSON, Rildo.Círculos de leitura e Letramento Literário. São Paulo: contexto, 2014.

GOULART, Cecília. “Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo”. Revista Brasileira de Educação, vol.11, n.33. set/dez/2006.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org) Os significados do letramento. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2001.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura na Escola: entre as escolhas dos alunos e as escolhas para os alunos. In: FREITAS, M.T.A e COSTA, S.R.(org) Leitura e Escrita na Formação de Professores. São Paulo: Musa, 2002.

MARTINS, Kelly Cristina Costa. Da leitura à literatura ao letramento literário: a prática docente em foco. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bpp/33004129044P6/2011/martins_kcc_me_prud.pdf . Acesso em 07/06/2015, às 22h.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R; RÖSING. T. Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, ALB. 2009.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan-abr. 2004. n.25. p. 5-17.

STREET, B. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. Cultura Escrita e Letramento. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING. T. Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, ALB, 2009.

PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO FEDERAL (1988 A 1996): PRECEITOS NORMATIVOS E PRINCÍPIOS GERAIS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Marta Leandro da Silva[289]

Profª Drª UNESP – FCL- Araraquara E-mail: martaleandro@fclar.unesp.br

RESUMO

Este texto versa sobre a trajetória histórico-normativa dos preceitos/e princípios do planejamento da educação no contexto da legislação federal pós 1988 e vincula-se à pesquisa de pós doutorado em educação pela UFU/MG. Em base metodológica de pesquisa qualitativa com destaque para a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental de base legal priorizou-se analisar os princípios constitucionais da Constituição Federal de 1988 e preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 quanto ao planejamento da educação.Destaca-se a relevância social do planejamento participativo e de seus contributos para o processo de formulação e implementação de políticas públicas educacionais na construção do Estado Democrático de Direito Brasileiro.Vale ressaltar a maior visibilidade do conceito de *políticas públicas* no contexto de redemocratização sociopolítica a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.Cabe destacar, que a política de formação docente contemporânea requer cada vez mais estudos sobre princípios e preceitos do planejamento/gestão e da política educacional brasileira.A formação docente constitui-se em importante objeto e campo de formulação de políticas públicas.Considera-se que a formação de gestores públicos em educação requer estudos permanentes a serem contemplados na formação inicial docente e na formação continuada. A política pública de formação docente reporta-se a gestão da coisa pública e, portanto, demanda reflexão quanto ao conceito e tipologia do Estado, do tipo de cidadania que se desenvolve a partir dele. Especialmente, requer olhar focado e atento para o planejamento da educação (estudo do processo legislativo e da formulação dos respectivos Planos); do 'papel e das ações de governo' na condução da República

Palavras-Chave: planejamento educacional; legislação federal; políticas de formação docente

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, cabe destacar a relevância social do planejamento participativo e de seus contributos para a educação, especialmente, para a formulação/implementação de políticas públicas no Brasil, pós Constituição Federal de 1988. Pesquisá-lo é pois um grande desafio. Neste momento, almejou-se elaborar este breve texto na perspectiva de pesquisa documental/e de análise legislativa a fim de identificar os preceitos normativos constitucionais do planejamento educacional no Brasil.Refletir sobre a trajetória histórica

[289] Texto vinculado à Pesquisa de Pós Doutorado em Educação pela FACED/UFU/MG. Supervisão de Pós Doutorado e Co-autoria de Geraldo Inácio Filho- Profº Drº PPGE UFU/MG

do planejamento implica reconhecer que a atividade de planejar é essencialmente humana, demandando reflexão e criticidade.Diferentes conceitos e práticas de planejamento encontram-se intrinsecamente vinculados à categoria trabalho em suas múltiplas configurações e às diferentes formações sociais.

1.1 JUSTIFICATIVA E REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: Trajetória do Planejamento

Em diferentes contextos sócio-históricos; político-econômicos e técnico-científicos observamos também diversas 'tentativas' e ou formas de transposição e de adaptação das teorias administrativas e econômicas para o campo educacional. Para Vasconcellos (2000. p.27) "esse é, contudo, um processo repleto de embates, contradições e tensões [...] porque a sistematização do planejamento se dá fora do campo educacional, estando ligada ao mundo da produção (I e II Revoluções Industriais) e à emergência da ciência da Administração, no final do século XIX." É, portanto, imprescindível reconhecer a importância dos estudos no campo da gestão educacional (escolar) que abarcam as diferentes concepções e práticas de planejamento advindas de diversas áreas do conhecimento. O desafio é pensar na especificidade do conceito de planejamento para o campo educacional e nas implicações de transposições de teorias e práticas de planejamento não condizentes com os fins da educação e o papel social das instituições escolares.Em diferentes contextos históricos e econômicos é requerido o zelo intelectual a fim de indagar e analisar as tendências de transposições e de readaptações de diferentes abordagens teórico-metodológicos de planejamento advindas, especialmente, da esfera econômica, para o campo educacional. Vale refletir sobre quais princípios se assentam e para quais finalidades se adota diferentes formas/tipos de planejamentos. No Brasil, cabe destacar a abordagem analítica de Azanha (1993, p.70-78) quanto ao planejamento educacional/e escolar.Para ele, embora haja ambigüidade no conceito de planejamento, não há dúvidas quanto à sua relevância e à necessidade de se conhecer, efetivamente, a realidade que se pretende modificar.Para Azanha o significado do termo planejamento é muito ambíguo, mas

> no seu trivial compreende a idéia de que sem um mínimo de conhecimentos das condições existentes numa determinada situação e

> sem um esforço de previsão das alterações possíveis dessa situação, nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza a respeito dos objetivos dessa ação. Nesse sentido trivial, qualquer indivíduo razoavelmente equilibrado é um planejador. [...] Não há uma ciência do planejamento, nem mesmo há métodos de planejamento gerais e abstratos que possam ser aplicados à variedade de situações sociais independentemente de considerações de natureza política, histórica, cultural, econômica etc. (AZANHA, 1993 p.70-78).

Nessa perspectiva,Vasconcelos(2000) explica que é por essa razão que ao analisarmos a história da educação escolar, percebemos que, de acordo com cada contexto sócio-político e econômico, diferentes concepções de planejamento norteiam educadores. Na atualidade, destacam-se três tendências/enfoques: o gerenciamento da qualidade total; o planejamento estratégico e o planejamento participativo.Por sua vez, as autoras Sant'Anna; Enricone;André e Turra (1986) fazem referência a duas tendências denominadas respectivamente, de: planejamento normativo e planejamento participativo. Em linhas gerais, pode-se dizer que o planejamento normativo é caracterizado pelo caráter determinístico sendo assim denominado porque está situado na ótica da prescrição de formas de ação dentro de uma programação mais fechada e pré-ativa.O planejamento participativo recebe variadas denominações, sendo uma delas o planejamento interativo ou situacional, assim concebido, porque "as organizações são manejadas por pessoas, cuja percepção do que é possível e desejável depende da situação em que são colocadas [...]o planejamento é interativo no sentido de que a organização (e pessoas que nela atuam) é o sujeito do plano e, na busca de seus objetivos, ela própria se modifica e encoraja transformações (também das pessoas)".(SANT'ANNA, ENRICONE,ANDRÉ;TURRA,1986,p.275).Neste texto destaca-se a concepção de planejamento participativo concebido, segundo Cornely (1977), como sendo um processo político, um contínuo propósito coletivo, de reflexão e amplo debate a fim de deliberar sobre a construção do futuro da comunidade contando com a participação do maior número possível de membros das categorias que a constituem.O planejamento participativo no âmbito da escola implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade (da comunidade escolar).Implica ainda a busca da identidade institucional, ou seja, da identidade construída e reconstruída pela coletividade.Referente ao planejamento educacional no Brasil constituíram-se como referências especiais para nossos estudos (interdisciplinares no campo do planejamento e políticas públicas educacionais) as

pesquisas (realizadas nas décadas de 70 a 90) dos autores José Silvério B. Horta; Dumerval Mendes Trigueiro; Sant'Anna; Enricone; André; Turra; Calazans; Garcia; Kuenzer; Gandin; Padilha; Gadotti; Luiz Antônio Cunha, Demerval Saviani e Sofia Lerche Vieira.

2. FINS E MODALIDADES DO PLANEJAMENTO NO CAMPO EDUCACIONAL

A idéia de planejamento está associada ao que desejamos realizar, transformar e até mesmo manter. Isto porque as "concepções sobre planejamento tanto podem estar ligadas a ideais de transformação como às de manutenção de realidades ou situações existentes". (SANT'ANNA, ENRICONE, ANDRÉ e TURRA, 1986, p.273).Contudo, de modo geral a idéia de planejamento está muito mais vinculada aos propósitos de transformação de uma dada realidade. Assim, o planejamento escolar é também um processo reflexivo. A reflexão exigida no planejamento conduz nosso olhar para a realidade da escola.É importante que, para o alcance dos objetivos estabelecidos no planejamento, não descuidemos da idéia de que o planejamento é também um ato político. A apreensão da instituição em sua singularidade e a reflexão em torno das práticas pedagógicas e do compromisso social da escola pública são atitudes importantes requeridas para os sujeitos sociais que interagem como protagonistas na dinâmica das instituições escolares.Concebe-se aqui o planejamento como instrumento teórico-metodológico para a intervenção na realidade.Dessa forma, o planejamento é imprescindível à ação educativa e ao fazer pedagógico.Vasconcelos (2000,p.63) define o planejamento "enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórico-metodológica para a ação,que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional".Nessa perspectiva, é importante que a reflexão sobre a escola contemple três dimensões:a realidade (onde estamos); os fins (onde queremos chegar ou que desejamos alcançar); e a mediação (como iremos alcançar o desejado ou de que forma iremos chegar lá).Sua estrutura básica do planejamento é composta por três dimensões:análise da realidade (AR);projeção de Finalidades (PF) e elaboração das formas de mediação(FM) (Vasconcellos,2000).Vale salientar que o planejamento no campo educacional contempla diferentes níveis e aspectos, a saber:a) no macro-contexto das políticas educacionais temos o conceito de planejamento educacional referindo-se ao planejamento dos sistemas de ensino e de suas redes; b) no micro-contexto que ocorre no interior dos estabelecimentos de ensino temos o conceito de planejamento escolar reportando-se à gestão/ organização da escola, à sua dinâmica própria, aos tempos e

espaços escolares;c) no âmbito do ensino temos ainda o planejamento elaborado pelo professor (plano docente; plano de trabalho docente e os respectivos programas de disciplinas) que articulam os conteúdos programáticos, objetivos; procedimentos metodológicos e avaliativos, bem como os recursos e materiais didático-pedagógicos.Neste âmbito se entrecruzam o planejamento curricular e o planejamento da escola ambos vinculados ao macro contexto de planejamento dos sistemas de ensino e de suas redes.A profícua articulação e diálogo entre os diferentes níveis e tipos de planejamento figura como um grande desafio, especialmente, no tocante à articulação de planejamento de sistemas e redes de ensino e o planejamento da escola;d) no âmbito do currículo temos o planejamento curricular referindo-se às formas de reflexão e organização de temas/conhecimentos ou de disciplinas em seus diversos campos de conhecimento; bem ainda da construção de um itinerário formativo e da definição de objetivos e perfil de formação.Muito embora não seja usual a expressão nível meso de planejamento; entretanto, entende-se que é possível identificar os elementos/e pontos que caracterizam a existência deste nível de planejamento.Pode-se dizer,justamente que o ponto de mediação/intersecção e ou articulação entre os níveis macro e micro situa-se nas questões curriculares.Neste ponto de intersecção (ou de mediação) é que se encontra o que neste texto intitular-se-á por planejamento normativo-curricular,especialmente direcionado à produção de diretrizes curriculares nacionais e de diretrizes operacionais a delinear a formulação de políticas curriculares e de currículos propriamente ditos.Cabe esclarecer que o planejamento curricular também se articula às demandas quanto aos processos avaliativos (destaque para a avaliação de rendimento em larga escala –e os respectivos sistemas avaliativos; bem ainda às demandas quanto à avaliação institucional (de escolas e universidades).Assim, as atividades inerentes ao planejamento curricular reportam-se concomitantemente ao nível macro e ao nível micro de planejamento.Por tal razão, neste texto, optou-se pela designação deste nível como sendo o nível meso de planejamento (muito embora esta nomenclatura não seja oficialmente reconhecida).Assim, vale destacar papel do Conselho Nacional de Educação (CNE); dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e dos Conselhos Municipais de Educação (CME).Esta abordagem implica conceber o planejamento enquanto processo de reflexão e de análise da realidade, identificação de prioridades,definição de objetivos/metas/estratégias;bem ainda do estabelecimento de formas de acompanhamento e de avaliação do próprio planejamento.Assim, quando

falamos de planejamento reportamo-nos direta ou indiretamente ao complexo processo de tomada de decisão. Reportamo-nos a um processo, contínuo e dinâmico, portanto, permanente. Por isso é importante distinguir os conceitos de planejamento e plano (ler Padilha (2001).O plano é um produto (resultante de um processo e apresenta-se, na forma de um documento que consubstancia/registra e expressa o planejamento)pode ainda referir-se a um determinado momento do planejamento.Enquanto que o planejamento é o processo contínuo, dinâmico que incita uma determinada intervenção na realidade, contudo, para fazermos esta intervenção necessitamos definir objetivos, metas e plano de ação.Podemos definir o objetivo como " a expressão de uma necessidade humana que só se satisfaz atingindo-se o resultado que aquele prefigura ou antecipa.Por isto, não se trata apenas de antecipação ideal do que está por vir, mas sim de algo que, além disso, queremos que venha" (VÁSQUEZ 1977, p.191) No intento de realizar o que planejamos vivenciamos um processo de constantes aproximações.No ato de planejar são estabelecidas mediações entre o real e o ideal.Na perspectiva da gestão democrática, planejamento participativo caracteriza-se pelo caráter interativo/dialógico e flexível tendo por finalidades:a) orientar o processo de tomada de decisão e da execução dos objetivos e metas estabelecidas pela comunidade;b)fazer a retroalimentação do sistema de informação oferecendo subsídios para o redirecionamento/re-planejamento das ações;c)otimizar os diferentes usos e realocações de recursos materiais, financeiros, humanos;d)viabilizar alternativas/estratégias para o estabelecimento do fazer pedagógico-organizacional a curto, médio ou longo prazo); e)visualizar a instituição escolar em sua totalidade considerando o enfoque holístico e os fatores interdependentes e suas relações;f)viabilizar as estratégias de inovação e de mudança cultural nos espaços organizacionais.

3. CAMINHOS DA PESQUISA: O Planejamento na Legislação Federal: preceitos normativos (de 1988 a 1996)

Neste espaço, objetiva-se identificar como se afigura na legislação federal os preceitos/e princípios do planejamento: da Constituição Federal de 1988 à LDBEN 9394/96. Para a pesquisa documental/ de base normativa é imprescindível reportar-se às fontes primárias, especificamente, no tocante ao estudo da legislação brasileira.Em cenário recente (década de 80) no que tange ao estudo da trajetória histórico-normativa e de produção da legislação educacional brasileira destacam-se as pesquisas e publicações dos

autores Demerval Saviani; Carlos Roberto Jamil Cury, Sofia Lerche Vieira dentre muitos renomados autores, além de autores que investigam sobre o financiamento da educação a demandar a análise dos preceitos constitucionais. Dessa forma, esta trajetória de investigação inicia-se, necessariamente, pelo estudo do direito constitucional brasileiro com destaque para a Constituição Federal de 1988 seguidas das respectivas Emendas Constitucionais. Nesta perspectiva, indagamos então quais seriam as principais leis a serem estudadas nesta abordagem histórico-normativa?Dentre as principais leis a serem estudadas para tal finalidade são destacadas: 1ª) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB) 9394/96; 2º) Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995; que altera dispositivos da LDB nº 4024/61 e dá outras providências e estabelece a composição do atual Conselho Nacional de Educação (CNE);3º) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação para a vigência de 2001 a 2011; 4º) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.(referente ao período de 2011 a 2021).Outrossim, cabe ressaltar que para estudos aprofundados e necessário analisar também as leis que estabelecem (ou estabeleceram) o Plano Decenal de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).Não obstante, neste espaço, destacar-se-á tão somente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

3.1 O Planejamento Educacional na Constituição Federal de 1988

Na perspectiva do Estado Democrático de Direito Brasileiro a Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, configura-se no mais importante marco jurídico-normativo a balizar os processos de formulação e implementação de políticas públicas educacionais e das formas de acompanhamento, avaliação e de controle social.Assim, primeiramente, cabe revisitar os preceitos constitucionais concernentes ao planejamento. Nossa Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 1º estabelece que a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:I-a soberania;II-a cidadania;III- a dignidade da pessoa humana;IV-os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o V-o pluralismo político.Este preâmbulo do texto constitucional é muito importante pois estabelece imediatamente os fundamentos da República Federativa do Brasil caracterizada como Estado Democrático de Direito.A

educação nacional é disciplinada no Capítulo III intitulado:Da Educação, da Cultura e do Desporto-Seção I compreendendo os Artigos 205 a 214. O Art. 205 estabelece que a educação como '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. No tocante aos preceitos constitucionais que versam sobre o planejamento educacional destaca-se as disposições do Artigo 124 da CF 88.Nesse artigo define-se como obrigatoriedade constitucional a publicação de uma lei específica para fins de instituir o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. De acordo com a redação dada pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 almeja-se via plano nacional de educação conduzir a: I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III -melhoria da qualidade do ensino; IV- formação para o trabalho; V- promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.Quanto à trajetória histórico-normativa do planejamento educacional cabe mencionar a elaboração do documento intitulado 'Plano Decenal de Educação para Todos' elaborado pelo Ministério da Educação, em 1993.Tal documento caracterizou-se como um conjunto de diretrizes destinado a cumprir, no período de uma década (1993- 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, em especial, quanto à ampliação da oferta e melhoria da qualidade do ensino fundamental.

3.2 Planejamento Educacional na LDB 9394/96: princípios e preceitos

Em primeira instância, cabe destacar que a publicação da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, precede, de forma estratégica, a publicação subseqüente , em 1996, de nossa segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN) sob o nº 9394/96. A Lei 9131/95 altera dispositivos da LDB nº4.024/61 revogando as atribuições e competências do então Conselho Federal de Educação (CFE) e institui o atual Conselho Nacional de Educação (CNE).

A referida Lei 9131/05 estabelece em seu Artigo 6º que o Ministério da Educação e Desporto (MEC) exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. Estabelece ainda, no Parágrafo Primeiro do Artigo 6º, que o MEC no desempenho de suas funções contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem, a saber: Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES).Nos termos, de seu Art. 7º o CNE tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

Compete ao CNE as seguintes atribuições:a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;c)assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação;e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 estabelece em seu Artigo 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Em seu Artigo 3º a LDB 9394/96 estabelece que o ensino será ministrado com base dentre importantes princípios, com destaque no campo do planejamento e políticas públicas o seguinte: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Dentre tais princípios destaca-se a relevância do princípio de gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino, especialmente, no que tange às questões correlatas ao planejamento educacional. Por sua vez, o princípio de gestão democrática requer também a democratização do planejamento,

ou seja, requer um planejamento participativo como fator imprescindível à democratização da gestão.

A organização da educação nacional é disciplinada no Título IV da LDBEN 9394/96. Nos termos do seu Artigo 9º compete à União elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. De acordo com o inciso III do Artigo 10, cabe aos Estados elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios. Por sua vez, compete aos Municípios, nos termos do inciso I do Artigo 11, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. Vale destacar que uma das inovações importantes trazidas pela atual LDB nº 9394/96 concernentes aos princípios de planejamento escolar é o de instituir para os estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, conforme dispõe o Artigo 12.Por sua vez, nos termos do Artigo 13, a LDB 9394/96 estabelece para os docentes a incumbência de: I participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Na seqüência, quanto aos fundamentos, princípios e preceitos do planejamento escolar, destaca-se ainda, nos termos do Artigo 14, a possibilidade legal de os sistemas de ensino estabelecerem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, observando-se sempre os seguintes princípios: I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.Neste sentido, a formação docente comporta em seu bojo os princípios, preceitos e fundamentos do planejamento escolar e do estabelecimento das diretrizes gerais de gestão dos sistemas de ensino. Especificamente, vale destacar os diferentes níveis do planejamento educacional: a) planejamento e gestão dos sistemas de ensino; b) planejamento e gestão da escola; c) planejamento curricular nacional; d) no contexto micro situa-se, então, o planejamento dos cursos e do ensino de uma dada instituição escolar pertencente a um determinado sistema de ensino sob a vigência de normas específicas de gestão democrática e de planejamento do seu respectivo sistema.

Constitui-se em campo aberto o estudo das normas e preceitos de gestão e de planejamento dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) e de suas

implicações para o desenho das políticas de gestão empreendidas nas unidades escolares. Especialmente, quanto à constituição e consolidação dos atuais sistemas de ensino municipais. Fato que demanda pesquisa e estudos regionais quanto ao desenvolvimento da educação nos municípios brasileiros. A esse respeito cabe esclarecer que, em 'movimento espiral', as unidades escolares também consubstanciam e propagam, de forma direta ou indireta (e ainda que não se tenha clareza disto) os princípios gerais do planejamento de seus sistemas.

Nesta perspectiva, a formação docente requer ainda maior destaque para os estudos sobre o planejamento de ensino diretamente vinculados ao macro contexto do planejamento curricular e das atuais diretrizes curriculares nacionais. Ainda neste campo, a formação docente, no momento atual, demanda atenção especial quanto à definição em curso (de uma ' proposta de uma base nacional comum curricular, a ser elaborada por uma comissão de especialistas, e encaminhada para análise junto ao Conselho Nacional de Educação- com previsão de encaminhamento para junho/julho de 2016).

Constitui-se como fato muito importante a definição desta base nacional comum curricular e ao inerente estabelecimento de 'direitos e objetivos da aprendizagem' _da creche ao ensino médio. Desafio posto para a próxima década tal como consta no Plano Nacional da Educação (2014 a 2024). Cabe esclarecer que na literatura educacional, comumente, é adotada a expressão Projeto Político Pedagógico (PPP), entretanto, no texto da LDB emprega-se as expressões proposta pedagógica e projeto pedagógico.

O projeto pedagógico configura-se na legislação como um canal de participação e instrumento de viabilização da gestão democrática requerendo a participação dos profissionais da educação e o diálogo com a comunidade escolar e extra-escolar. No espírito legislativo da atual LDBEN nº 9394/96 almeja-se que a proposta pedagógica e ou projeto pedagógico constitua-se em instrumento de interação da comunidade e de intervenção na realidade escolar.

Cabe destacar que o projeto político-pedagógico adquire legitimidade no seio da comunidade escolar ao ser elaborado e implementado no cerne do planejamento participativo. Dessa forma, o projeto pedagógico (ou também denominada nos termos da LDBEN 9394/96 de proposta pedagógica) caracteriza-se por sua contínua necessidade de atualizações, mudanças e reflexões que podem gerar novas reorganizações mediante acompanhamento e avaliações permanentes a fim de propiciar a intervenção na realidade

escolar. O projeto pedagógico constitui-se em um imprescindível instrumento de intervenção na realidade escolar e de comunicação entre os sujeitos que interagem no cotidiano escolar, bem como se configura como canal de diálogo e de participação dos diversos protagonistas da comunidade externa. Concebido nesta perspectiva o PPP ganha força como instrumento para o aprendizado dos princípios da autonomia intelectual "e da construção da identidade institucional" no exercício de uma gestão colegiada caracterizada pela tomada de decisão coletiva e pela contínua reflexão em torno das demandas, necessidades, fragilidades e potencialidades apresentadas na realidade escolar.

No Título das Disposições Transitórias da LDB 9394/96, conforme Art.87, instituiu-se a Década da Educação, a iniciar-se a um ano a partir da publicação da própria LDB.Conforme Parágrafo Primeiro do Art.87, no prazo de um ano a partir da publicação da LDB, a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Assim, em perspectiva interdisciplinar de história, política e direito, cabe registrar, a argumentação de Carlos R.J.Cury (2013. p.20) quanto às suas motivações para o desenvolvimento de suas pesquisas: "queria conhecer melhor a história da educação no Brasil pela mediação do Estado, com enfoque a partir da legislação". Não obstante cabe registrar que este é o desejo da presente pesquisadora de forma a abarcar a trajetória história-normativa das políticas públicas e da correlata legislação federal no tocante à educação profissional pública no Brasil (1996 a 2010). Ainda, vale revisitar a argumentação de José Silvério B.Horta (1982. p.236) no campo da história do planejamento da educação brasileira, ao afirmar que o "Estado estabelece uma determinada política de educação e procura implementá-la através de três mecanismos básicos de intervenção estatal em educação: a legislação educacional (acompanhada dos mecanismos através dos quais o Estado controla o seu cumprimento); a educação pública [...] e o planejamento educacional (que aciona principalmente os mecanismos de controle técnico-financeiro)"

CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES

Considerando o leque de múltiplas abordagens teórico-metodológicas sobre planejamento educacional objetivou-se, neste breve espaço textual, destacar a importância

da trajetória histórico-normativa do planejamento educacional (escolar) no Brasil pós Constituição Federal de 1988. Assim pois, apontamos a importância da 'produção normativa', especialmente, a de cunho de 'legislativo' tendo por base a ' democracia' enquanto princípio e prática social'.

Nesta circunstância é imprescindível ressaltar que a formulação e implementação de uma política pública, no âmbito de um Estado Democrático de Direito, demanda a produção e a aprovação de legislação própria. Neste macro contexto, evidencia-se a conexão entre áreas de estudos: planejamento educacional, políticas públicas e do direito constitucional brasileiro. Desta forma, é importante ressaltar a maior visibilidade do termo ‘políticas públicas’ no contexto de redemocratização sociopolítica, prioritariamente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Vale destacar que a formação docente contemporânea requer cada vez mais estudos sobre princípios e preceitos do planejamento/gestão e da política educacional brasileira.

A formação docente constitui-se em importante objeto e campo de formulação de políticas públicas. Considera-se que a formação de gestores públicos em educação requer estudos permanentes a serem contemplados na formação inicial docente; na formação continuada e no exercício da docência. A política educacional à luz da democracia requer a vivência do planejamento participativo enquanto instrumento/e canal de democratização da educação brasileira. O planejamento e a política pública de formação docente reportam-se a gestão da 'coisa pública' e, portanto, demandam reflexão quanto ao conceito e tipologia do Estado, do tipo de ' cidadania' que se desenvolve a partir dele. Especialmente, requer olhar focado e atento para o planejamento da educação (estudo do processo legislativo e da formulação dos respectivos Planos); do ‘papel e das ações de governo' na condução da República.

Referências Bibliográficas

AZANHA, José Mário. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n.85. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1993 a. pp. 70-78.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**,Brasília,DF, 23 dez. 1996.Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Acesso em 24/06/2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Acesso em 29/06/2015.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** 13ed Brasília: EdUnB, vol 2, p.954-980.

CORNELY, Seno A. Subsídios sobre o Planejamento Participativo. In: **Participação Comunitária**. São Paulo, ENPLASA, 1977, Série: Documentos 2.

CURY, Carlos R. J. Um campo vivo da produção científica: a história da educação brasileira. In: MONARCHA, C; GATTI JR, D. (org) **Trajetórias na formação do campo da história da educação brasileira**. Uberlândia: EdUFU; 2013. (Coleção História,Pensamento e Educação), p.9 – 26.

HORTA, José S.B. História da educação e política educacional: uma articulação necessária. In: MONARCHA, C; JÚNIOR GATTI (orgs). **Trajetórias na formação do campo da história da educação brasileira**. Ubelândia: EdUFU; 2013. (Coleção História, Pensamento e Educação). p. 27-54.

_____. Planejamento educacional. In: Trigueiro Mendes, Dumerval (org). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p.195-239.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** – elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2006 (1995).

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**.Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1977

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. Cad. **CEDES**, Dez 2003, vol.23, no.61, p.267- 281. ISSN 0101-3262

TURRA; ENRICONE; SANT'ANNA; ANDRÉ. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre, RS: Sagra Editora e Distribuidora,1986,p.275- 277.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DOCUMENTOS OFICIAIS DE UBERLÂNDIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Cristina Alvarenga
Universidade Federal de Uberlândia - vanessacalvarenga@hotmail.com
Maria Vieira Silva
Universidade Federal de Uberlândia - mvieiraufu@gmail.com

INTRODUÇÃO

Diante a análise das dissertações de mestrado de Alves (2012), Carrijo (2005) e Ferreira (2010) percebe-se que o governo local foi e continua sendo peça fundamental para as mudanças que ocorreram na Educação Infantil no município de Uberlândia/MG, seja desde o momento da passagem das creches e pré-escolas para o âmbito da educação, até os acordos firmados recentemente com as empresas privadas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Outra questão que os estudos em análise colocam é que a Educação Infantil em Uberlândia/MG pode ter crescido em termos quantitativos, ou seja, com a construção de mais creches, mas mesmo assim o número de escolas de Educação Infantil no munícipio ainda não é satisfatório, uma vez que a demanda supera a oferta. As pesquisas também chamam a atenção para a necessidade de melhoras significativas quanto às condições de trabalho docente dos professores da rede municipal. Mas, percebe-se que os estudos analisados, embora concluam sobre a necessidade de melhorar as condições de trabalho docente na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG não tiveram como centralidade discutirem as condições de trabalho dos docentes da Educação Infantil, o qual é foco da presente pesquisa.

OBJETIVO

O presente trabalho é recorte de parte da minha pesquisa de doutorado e tem por objetivo fazer uma análise da legislação e dos documentos oficiais educacionais da cidade

de Uberlândia/MG, buscando a relação dos mesmos na determinação das condições de trabalho docente na Educação Infantil do referido município.

METODOLOGIA

A fim de compreendermos como a legislação municipal contribui para o estabelecimento das condições de trabalho docente das professoras[290] da Educação Infantil do município de Uberlândia/MG é que serão analisadas as seguintes leis: a Lei Orgânica do Município de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2010), a Lei nº 11.444, a qual Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2013), também será analisado o documento intitulado: "Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente" (EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014), a Lei nº 11.967, a qual dispõe acerca do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2014).

PRINCIPAIS ANÁLISES

A Lei Orgânica do Município de Uberlândia está em consonância com as leis nacionais trazendo regulamentações sobre a educação no município, e assegura o oferecimento de programas de pré-escola e investimentos prioritários do orçamento municipal em educação. No Capítulo específico para a educação, a Lei apresenta como princípios do ensino uberlandense a valorização dos profissionais, através de Plano de Carreira para o magistério público, com piso salarial e ingresso através de concurso público de provas e títulos, os quais devem ser garantidos na forma da lei, além de prescrever matéria referente à garantia de padrão de qualidade.

[290] Utiliza-se a palavra professoras e não professores, devido a quase inexistência de homens atuando na Educação Infantil.

Em relação à Lei Orgânica do Município de Uberlândia[291] (2010), o 7º (sétimo) artigo reza que: "- compete ao Município: [...] VIII - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental" (UBERLÂNDIA, 2010, p. 05). E o Art. 111 diz que: "o orçamento municipal assegurará investimentos prioritários em programas de educação, de ensino pré-escolar e fundamental, de saúde, de saneamento básico, de transporte coletivo e de moradia" (UBERLÂNDIA, 2010, p. 20).

Destarte, o Capítulo IV da Lei Orgânica do Município de Uberlândia é voltado especificamente para a educação, e no Art. 155, a Lei discorre que:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> [...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Município; [...]
> VII - garantia de padrão de qualidade (UBERLÂNDIA, 2010, p. 27, grifos nosso).

O Art. 157 da Lei Orgânica do Município de Uberlândia dispõe sobre o dever do Município para com a educação pré-escolar, e destaca que esse atendimento será efetivado mediante as seguintes garantias previstas no artigo 208 da Constituição Federal, sendo uma delas: "[...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (UBERLÂNDIA, 2010, p. 27).

Em seu Art. 158 a Lei Orgânica do Município de Uberlândia especifica que o município em cooperação com a União e os Estados, em relação ao atendimento psicopedagógico na Educação Infantil, deve:

> I - criar, implantar e gerir creches municipais;
> II - dar apoio, implementar, orientar, supervisionar e fiscalizar as creches institucionais e filantrópicas;
> III - atender, por meio de equipe multidisciplinar, composta por professor, supervisor pedagógico, orientador educacional, psicólogo, assistente social, nutricionista e médico, às necessidades da rede municipal de creche;

[291] A Lei Orgânica de um município é a Lei maior do município. É através dela que os municípios se organizam, e ela está para o município como a Constituição Federal está para a União. Informação obtida no site: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/296619/lei-organica-do-municipio>. Acesso em: 09 nov. 2014.

> IV - propiciar cursos e programas de reciclagem, treinamento, gerenciamento administrativo e especialização, visando à melhoria e aperfeiçoamento dos trabalhadores de creche;
> V - estabelecer normas de construção e reforma de logradouros e dos edifícios para funcionamento de creches, buscando soluções arquitetônicas adequadas à faixa etária das crianças atendidas;
> § 1º - O Município fornecerá instalações e equipamentos para creches e pré-escolas, observados os seguintes critérios:
> I - prioridade para as áreas de maior densidade demográfica e de menor faixa de renda;
> II - escolha do local para funcionamento de creche e pré-escola, mediante indicação da comunidade;
> III - integração de pré-escola e creches (UBERLÂNDIA, 2010, p. 27, grifos nosso).

A presente Lei em consonância com as leis nacionais evidencia regulamentações sobre a educação no município, e assegura o oferecimento de programas de pré-escola e investimentos prioritários do orçamento municipal em educação. No Capítulo específico para a educação, a Lei apresenta como princípios do ensino uberlandense a valorização dos profissionais, através de Plano de Carreira para o magistério público, com piso salarial e ingresso através de concurso público de provas e títulos, os quais devem ser garantidos na forma da lei, além de prescrever matéria referente à garantia de padrão de qualidade.

Desse modo, a Lei Orgânica do Município de Uberlândia no Art. 157 deixa claro que é dever do município o oferecimento de atendimento em creches e pré-escolas. No Art. 158, a Lei regulamenta aspectos concernentes ao atendimento psicopedagógico na Educação Infantil, voltando muitas dessas especificações para as creches, tanto nos aspectos relacionados à sua gestão, passando pelo atendimento multidisciplinar para as creches, formação profissional das equipes das creches e, por fim, menciona a respeito da estrutura física das mesmas. No parágrafo 1º (primeiro) do Art. 158 a Lei determina que o município deverá observar critérios, tais como: prioridade de áreas com maior densidade demográfica e menor faixa de renda, indicação da comunidade e integração das creches e pré-escolas para o oferecimento de instalações de creches e pré-escolas. O Art. 162 discorre acerca das instalações e equipamentos das escolas municipais de Uberlândia.

Assim, pode-se destacar que na Lei Orgânica do Município de Uberlândia há artigos voltados para a educação do município, os quais asseguram o oferecimento de programas de pré-escola. A Lei apresenta como princípios do ensino uberlandense a valorização dos profissionais, através de Plano de Carreira para o magistério público, com piso salarial e

ingresso através de concurso público de provas e títulos, os quais devem ser garantidos na forma da lei, além de mencionar a garantia de padrão de qualidade. A presente Lei deixa claro que é dever do município o oferecimento de atendimento em creches e pré-escolas, alertando para que sejam levados em consideração alguns quesitos para o oferecimento de instalações de creches e pré-escolas, tais como: prioridade de áreas com maior densidade demográfica e menor faixa de renda, indicação da comunidade e integração das creches e pré-escolas; e o Art. 162 traz que o município deve garantir o funcionamento de biblioteca em cada escola municipal e que o mobiliário das escolas públicas municipais devem respeitar as recomendações científicas. Diante do exposto acredita-se que as pretensões prescritas pela referida Lei colaboram para que sejam regulamentadas condições de trabalho adequadas para os profissionais da Educação Infantil em Uberlândia/MG, mas desde que sejam realmente colocadas em prática.

No ano 2013 foi sancionada a Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013, a qual institui a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia, sendo que o objetivo central da mesma se volta para a atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação a fim de buscarem juntas "contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente" (UBERLÂNDIA, 2013, p. 01). A Lei é clara em especificar que o município necessita da ajuda dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, das organizações não governamentais e das organizações da sociedade civil no que se refere ao direito à educação. A Lei tem por objetivo melhorar a efetividade e qualidade das políticas públicas educacionais, que pode ocorrer mediante o trabalho em rede, o qual tenta superar a fragmentação, a descontinuidade e a ausência de cooperação entre diferentes Poderes do Estado e órgãos autônomos.

Na leitura da Lei que instituiu a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia fica nítido a abertura para parcerias tanto com a sociedade civil quanto com o terceiro setor, a fim de que consiga ter êxito na busca pelo direito à escolarização dos alunos uberlandenses.

A fim de complementar a análise da Lei nº 11.444, a qual institui a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia foi feita a análise da "Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais

para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente", a qual está disponibilizada na internet[292] e foi escrita pela Equipe da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2014, após a aprovação da Lei nº 11.444.

Na referida Carta é explicitado os quatro macro objetivos que foram definidos para a gestão da educação pública do município de Uberlândia, a saber:

> 1. Ampliar o acesso e garantir a permanência e a conclusão dos estudos dos setores populares, majoritariamente alunos(as) da escola pública, com qualidade referenciada socialmente.
> 2. Fomentar a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender e a gestão transversal, democrática e interáreas do Sistema de Ensino.
> 3. Escutar e valorizar os (as) profissionais da educação.
> 4. Desenvolver formação permanente com os (as) profissionais da educação: estudo, pesquisa e intervenção pedagógica (EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 03, grifos nosso).

Na Carta também foram colocados os desafios que envolvem a infraestrutura e as vagas nas unidades escolares em Uberlândia/MG, problemas esses que foram levantados no início da gestão 2013-2016[293], a saber:

> 1. Em torno de 90% das escolas necessitam de reformas e manutenções urgentes. A título de ilustração: instalações elétricas, provocando risco de morte ou impossibilitando manter ligados equipamentos de laboratórios etc.; telhados com defeitos, banheiros estragados; extintores de incêndio vencidos; anexos de Escolas de Educação Infantil sem infraestrutura adequada, botijões de gás dentro de cozinhas de unidades escolares.
> 2. Mais de 8.000 crianças esperando por vagas nas unidades de educação infantil.
> 3. Espaço físico insuficiente em unidades escolares (faltam salas para ministrar aulas de artes, para as atividades de secretaria e de projetos interdisciplinares, salas para professores(as) etc.).
> 4. Campus de atendimento às pessoas com deficiência, sem acessibilidade, dentre outras unidades escolares também sem acessibilidade (EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 03, grifos nosso).

Diante o cenário apresentado a Equipe da Secretaria Municipal de Educação (2014), ressalta que providências foram tomadas em caráter emergencial, ou seja, foi instituído um

[292] No endereço eletrônico: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9241.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2014.
[293] Gestão do Prefeito Gilmar Machado.

Grupo de Trabalho Interáreas, composto por profissionais do Setor de Apoio da Secretaria Municipal de Educação, sendo um professor de Geografia, assistentes administrativos, Assessores(as) Pedagógicos(as) e o diretor da Empresa de Manutenção da Prefeitura Municipal de Uberlândia/MG, tendo esse grupo a tarefa de escutar e agir para a mudança da realidade precária apresentada nas instalações educacionais. Ao mesmo tempo em que essa ação emergencial foi realizada, outra ação ocorreu, que foi as visitas às escolas pela Secretária de Educação e a equipe da Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de dialogar com os profissionais da educação e analisar as demandas arquivadas, a fim de dar subsídio para a elaboração de um Plano de Reforma, Manutenção, Ampliação, Construção e Readequação de espaços escolares – 2013/2016.

> O espaço escolar deve ser bonito, acolhedor e organizado, de tal maneira que fomente o desenvolvimento e a aprendizagem. Esse processo demanda participação dos(as) profissionais da educação e dos(as) estudantes e, ainda, lidarmos com orçamento insuficiente e "demandas congeladas". Mas, sem jamais abdicarmos de construir a escola pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente, ainda que para alguns possa parecer um despropósito (EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 04, grifo do autor).

Após análise do documento intitulado: "Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente", escrita pela Equipe da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2014, ou seja, após a aprovação da Lei nº 11.444 (2014), alguns pontos chamam a atenção. Quanto aos objetivos definidos para a gestão da educação pública do município de Uberlândia/MG, destaque para o objetivo de escutar e valorizar os profissionais da educação e desenvolver formação permanente com esses profissionais. O documento é profícuo quando apresenta diagnósticos sobre a real situação do município de Uberlândia/MG em relação aos problemas educacionais, destaque para a realidade da precária infraestrutura das escolas e da necessidade de ampliação de vagas para a Educação Infantil. Ao mesmo tempo, é importante salientar que de acordo com o documento ações emergenciais foram colocadas em prática, a fim de que se possa alterar a realidade da infraestrutura das escolas municipais uberlandenses, embora se tenha uma demanda

congelada e orçamento insuficiente. E por fim, concorda-se plenamente com o apontamento acerca de que a escola deve ser um espaço acolhedor e bonito.

A Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia[294], sendo esta Lei de fundamental importância para os professores, uma vez que ela é a responsável pela regulamentação da carreira docente. E no seu 3º (terceiro) artigo são postos os princípios e diretrizes que a presente Lei se embasa, a saber:

> I - natureza, função social e objetivos do Município;
> II - dinâmica dos processos de trabalho nas diversas unidades administrativas e as competências específicas deles decorrentes;
> III - qualidade, referenciada socialmente, do processo de trabalho com garantia dos padrões de ensino-aprendizagem e o projeto político pedagógico de cada unidade educacional;
> IV - vinculação ao planejamento estratégico participativo e ao desenvolvimento da gestão pública cidadã;
> V - <u>investidura em cada cargo condicionada à prévia aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos</u>;
> VI - desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais;
> VII - <u>garantia de programas de qualificação, orientados pela educação em direitos humanos, que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal</u>;
> VIII - <u>avaliação do desempenho funcional dos servidores, como processo pedagógico, realizada mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, referenciada no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários</u>;
> IX – <u>garantia das condições adequadas de trabalho</u>;
> X - oportunidade de acesso às atividades de direção, assessoramento e chefia, sem distinção de gênero, raça, etnia, condição de sexualidade, geração, dentre outras particularidades do sujeito, respeitadas as normas específicas;
> XI - aplicação das normas estatutárias próprias do Município previstas em lei específica;
> XII - promoção de atendimento ao público, orientada por relações igualitárias de gênero, raça, etnia, condição de sexualidade, geração e outras particularidades do sujeito (UBERLÂNDIA, 2014, p. 01-02, grifos nosso).

Desse modo, vale ressaltar nos princípios e diretrizes que embasam o presente Plano os seguintes aspectos: aprovação em concurso público de provas e/ou provas e títulos para investidura em cada cargo do Plano; garantia de programas de qualificação, com foco na

[294] Doravante ao nos referirmos ao *Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia* o designaremos de Plano.

educação em direitos humanos, voltado tanto para a formação específica quanto a geral; avaliação de desempenho dos servidores da educação, com critérios objetivos que obedeçam as metas institucionais, e o documento deixa claro que essa avaliação deve se embasar no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários; e por fim garantia de condições de trabalho adequadas. Quanto aos programas de qualificação o documento não se aprofunda em especificar como seriam os mesmos.

O 6º (sexto) artigo regulamenta a composição dos cargos do Magistério Municipal, a saber:

> A carreira do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia é composta de 7 (sete) cargos: I – Educador Infantil; II – Instrutor de Língua de Sinais; III – Intérprete de Língua de Sinais; IV – Professor I; V – Professor II; VI – Professor Auxiliar para Educação Infantil; VII - Pedagogo (UBERLÂNDIA, 2014, p. 04-05).

Assim, mediante análise do Plano (2014) fica claro que os Professores da Educação Infantil se enquadram dentro dos seguintes cargos: Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para a Educação Infantil, cargo este criado no atual Plano. Importante ressaltar que no anexo III do Plano (2014), o qual consta a LISTA DE CARGOS E ESPECIALIDADES DO PLANO DE CARREIRA que para o Cargo: Professor I a especialidade é Professor; Cargo: Professor II a especialidade é Docente e Cargo: Professor Auxiliar para a Educação Infantil a especialidade é Professor Auxiliar. E o ANEXO V, consta a TABELA DE ENQUADRAMENTO DE CARGOS E ESPECIALIDADES descreve de forma clara que o Cargo atual Professor I, cuja especialidade é Professor no Cargo Anterior eram os Professores cujo requisito de ingresso no cargo original foi magistério/normal e o Cargo Professor II, cuja especialidade é Docente no Cargo Anterior eram os Professores cujo requisito de ingresso no cargo original foi graduação (UBERLÂNDIA, 2014, grifos nosso).

Em relação aos Pré-Requisitos para Provimento do Cargo/Especialidade, o Plano determina que para Professor I é necessária Formação em Nível Técnico, modalidade Normal ou Magistério; Professor II é necessária Formação em Normal Superior ou Licenciatura Plena com observância da área de conhecimento e Professor Auxiliar para a Educação Infantil é necessária Formação em Ensino Médio completo na Modalidade Normal (UBERLÂNDIA, 2014).

Dessa forma, o atual Plano (2014) deixa claro que para trabalhar na Educação infantil uberlandense há 3 cargos disponíveis Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para a Educação Infantil, sendo que somente para a ocupação do Cargo de Professor II há exigência de formação em nível superior. Destaque para as atribuições[295] do cargo de Professor Auxiliar para a Educação Infantil, o qual se baseia totalmente nos aspectos voltados para o cuidado das crianças na Educação Infantil, papel que vem sendo exercido pelo Cargo de Educador Infantil, o qual passa a fazer parte do atual Plano (2014).

O 8º (oitavo) artigo regulamenta sobre o ingresso nos cargos do Plano que: "far-se-á no padrão de vencimento inicial do 1º (primeiro) nível de qualificação da Tabela de Vencimentos, mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, observados os requisitos estabelecidos no Anexo IV desta Lei" (UBERLÂNDIA, 2014, p. 07, grifo nosso).

Assim, segundo o Plano (2014) fica previsto que para fazer parte do quadro de funcionários de emprego público de provimento efetivo, como Servidor da Educação, é necessária aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos.

O 9º (nono) artigo informa acerca do desenvolvimento do servidor público municipal na carreira que se dará exclusivamente por progressão: "I - progressão funcional; II - progressão por qualificação; III - progressão por mérito profissional; IV - progressão por capacitação profissional; V – progressão por reconhecimento de notório saber" (UBERLÂNDIA, 2014, p. 08). Abaixo segue a definição e detalhamento de cada progressão, a saber:

> § 1º Progressão Funcional é o instituto pelo qual o servidor com mais de 3 (três) anos de efetivo exercício no cargo e na especialidade muda de ambiente organizacional ou especialidade, dentro do mesmo cargo, decorrente da obtenção de aprovação em processo de qualificação funcional.
> § 2º A progressão funcional de que trata o artigo 1º desta Lei ocorrerá a qualquer momento da carreira em que o servidor estável assim o requerer e apresentar documentação comprobatória de obtenção da qualificação necessária à mudança pretendida.
> § 3º Progressão por qualificação é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade muda de nível de qualificação, dentro do mesmo cargo e especialidade decorrente da obtenção de certificação em curso de educação formal devidamente

[295] Para maiores informações sobre as atribuições de cada cargo dentro do Plano (2014) verificar ANEXO IV, no qual consta a DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DAS ESPECIALIDADES.

> reconhecido pelo Ministério da Educação, que exceda às exigências para ingresso na carreira, cargo e especialidade.
> § 4º O requerimento para progressão por qualificação deverá ser protocolizado no Núcleo de Protocolo da Secretaria Municipal de Administração, devendo ser anexado documento hábil que comprove a conclusão de curso de educação formal devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, nos termos do § 3º deste artigo.
> § 5º Deferida a progressão por qualificação, o servidor será posicionado no nível de qualificação correspondente ao grau obtido, em padrão de vencimento na mesma posição que ocupava anteriormente, conforme Anexo I desta Lei, com efeitos financeiros a partir do primeiro dia do mês subsequente ao protocolo do requerimento.
> § 6º Progressão por mérito profissional é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade muda para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, dentro do mesmo cargo e especialidade, a cada 2 (dois) anos de efetivo exercício no cargo, limitada a 17 (dezessete) progressões, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho, observado o respectivo padrão de vencimento obtido por meio da progressão por capacitação profissional.
> § 7º Progressão por capacitação profissional é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade muda de padrão de vencimento, dentro do mesmo nível de qualificação, na mesma especialidade e cargo, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em programa de capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 2 (dois) anos, no limite de 5 (cinco) progressões, nos termos da tabela constante do Anexo X desta Lei.
> § 8º O servidor que fizer jus à progressão por capacitação profissional será posicionado no padrão de vencimento imediatamente subsequente, no mesmo nível de qualificação.
> § 9º Progressão por reconhecimento de notório saber é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade muda de nível de qualificação, dentro do mesmo cargo e especialidade, decorrente do reconhecimento de competência por notório saber, nos termos da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações, especialmente do parágrafo único do art. 66.
> § 10. Entende-se por reconhecimento de notório saber o processo pelo qual se reconhecem a competência, a produtividade e a experiência que transcendem o domínio institucional e sejam de domínio público, comprovadas por produção artística, científica ou cultural, qualitativamente diferenciada e quantitativamente regular.
> § 11. O processo de avaliação de desempenho será normatizado por lei conforme as diretrizes estabelecidas no Plano de Desenvolvimento dos Servidores Públicos da Carreira do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2014, p. 08-10, grifos nosso).

Desse modo, para que os professores ascendam nas referências salariais, o Plano (2014) estabelece cinco possibilidades de progressão na carreira, sendo elas decorrentes de

tempo de trabalho, qualificação e/ou formação profissional e em decorrência da sua avaliação de desempenho, a qual o documento deixa claro que será normatizada posteriormente.

O Art. 26 do Plano (2014) deixa claro que o mesmo contemplará um Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, de acordo com os princípios e diretrizes do 3º (terceiro) artigo e deverá conter: Programa de Capacitação e Programa de Avaliação de Desempenho, especificando que:

> § 2º O Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia <u>será elaborado com base em diretrizes estabelecidas em lei, no prazo de até 180 (cento e oitenta) dias, a contar da publicação desta Lei</u>.
> § 3º <u>A partir da publicação da lei de que trata o § 2º deste artigo, a Administração Pública Municipal disporá de 12 (doze) meses para elaboração dos Programas de Capacitação e de Avaliação de Desempenho</u>.
> § 4º Para a progressão por mérito profissional será aproveitado o tempo computado entre a data em que tiver ocorrido a última progressão e a data em que tiver sido feita a implantação do Programa de Avaliação de Desempenho, previsto neste artigo, segundo os critérios vigentes até a data da publicação desta Lei e aplicáveis ao Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Uberlândia anterior.
> § 5º <u>Enquanto não for estabelecido o Programa de Avaliação de Desempenho, os servidores terão sua progressão por mérito profissional de forma automática</u>.
> § 6º Fica garantida ao servidor a progressão por mérito profissional caso sua avaliação de desempenho deixe de ser realizada por motivos alheios à sua vontade (UBERLÂNDIA, 2014, p. 16, grifos nosso).

O Art. 26 é claro em especificar que esse Plano de Desenvolvimento deverá ser elaborado com base em diretrizes estabelecidas em lei e que a partir da publicação da referida lei a Administração Pública Municipal deverá elaborar Programas de Capacitação e de Avaliação de Desempenho, ressaltando que enquanto este não for instituído a progressão por mérito ocorrerá de forma automática e que caso não seja feita a avaliação de desempenho por motivos alheios ao servidor este terá garantida sua progressão por mérito.

O Art. 27 do Plano apresenta a jornada de horas semanais de trabalho por cargo dos Servidores públicos municipais do Quadro da Educação, a saber: "[...] <u>20 horas semanais</u>,

para o Professor I e Professor II e 30 horas semanais para Professor Auxiliar para a Educação Infantil". Para os cargos de Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para a Educação Infantil, um terço da jornada semanal de trabalho, a qual é realizada através do Módulo II, destina-se: "a atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da Unidade". E: "dois terços das horas destinadas a atividades pedagógicas consideradas extraclasse poderão ser cumpridas, da forma e no local que melhor convier ao docente". A Lei também prevê para estes cargos que: "poderá haver a opção para 40 (quarenta) horas nas escolas de formação e de tempo integral, conforme a ser estabelecido em regulamento" (UBERLÂNDIA, 2014, p. 17, grifos nosso).

Assim, o Plano (2014) prevê um tempo dentro da carga horária de trabalho das professoras para que possam pensar e planejar seu trabalho, além das atividades extraclasses que também são remuneradas, e podem ser utilizadas para aperfeiçoamento profissional e colaboração com as atividades da escola. Com efeito, a jornada de 20 horas semanais permite ao professor a possibilidade de dois cargos públicos no município, uma vez que, é permitida uma jornada de trabalho de 40 horas semanais e em momento algum no Plano é citada a impossibilidade de dois cargos públicos de Professor no referido município.

Diante o exposto, destacam-se alguns pontos do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Uberlândia (2014) em relação às determinações das condições de trabalho docente para as professoras da Educação Infantil, as mesmas têm três possibilidades de Cargo dentro do referido Plano (2014), a saber: Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para a Educação Infantil, sendo que somente para a ocupação do Cargo de Professor II há exigência de formação em nível superior, destaque aqui para a criação do Cargo de Professor Auxiliar de Educação Infantil, o qual se assemelha as atribuições do Cargo de Educador infantil, com atividades voltadas para o cuidado.

Em relação aos princípios e diretrizes do Plano (2014) dois fatores apontam indícios de preocupação com as condições de trabalho docente, sendo elas: aprovação em concurso público de provas e/ou provas e títulos para investidura em cada Cargo do Plano e garantia de condições de trabalho adequadas, mas o documento não especifica como seriam

asseguradas essas condições. A Lei em questão tem a previsão de ascensão salarial através de cinco possibilidades de progressão, que se baseiam no tempo de trabalho, formação e/ou qualificação profissional e da avaliação de desempenho de cada servidor, mostrando que o município de Uberlândia/MG está em consonância com as tendências das reformas educacionais que vem ocorrendo nos países latino-americanos.

Quanto ao desenvolvimento na carreira o Plano (2014) prevê a criação de uma legislação específica que contemple Programas de Capacitação e de Avaliação de Desempenho, portanto, se baseia nestes dois pilares para o desenvolvimento da carreira do servidor da educação uberlandense. O Plano (2014) determina a garantia de um terço da jornada de trabalho de 20 horas semanais para a realização de atividades dentro da escola que envolve pesquisa, estudos, aperfeiçoamento, ou seja, atividades que se voltem ao Projeto Político Pedagógico da escola e atividades extraclasse. Desse modo, considera-se, com exceção da possibilidade de ingresso na carreira com nível médio e técnico, o restante das ações que se encontram no Plano (2014) podem ser importantes indicadores de profissionalização e busca por condições de trabalho docente adequadas, desde que sejam cumpridos.

CONCLUSÕES

Quanto à análise da legislação e dos documentos educacionais municipais constata-se que os mesmos estão em consonância com a legislação e documentos nacionais, uma vez que apresentam princípios voltados para a valorização dos profissionais da educação e, portanto, que possam contribuir e influenciar para assegurar condições de trabalho adequadas para as professoras das escolas municipais, a saber: valorização dos profissionais da educação; Plano de Carreira para os profissionais da educação; acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; padrão de qualidade; Piso Salarial Profissional Nacional; responsabilidade dos municípios com a Educação Infantil; destinação de recursos financeiros para a educação; Plano Nacional de Educação; relação número de alunos/professor; carga horária; formação inicial e continuada dos docentes; período reservado dentro da carga horária de trabalho para estudo, planejamento e avaliação; concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada; progressão

salarial na carreira; condições adequadas de trabalho; padrão de qualidade; instalações e equipamentos das escolas municipais e infraestrutura das escolas municipais.

Referências Bibliográficas

ALVES, T. S. **Educação infantil**: aspectos políticos e jurídicos nos processos de intensificação do trabalho do educador infantil no município de Uberlândia /MG. 2012. 157f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

CARRIJO, M. C. F. O. B. **Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade**: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. Uberlândia, 2005. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente.** 2014. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9241.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

FERREIRA, V. S. **Creches comunitárias e democracia participativa**: novas perspectivas à infância uberlandense (1983-8). Uberlândia, 2010. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia – 2010.

UBERLÂNDIA. Lei nº 11.967 de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Uberlândia/MG: nº 4493 de 29 de set. 2014b. Disponível em: < http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/11610.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. Lei n. 11.444 de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Uberlândia/MG: Ano XXV, n. 4203 de 26 de jul. 2013. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9242.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Câmara Municipal de Uberlândia. **Lei Orgânica do Município de Uberlândia** – Minas Gerais. 9º Ed. Uberlândia: Outubro/2010.

Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente
(ISSN 978-85-7078-217-5)
X SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE
(ISSN 1677.3802 – Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE - Vol. 39 - 2016)
ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG
Planos Educacionais, Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil e no Contexto Internacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS NA DETERMINAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Cristina Alvarenga
Universidade Federal de Uberlândia. vanessacalvarenga@hotmail.com
Maria Vieira Silva
Universidade Federal de Uberlândia. mvieiraufu@gmail.com

INTRODUÇÃO

Influenciada pelos modelos propostos pelas agências internacionais, a Educação Infantil no Brasil desde a década 1970 vem sendo marcada por programas baseados em baixo custo, sobrevivendo, muitas vezes, em espaços ociosos, com materiais cedidos/disponíveis e pessoal voluntário, configurando uma mão de obra barata e não especializada, contribuindo assim para acentuar a desvalorização dos profissionais da área.

Fato que mesmo com a promulgação da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996 continuou a acontecer, pois, com forte influência do Banco Mundial nas políticas educacionais na década 1990, a Educação Infantil continuou passando por processos de desvalorização, seja em relação à infraestrutura, seja em relação aos profissionais que trabalham com essa etapa educacional, trazendo assim os reflexos, ainda hoje, desse passado de precarização, e, portanto, afetando de forma significativa as condições de trabalho docente das professoras dessa etapa educacional.

OBJETIVO

O presente trabalho é recorte de parte da minha pesquisa de doutorado e tem por objetivo fazer uma análise da legislação e dos documentos oficiais educacionais nacionais, buscando a relação dos mesmos na determinação das condições de trabalho docente na Educação Infantil brasileira.

METODOLOGIA

Tanto a legislação quanto os documentos oficiais educacionais nacionais analisados na presente pesquisa se deu através das buscas bibliográficas que foram feitas ao longo do trabalho, buscando a relação dos mesmos com a determinação das condições de trabalho docente na Educação Infantil brasileira. E os focos de análise das respectivas leis e/ou documentos analisados emergiram após leitura exaustiva do material, buscando a relação dos mesmos com os objetivos propostos na presente pesquisa.

Importante ressaltar que parte-se do pressuposto que as leis e os documentos oficiais educacionais nacionais são reflexos das reformas do Estado e consequentemente das reformas educacionais, que se acirraram nos países latino americanos desde a década 1990, pois como nos mostra a literatura: Azevedo (1997); Oliveira (2009); Barbosa et al., (2005), as políticas públicas educacionais são espelhos de um contexto mais amplo que refletem os interesses do Estado.

As leis analisadas foram: Constituição de 1988 (BRASIL, 2012)[296]; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) e Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), e os documentos oficiais foram: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume I (BRASIL, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume I (BRASIL 2006a) e volume II (BRASIL, 2006b).

PRINCIPAIS ANÁLISES

Quanto a Constituição de 1988 pode-se perceber que a mesma já sinalizava acerca da importância da valorização dos profissionais da educação básica, através da criação de planos de carreira; ingresso na rede pública exclusivamente por concurso público de provas

[296] Importante salientar que para o presente estudo foi utilizada uma versão mais recente da Constituição de 1988, por isso a referência Brasil (2012).

e títulos; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional em seu Art. 206. O Art. 208 traz sobre o direito das crianças à educação. Especificamente, para a Educação Infantil a lei é clara em explicar que a mesma é de responsabilidade do município em seu Art. 211. No Art. 212 aborda sobre a destinação de recursos financeiros para a educação. No Art. 214 já sinalizava sobre o Plano Nacional de Educação e seus princípios.

Cerisara (2002) destaca que a Constituição de 1988, diferentemente das leis anteriores, coloca a criança no lugar de sujeito de direitos e não como objeto de tutela, reconhecendo assim, o direito da mesma à Educação Infantil, seja nas creches, seja nas pré-escolas.

Segundo Palafox et al. (2014) é relevante destacar que a classe trabalhadora e a sociedade civil brasileira foram importantes para a valorização da educação pública do país quanto a gratuidade, qualidade, universalidade e oferta, abarcando da Educação Infantil ao Ensino Superior, através da promulgação da Constituição de 1988, a qual garantiu, ao menos na lei, uma série de avanços quanto ao direito das crianças de 0 a 6 anos, principalmente no que diz respeito as esferas da saúde, educação e assistência social, levando assim a viabilização na prática, de tais direitos, através da construção, em caráter oficial e com pretensão de universalização, um conjunto de políticas, concepções e diretrizes.

Quando da leitura do Art. 62 da LDBEN pode-se perceber sinais de preocupação quanto à valorização dos docentes, uma vez que a legislação sinaliza quanto à formação profissional para os professores na educação básica, passando a exigência de formação dos professores da Educação Infantil ser a mesma dos profissionais que trabalham nas primeiras séries do Ensino Fundamental. No Art. 67 há de forma explícita quais são os aspectos a serem considerados para se ter uma valorização dos profissionais da educação, mediante a certeza da criação de planos de carreira do magistério, os quais assegurem aos docentes condições de valorização profissional que se pauta no ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos, formação continuada, piso salarial profissional, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho, e condições adequadas de trabalho, embora não se tenha especificação de quais seriam essas condições.

Segundo Cerisara (2002) foram sete anos de embates políticos entre diferentes concepções para a aprovação final da LDBEN de 1996, sendo que esta revelou total

harmonia com os princípios do projeto neoliberal de reformas do Estado e do Poder Público.

Silva e Klinke (2014, p. 47-48) nos chamam a atenção para o fato de que apesar de não significar efetiva realização do direito da criança pequena a inscrição nos textos legais, tais como a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996, é importante reconhecer que essas leis são uma conquista dos movimentos sociais e dos educadores nos anos 1980 e 1990 e foram importantes para criar condições para que "novas conquistas e lutas se descortinassem com os novos marcos legais, diretrizes, políticas, ações e programas que começaram a ser formulados e implementados, seja no âmbito do governo federal ou dos governos locais, dos municípios".

De acordo com Silva e Medina (2014), a ampliação do direito das crianças de 0 a 6 anos, através das novas configurações da Educação Infantil garantidas pelos dispositivos legais, tais como a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996, através da obrigatoriedade e responsabilidade do Estado na oferta da Educação Infantil, seja em escolas e/ou creches, para as crianças de 0 a 6 anos, por um lado, mostra melhorias ao passar de uma perspectiva assistencialista para uma educacional, por outro, há ainda fragilidades, lacunas e omissões quanto à responsabilidade do Estado e ao direito da criança a esse bem público.

E Cerisara (2002) destaca que o fato de se trazer as instituições de Educação Infantil para o âmbito educacional na LDBEN seria uma maneira de avançar na procura por um trabalho com viés educativo-pedagógico, possibilitando assim às profissionais dessa etapa educacional a serem reconhecidas como professoras, tendo, portanto direito a formação inicial e/ou em serviço, e a valorização em termos de seleção, contratação, piso salarial, entre outros.

Analisar a legislação em relação às condições de trabalho docente requer considerar também as leis que determinam o financiamento da educação. Dessa forma, é que se analisa a Lei nº 11.494/2007 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que veio para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual foi implementado pela Lei nº 9.424/1996 e vigorou durante dez anos (BRASIL, 1996b). Importante lembrar que o FUNDEF era um fundo de natureza contábil que se destinava ao pagamento somente dos professores do

ensino fundamental, já o FUNDEB é um fundo de natureza contábil que inclui todas as etapas da Educação Básica, abrangendo, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Assim, constata-se no 1º (primeiro) artigo que o FUNDEB é uma lei que cria um fundo de Valorização dos Profissionais da Educação Básica. Também regulamenta a destinação e utilização de recursos para a educação brasileira, se configurando como um dispositivo de fiscalização e orientação acerca de como se deve proceder em relação à distribuição dos recursos arrecadados pelos entes federados; também deixa clara a responsabilidade da União na complementação de recursos aos entes federados, mas ressalta que os Estados, o Distrito Federal e os municípios não estão isentos da obrigatoriedade da aplicação e manutenção do desenvolvimento do ensino, através da destinação de 25% da arrecadação dos impostos e transferências. No 2º (segundo) artigo destaca-se o fato de que o Fundo se destina a manutenção e desenvolvimento da educação básica e à valorização de quem trabalha na educação, o que inclui uma remuneração digna.

O Art. 21 traz acerca da utilização dos recursos, destacando que os mesmos, inclusive originário de complementação da União, devem ser usados pelos Estados, Distrito Federal e municípios para ações de manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação pública. E o Art. 22 determina sobre a aplicação dos recursos voltados para a valorização do magistério, especificando que 60% dos recursos anuais totais dos Fundos devem ser destinados ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica que trabalham na educação pública.

O Art. 23 deixa evidente que os recursos do Fundo somente devem ser utilizados para financiar projetos, ações ou programas voltados para a manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica. E os Art. 24 e 25 determinam sobre o acompanhamento, controle social, comprovação e fiscalização dos recursos do Fundo, chamando a atenção para o fato de que as ações quanto aos recursos devem ser realizadas por conselhos instituídos para esse fim e que os registros contábeis e demonstrativos mensais devem ficar à disposição dos conselhos responsáveis, com ampla publicidade, até mesmo por meio eletrônico.

Fernandes (2014, p. 231) considera que a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, embora “tenha aberto uma perspectiva de financiamento para a Educação Infantil, ainda não é perceptível o avanço dessa etapa educacional em termos de investimentos e profissionalização do atendimento”.

Acredita-se que a instituição da lei do FUNDEB foi e é de extrema importância para a Educação Infantil e para a garantia de condições de trabalho adequadas para os professores dessa etapa educacional, uma vez que, não representava avanços concretos o direito das crianças à educação de acordo com a Constituição, e ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, de acordo com a LDBEN, se a Educação Infantil não recebia verbas para investimentos, seja em âmbito de infraestrutura, seja para o pagamento dos professores. Assim, com a criação do FUNDEB, prevê-se que as verbas devam ser distribuídas para toda a educação básica, sendo uma lei que preza pela valorização dos profissionais da educação, através da regulamentação, distribuição e fiscalização dos recursos financeiros destinados a educação básica pública brasileira. Segundo Canavieira (2014, p. 34-35, grifo da autora): "desde a mobilização em prol do Fundeb, conhecida como "Fundeb pra Valer!", iniciada em 2006, ficou perceptível que a Educação Infantil ganhou destaque diferenciado na agenda política do legislativo e do executivo federal".

Quanto ao Plano Nacional de Educação – PNE, destaque para a Meta 1 que prevê a universalização da Educação Infantil, tendo como estratégias a manutenção e ampliação do número de escolas, visando a melhoria da rede física de escolas públicas dessa etapa educacional. Também se tem como estratégia manter uma avaliação constante da infraestrutura física, do quadro de pessoal, das condições de gestão, dos recursos pedagógicos das escolas de Educação Infantil, através de parâmetros de qualidade. Outro foco estratégico se refere a formação profissional inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

As metas 15 e 16 discorrem acerca da formação profissional de todos os profissionais da educação básica, sendo que a primeira destaca sobre a formação específica em nível superior, em licenciatura na área de conhecimento que atua. E a segunda sobre formação em nível de pós-graduação de 50% dos profissionais da educação básica.

A Meta 17 referente à valorização dos profissionais do magistério merece destaque as estratégias referentes ao acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial profissional nacional para os/as profissionais do magistério público da educação básica; implementação dos planos de carreira para os/as profissionais do magistério, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. Merece destaque também as determinações contidas na meta referente à ampliação

da assistência financeira da União aos entes federados para que se possa implementar políticas de valorização dos profissionais do magistério, principalmente do piso salarial nacional.

Acredita-se, pois, que a categoria docente poderá alcançar boas condições de trabalho mediante o estabelecimento de planos de carreira, com efeito, a Meta 18 se configura como uma das mais importantes para análise neste trabalho, pois a mesma prevê justamente a implementação do plano de carreira dos profissionais da educação básica, tendo como estratégia a efetivação de 90% dos profissionais do magistério na rede pública; licença remunerada para qualificação profissional; comissões permanentes para elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira.

Por fim, a Meta 20 do PNE preconiza a ampliação de investimento público em educação, tendo como estratégias a implantação do Custo Aluno-Qualidade Inicial - CAQi, cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem até se chegar ao implementar o Custo Aluno Qualidade – CAQ, o qual será um parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, tendo como cálculo dos gastos educacionais investimento em qualificação e remuneração do profissional docente e dos outros profissionais da educação, além dos custos referentes a infraestrutura da escola, aquisição de material pedagógico, alimentação e transporte. Também ressalta-se que a União irá complementar os recursos financeiros aos Estados, Distrito Federal e municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e do CAQ. Além desses aspectos supramencionados, a referida meta estabelece também a elaboração da Lei de Responsabilidade Educacional, a qual irá assegurar padrão de qualidade na educação básica.

O RCNEI reconhece, mesmo que de forma abreviada, ou seja, sem maiores explicações, que a Educação Infantil apresenta problemas de ordem complexa e que a qualidade dessa etapa educacional é perpassada por questões ligadas às políticas públicas, questões orçamentárias e implantação de políticas de recursos humanos, destacando também a importância de espaço físico adequado e disponibilidade de materiais em número suficiente e de qualidade.

O RCNEI destaca que as funções dos professores de Educação Infantil vêm passando por reformulações profundas o que acarretou mudanças de expectativas em relação ao seu trabalho com o passar dos tempos, assim:

> Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 39, grifos nosso).

Quanto ao perfil profissional do professor de Educação Infantil, o RCNEI ressalta a importância de um profissional polivalente:

> O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41, grifos nosso).

Desse modo, fica claro mediante as indicações do RCNEI, a preocupação com a formação profissional dos docentes, assim sugere que ao professor de Educação Infantil cabe uma formação ampla, comprometida com a aprendizagem constante, baseada no diálogo com seus pares, com a família, na troca de informações, requisitos esses que garantiriam uma boa formação e, consequentemente, uma atuação profissional adequada. Em momento algum do documento é mencionada a importância de uma formação profissional baseada também na formação intelectual e crítica.

Para Cerisara (2002) o RCNEI traz conceitos importantes para a área da Educação Infantil, tais como: criança; educar; cuidar; brincar; relação creche-família; professor de educação infantil; educar crianças com necessidades especiais; instituição; projeto educativo; condições internas e externas, destacando a organização do espaço e do tempo; parceria com as famílias, entre outros. A autora destaca também que a versão final do RCNEI seguiu as indicações feitas pelos pareceristas na versão preliminar, tendo como referência a criança e não o ensino fundamental, assim para a autora:

> Dentro desse contexto o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o

> trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos. Além disso, vale reforçar que ele não é obrigatório ou mandatório. Ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo (CERISARA, 2002, p. 339).

Na opinião de Palhares e Martinez (1999, p. 12) algumas questões importantes para o trabalho docente não foram abordadas no RCNEI, tais como: "condições do ambiente, a razão adulto/criança, a adequação de espaço físico, a formação de vínculos do educador e a rotatividade do profissional da creche ocasionada em grande parte por sua baixa remuneração e a própria formação do professor". Questões essas também que se acredita são fundamentais para se assegurar as condições de trabalho das professoras nessa etapa educacional.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil especificamente no item referente aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil são apresentadas algumas indicações acerca das condições de trabalho docente na Educação Infantil, dentre elas destaca-se: a necessidade da formação profissional e em serviço para os atuam na área sem formação; o ingresso por meio de concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil.

Considera-se que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, no volume II, apresenta um item que merece destaque, o qual aborda sobre os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil. Esse documento sugere no item 8 o número ideal de crianças por professor na Educação Infantil. No item 11 deixa claro que os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são professores e professoras, destacando acerca da formação profissional dos mesmos e da formação em serviço para os que atuam na área sem formação, também comenta sobre a contratação por meio de concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil, destacando que serão requisitos a serem considerados para essa contratação o conhecimento do(a) professor(a) de Educação Infantil quanto aos seus direitos e deveres, o compromisso ético e a constante dedicação quanto ao aperfeiçoamento pessoal e profissional. No item 15 o documento ressalta o papel da infraestrutura das instituições de Educação Infantil, chamando a atenção para o fato de que os espaços e equipamentos destinam-se exclusivamente às crianças e que se deve ter um ambiente com as cores das paredes e mobílias bonitas, instigantes e aconchegantes. O

mobiliário, os materiais e os equipamentos devem ser aconchegantes e confortáveis. Os materiais didático-pedagógicos e os brinquedos devem ser escolhidos de modo que não comprometam a saúde das crianças.

Segundo Palafox et al., (2014) os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil representavam uma das diretrizes para a Política Nacional de Educação Infantil, destinada a trazer uma discussão qualificada para contribuir com avanços dessa etapa educacional no país, assim os Parâmetros deveriam apresentar referenciais que pudessem ser utilizados pelos sistemas educacionais infantis, contribuindo para a ampliação da igualdade de oportunidades educacionais, levando em consideração as diferenças, diversidades e desigualdades do país e das culturas nele presentes.

Como já foi destacado em momento anterior Palafox et al., (2014) também chama a atenção para o fato de que o documento ressalta que para se ter um patamar de qualidade, é fundamental a colaboração recíproca dos três níveis da administração: federal, estadual e municipal, procurando que não se tenha duplicidade e/ou ausência de ações, que se tenha delimitação das fronteias de atuação e de articulação entre os órgãos responsáveis, sempre em busca da consonância com a legislação em vigor.

Assim, mediante análise da legislação e dos documentos oficiais nacionais, percebe-se que os mesmos mencionam e colocam como metas a busca por melhorias na educação básica, para isso citam como fundamentos questões relacionadas à formação profissional, remuneração e carreira dos docentes. Assim, observa-se, pois, que a temática "valorização do magistério" é recorrente em diferentes dispositivos legais e documentos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988 e as legislações Infra Constitucionais que a sucederam como a LDBEN (nº 9394/96), a Lei do FUNDEB (nº 11.494/2007), a Lei nº 13.005/2014 do PNE (BRASIL, 2014), e os documentos oficiais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume I (BRASIL 2006a) e volume II (BRASIL, 2006b).

A Constituição Federal de 1988 determina aspectos concernentes à valorização dos profissionais da educação básica, mencionando sobre a criação de Planos de Carreira, padrões de qualidade e piso salarial nacional. A LDBEN (nº 9.394/96) também regulamenta aspectos voltados para a valorização profissional, tendo a preocupação com a formação profissional e com a criação de Planos de Carreira do magistério. Observa-se que

tanto a Constituição Federal quanto a LDBEN (nº 9.394/96) regulamenta aspectos referentes à responsabilização da Educação Infantil, que é dos municípios. Assim, as duas legislações e o FUNDEB dispõem sobre a destinação de verbas dos Estados, dos municípios e da União para a educação.

Em relação ao PNE, o mesmo prevê em suas metas e estratégias: formação profissional, tanto a específica em nível superior, quanto à formação em nível de pós-graduação. Além disso, o documento preconiza sobre a valorização dos profissionais do magistério, por meio de acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial profissional nacional para os/as profissionais do magistério público da educação básica; implementação dos Planos de Carreira para os/as profissionais do magistério; Plano de Carreira dos profissionais da educação básica, tendo como estratégias efetivação de 90% dos profissionais do magistério na rede pública; licença remunerada para qualificação profissional; comissões permanentes para elaboração, reestruturação e implementação dos Planos de Carreira e ampliação de investimento público em educação.

CONCLUSÕES

Pode se destacar que a legislação e os documentos oficiais nacionais, desde o final da década 1980, foram e são fundamentais para assegurar questões importantes referentes às condições de trabalho docente dos professores na educação básica, e consequentemente na Educação Infantil, tais como: valorização dos profissionais da educação; Plano de Carreira para os profissionais da educação; acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; padrão de qualidade; Piso Salarial Profissional Nacional; relação número de alunos/professor; carga horária; condições materiais dos estabelecimentos de ensino; formação inicial e continuada dos docentes; período reservado dentro da carga horária de trabalho para estudo, planejamento e avaliação; concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada; progressão salarial na carreira; condições adequadas de trabalho; parâmetros e indicadores de qualidade; infraestrutura das instituições de Educação Infantil e perfil profissional dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 1997. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T.; MAGALHÃES, S. M. O. Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005. Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. 1 CD – ROM.

BRASIL, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nº 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67).

_____. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 05 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006a. v. 1. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006b. v. 2. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.v.1. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf >. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CANAVIEIRA, F. O. Permanências e descontinuidades no cenário da política de Educação Infantil brasileira. In: SILVA, M. V.; MEDINA, S. (Orgs.). **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil:** desafios contemporâneos. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 25-45.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Edu. Soc**., Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

FERNANDES, M. D. E. Gestão da Educação Infantil: entre a herança assistencial e o atendimento educacional tardio. In: SILVA, M. V.; MEDINA, S. (Orgs.). **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil:** desafios contemporâneos. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 205-244 .

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

PALAFOX, G. H. M.; SILVA, A. P.; SANTOS, D. B.; FARIA, E. R.; NAZARI, J. Políticas públicas da Educação Infantil e sua relação com a educação física escolar no período 1990-2012. In: SILVA, M. V.; MEDINA, S. (Orgs.). **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil:** desafios contemporâneos. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 313-352.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

SILVA, M. V.; MEDINA, S. (Orgs.). **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil:** desafios contemporâneos. Uberlândia: EDUFU, 2014.

SILVA, M. S. P.; KLINKE, K. O Fundeb e o Proinfância no contexto das políticas educacionais para a Educação Infantil. In: SILVA, M. V.; MEDINA, S. (Orgs.). **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil:** desafios contemporâneos. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 47-75.

UMA INCURSÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR EM UMA MÍDIA IMPRESSA NÃO ESPECIALIZADA

Eduardo Villela Machado
USP/FFCLRP. edulix26@yahoo.com.br
Teise de Oliveira Guaranha Garcia
USP/FFCLRP. teise@ffclrp.usp.br

Introdução

Este trabalho é decorrente da pesquisa de mestrado em andamento, já em fase de análise de informações obtidas. O texto apresentado sistematiza e discute dados de pesquisa acerca da temática gestão escolar presentes em um veículo de comunicação de massa. Trata-se da revista Veja, uma mídia impressa semanalmente e não especializada em educação. O trabalho fez uma incursão sobre o tema gestão escolar/educacional presente nos conteúdos da revista Veja ao longo de 18 anos de publicações (1997-2014). O critério utilizado para escolha do periódico como objeto de análise foi por se tratar de um veículo de massa que tem abrangência nacional e ser o mais lido no segmento de revistas semanais. Segundo dados da Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER) a circulação média de edições da revista Veja nos três anos anteriores a esta pesquisa foi:

- 2012 – 1.070.926 edições semanais
- 2013 – 1.085.536 edições semanais
- 2014 – 1.167.928 edições semanais

Estes números são três vezes maiores do que consta para o segundo colocado com maior número de circulações. Ademais, na pesquisa sobre o veículo mais admirado do Brasil realizado pelo grupo Troiano de Branding desde o ano 2000, Veja liderou todos os anos até 2014 (último levantamento para este estudo). Ainda é importante ressaltar que se trata de uma mídia não especializada que publica conteúdos sobre educação com frequência.

É necessário pontuar que este estudo dialoga com uma pesquisa maior cujo objetivo é o mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015). Pesquisa esta desenvolvida pelo GREPPE. O GREPPE é um grupo interinstitucional, que congrega pesquisadores, pós-graduandos e graduandos das três universidades estaduais paulistas, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade Estadual Paulista – UNESP. Organizado a partir do contexto da produção coletiva de uma pesquisa acerca do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o GREPPE desde então desenvolve pesquisas interinstitucionais e coletivas, por conceber a coletividade como meio de qualificar o debate sobre políticas públicas educacionais (ADRIÃO, 2012). A coordenação geral do GREPPE está a cargo de Theresa Adrião (Unicamp). Em âmbito regional, pela USP Ribeirão Preto, onde se desenvolve a pesquisa, a coordenação do grupo está sob a responsabilidade de Teise Garcia.

O objetivo central da pesquisa é caracterizar, compreender e analisar o conteúdo sobre gestão escolar presente na revista. Os procedimentos para alcançar os objetivos visam selecionar os conteúdos que abordam o tema educação e depois separar aqueles que especificamente tratam da gestão escolar. O recorte temporal abrange 18 anos de publicações que vão do ano de 1997 até 2014. O motivo da escolha por esse recorte para análise é que 1997 foi o primeiro ano após a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 1996). Esta lei materializa em seus artigos 14 e 15 as seguintes determinações sobre o principio da gestão democrática na escola pública:

- Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
- Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e

administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL.LDBEN, 1996)

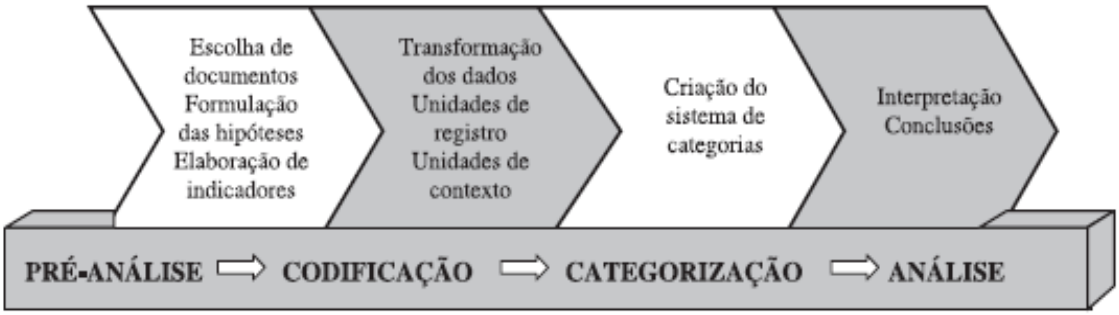
Apresentam-se aqui os primeiros resultados quantitativos da pesquisa relativos à frequência de publicação e consideradas as categorias para análise indicadas nas próximas seções do trabalho.

Metodologia e procedimentos

A pesquisa apresenta-se com um escopo quantitativo, pois revela dados referentes a publicações de 18 anos da revista Veja, mas também sob a ótica da análise qualitativa dos dados levantados. A pesquisa foi feita mediante consultas ao acervo digital da revista Veja, que disponibiliza todas as suas edições digitalizadas pelo sitio http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx. O recurso tecnológico para acesso às edições tenta simular a experiência de manusear a revista fisicamente. Com o recurso é possível folhear as páginas da revista para trás e para frente, escolher a página que deseja acessar pela numeração e avançar rapidamente selecionando o tema de interesse no índice da revista. Foram analisadas todas as edições da revista ao longo desses 18 anos de publicações. Por se tratar de um recorte temporal de muitos anos, optou-se para levantamento dos dados a análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (1977). Para organização da análise dos dados, BARDIN concebe três polos cronológicos para organizar o conteúdo a ser explorado:

1) pré-análise
2) a exploração do material
3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977)

Figura 3: Fases do Processo de Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin, 1977.

Nas palavras da autora, a pré-análise:

> ...é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.
> Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. (BARDIN, 1977, p. 95)

Para análise foram consultadas todas as edições da revista Veja do ano de 1997 até de 2014. Como o objeto deste trabalho são as veiculações acerca do tema gestão escolar, a primeira movimentação foi levantar quais publicações eram sobre educação. Posteriormente para aprofundar a análise foi feito movimento para identificar quais dessas publicações sobre educação abordavam a temática gestão escolar.

Para análise das publicações destes autores a seguir é utilizado o critério de analisar o tema na perspectiva de codificação de Bardin. A mesma define esta forma de escolha (tema) para análise como:

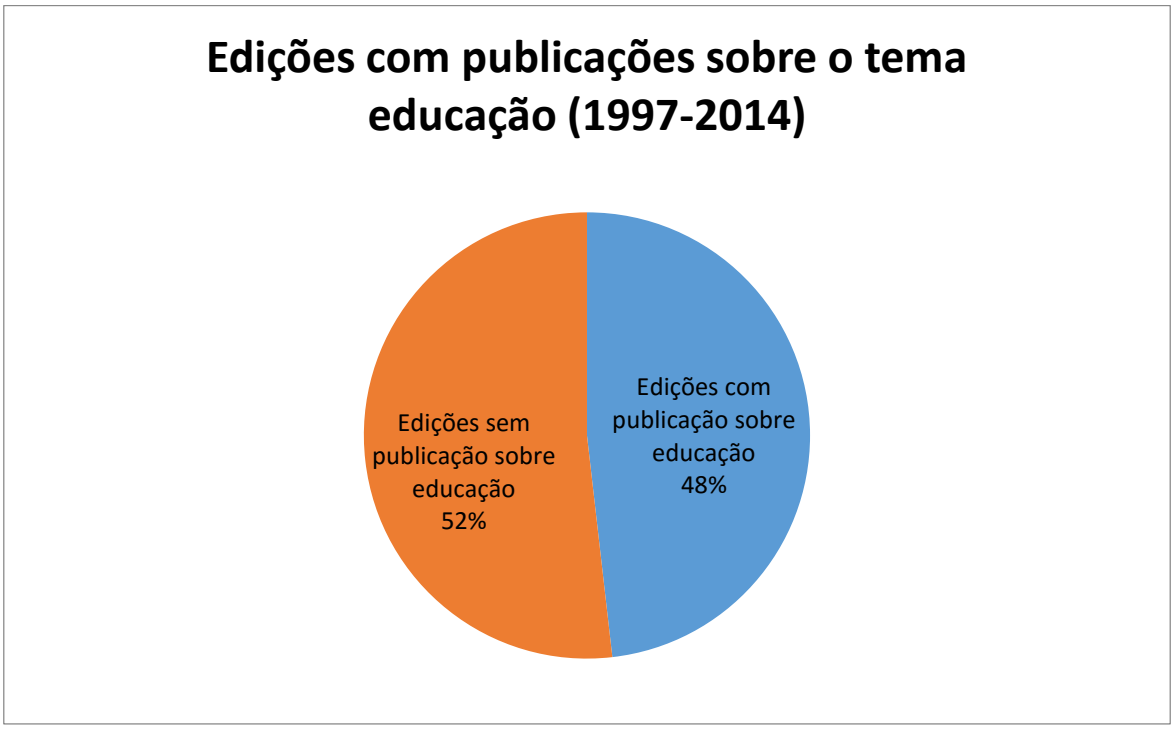
> ...unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à literatura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e proposições portadores de significações isoláveis... Fazer uma análise temática consiste em descobrir os <núcleos de sentidos> que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido... O

> tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. (BARDIN, 1977, p.105)

É importante ressaltar que os movimentos de pré-análise e exploração do material são movimentos que se interpenetram e não necessariamente acontecem em ordem cronológica segundo Laurence Bardin.

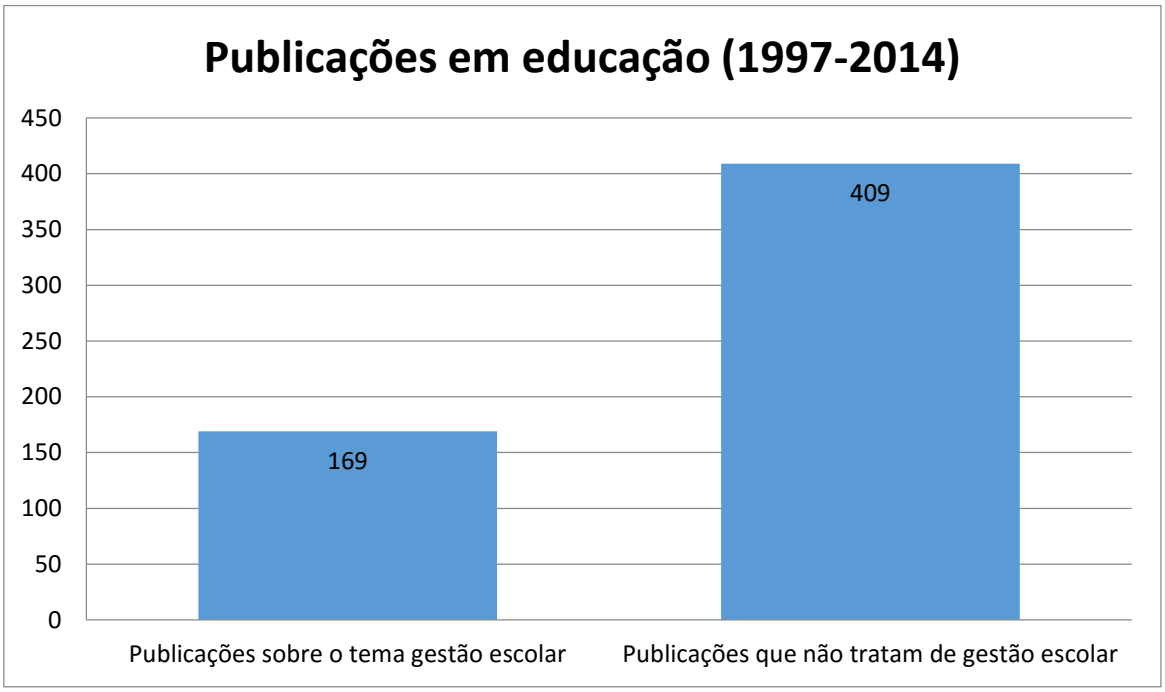
Apresentação dos dados

Foram consultadas todas 936 edições da Revista Veja publicadas no espaço de 18 anos entre 1997-2014. Dentre as publicações levantadas estão artigos, reportagens e entrevistas nas "páginas amarelas". Para realizar a pesquisa foi utilizado o acervo digital da Revista Veja que se encontra disponível no domínio http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx. O movimento de pesquisa inicial foi verificar edição por edição em busca de conteúdos publicados sobre educação. Neste sentido, foram verificados as reportagens, artigos e entrevistas nas páginas amarelas que apareceram no corpo da revista desde janeiro de 1997 até dezembro de 2014. Assim, identificaram-se e selecionaram-se quais destas publicações tratavam do tema educação. São 452 edições que apresentam uma ou mais publicações sobre o tema educação. Isso é quase metade do total de edições do período selecionado.



Fonte: 936 edições da revista Veja (1997-2014). Elaboração própria.

Se levarmos em conta que algumas vezes uma mesma edição apresentou mais de uma publicação sobre educação, teremos um total de 578 publicações sobre esse tema. Entretanto, o foco da pesquisa se dá nas publicações sobre gestão escolar. Novas leituras sobre o material coletado foram necessárias para delimitar quais inserções tratavam do tema gestão escolar. É claro que na pré-análise, como Bardin descreveu, já havia o movimento de transformar alguns dados em unidades de registro e contexto. Pois alguns textos estavam claros que tratavam sobre gestão escolar, como na reportagem da edição 1995 de 14 de fevereiro de 2007 p. 94-95, com o título "Escola pública, Gestão particular". No entanto, algumas publicações precisavam de mais de uma leitura e movimentos de aprofundamento para desvelar o conteúdo sobre gestão escolar. Após a nova releitura e codificação dos dados, chegou-se ao número de 169 publicações sobre gestão escolar ao longo dos 18 anos de edições da revista Veja analisados. Esse número representa aproximadamente 29% do total de conteúdos sobre educação. Ou seja, dentro do universo total de aparições de conteúdos sobre educação, 29% abordavam a temática gestão escolar e os restantes 71% não.



Fonte: 936 edições da revista Veja (1997-2014). Elaboração própria.

É importante ressaltar que pela pesquisa feita é possível e até adequado separar o recorte temporal em dois períodos de publicação:

- 1997-2005: Neste período de nove anos foram levantadas 198 publicações sobre a temática educação, das quais 23 (11%) tratavam sobre gestão escolar.

- 2006-2014: Neste período de nove anos foram levantadas 380 publicações sobre a temática educação, das quais 146 (38%) tratavam sobre gestão escolar.

É necessário informar que o recorte entre períodos não é somente por dividirem os dois em quantidades de anos iguais. Chegou-se a este movimento por conta do que os dados mostraram. Como visto de 1997 até 2005 o percentual de publicação sobre gestão escolar foi de apenas 11%. No ano de 2005 especificamente a média foi muito parecida, ficando em 12% de conteúdos que aparecem sobre gestão escolar. É, pois, em 2006 que esta

porcentagem aumenta sensivelmente. De 19 publicações sobre educação em 2006, 6 eram sobre gestão escolar (31%). Percentual quase três vezes maior que o apresentado no ano de 2005.

Quanto aos dados do recorte temporal percebe-se claramente uma diferença entre quantidades de publicações quando comparados os dois períodos. De 2006 até 2014 o volume de inserções sobre educação quase dobrou em relação ao período anterior (97-2005). Além disso, outra comparação relevante entre os dois momentos temporais é em relação às publicações sobre gestão escolar.

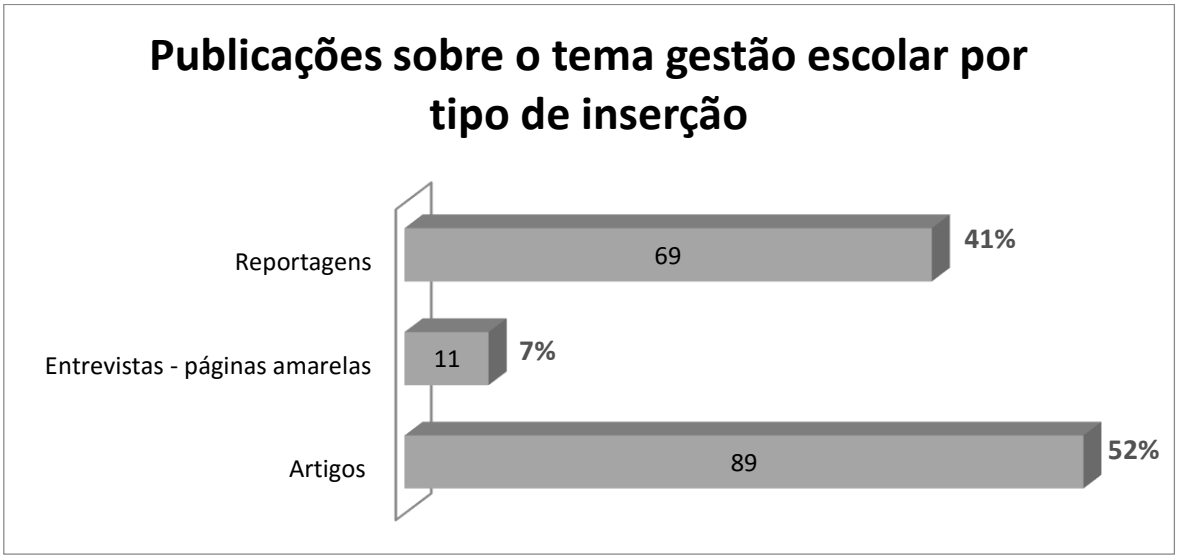
No período de 2006 a 2014 o volume de conteúdos sobre gestão é seis vezes maior do que aquele encontrado entre os anos de 1997 até 2005. Esta opção editorial por publicar mais sobre educação e ainda mais sobre gestão escolar elenca questões sobre o porquê desta frequência maior em tratar destes temas e sugere hipóteses sobre quais são as motivações que levam a revista a esta escolha editorial.

Há uma concomitância entre o aumento de publicações sobre gestão e a fundação do movimento Todos pela Educação[297] que ocorre justamente em 2006. Dentre os vários signatários fundadores do Movimento está Gustavo Ioschpe que coincidentemente começa a escrever na revista Veja nesse mesmo ano. Ademais, é o próprio Ioschpe em seu primeiro artigo escrito para a revista, que destaca a importância dos economistas e empresários para revolucionarem a educação pública: "Apesar da resistência que educadores e pedagogos têm à intromissão de economistas, empresários e afins, em seu território, é neles que se encontrará a revolução educacional que o país necessita". (VEJA, edição 1971 de 30 de agosto de 2006, p. 104-105) – Importante destacar aqui que o trabalho posteriormente pretende aprofundar os fatores contextuais que levaram a essa mudança editorial da revista sobre a quantidade de publicações sobre educação e, especificamente, gestão escolar. Por exemplo, 2005 foi o ano limite para os entes federados se adaptarem à lei de responsabilidade fiscal.

Dando sequência a apresentação dos dados, após identificar quais eram as publicações que tratavam sobre gestão escolar, o movimento de pesquisa posterior foi de

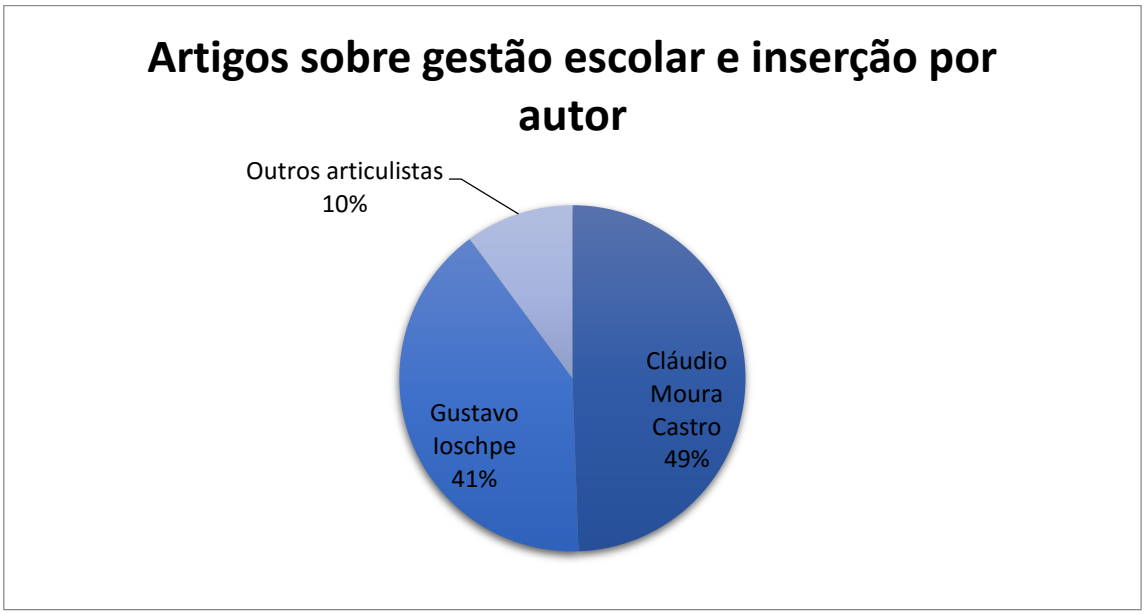
[297] O Movimento Todos pela Educação é uma Organização Não Governamental que agrega empresários e intelectuais que declara ter como missão "contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, sd.)

dividir as publicações sobre gestão especificamente por tipo de inserção na revista. São três as formas analisadas: Entrevistas, artigos e reportagens. Nesse sentido, o gráfico abaixo retrata a proporção de aparição de cada uma dessas formas.



Fonte: Autor do texto pela consulta de 169 publicações que tratavam do tem gestão escolar

Como se pode notar o maior número de conteúdos publicados na revista Veja sobre gestão escolar são oriundos de artigos e reportagens. Destes, os artigos apresentam maior número de publicações com menor número de sujeitos que publicam. A quantidade de pessoas que escrevem reportagens é bem maior. São 21 ao todo ao longo dos 18 anos de levantamento. Dos articulistas que escrevem sobre gestão escolar dois se destacam: Cláudio Moura Castro e Gustavo Ioschpe. Além deles, outros articulistas também apresentaram em algum momento artigos que abordavam o tema gestão escolar. São eles: Stephen Kanitz, Lya Luft, Reinaldo Azevedo e Roberto Civita. Contudo, a maioria dos artigos sobre gestão escolar é predominante nas figuras de Cláudio Moura Castro e Gustavo Ioschpe.



Fonte: 936 edições da Revista Veja (1997-2014). Elaboração própria.

Como já exposto até o ano de 2006 Gustavo Ioschpe ainda não escrevia na revista. Nesse sentido, se compararmos proporcionalmente as publicações dos autores e dividirmos pelos dezoito anos de recorte temporal da pesquisa, Ioschpe aparecerá com uma proporção maior de publicação por ano. Entretanto, o mesmo movimento que acomete o editorial da revista Veja a partir de 2006, acontece com Cláudio Moura Castro que, embora até 2005 se destacasse como sujeito com mais publicações sobre gestão escolar, foi aumentando seu percentual de publicações sobre o tema ao longo dos anos.

Depois de levantar a quantidade de publicações sobre gestão escolar, separar os conteúdos entre artigos, reportagens e entrevistas e destacar quais os articulistas que mais publicam, o próximo movimento necessário de pesquisa foi decodificar os conteúdos em unidades de contexto menores e mais especificas e categorizá-los por meio de temáticas relacionadas à gestão escolar que apareciam no corpo dos textos e conteúdos publicados. Nesse sentido, as categorias de análise temáticas mais recorrentes sobre gestão escolar foram:

- Administração Gerencialista
- Avaliações Externas
- Terceiro Setor e/ou Parceria Público Privado

- Diretor Escolar

Tabela 1: Frequência do tema administração gerencialista em artigos, entrevistas, reportagens na revista Veja (1997-2014).

TEMA	TIPO DE PUBLICAÇÃO			
Administração Gerencialista	ARTIGOS	ENTREVISTAS	REPORTAGENS	TOTAL ANO
1997			1	1
1998	3		4	7
1999	1	1	2	4
2000	4		2	6
2001	3		2	5
2002	2			2
2003	4	1	1	6
2004	4	1	2	7
2005	2		3	5
2006	7	2	3	12
2007	9	1	12	20
2008	7	5	7	19
2009	7	4	8	19
2010	8	1	7	16
2011	9	1	7	17
2012	12	1	8	21
2013	10	2	7	19
2014	9	2	6	17
TOTAL	101	22	82	205
Quantidade de inserções do tema por tipo de publicação				

Fonte: 936 edições da Revista Veja (1997-2014). Elaboração própria.

Para identificar a temática administração gerencialista nos conteúdos da revista foram consideradas as seguintes expressões e/ou ideias temáticas especificas: Meritocracia, Eficácia e eficiência, Taylorismo, Fordismo, Toyotismo, Produção Just in Time, Teoria do Capital Humano, Escolas organizadas como uma boa empresa e Premiar o mérito, bônus.

Necessário destacar que em quase todas as publicações sobre gestão escolar o conceito de administração gerencialista (GARCIA, et al 2009) está presente, por se tratar de um conceito que abrange os conteúdos de gestão escolar presentes no setor privado. Por

exemplo, em uma publicação pode aparecer a expressão premiar o mérito. Esta dimensão meritocrática vem sempre acompanhada de outro tema: avaliações externas que pretendem identificar o que é mérito sob uma determinada perspectiva.

Outra categoria de análise utilizada foi avaliações externas. A tabela abaixo indica a frequência do tema na publicação.

Tabela 2: Frequência do tema avaliações externas em artigos, entrevistas, reportagens na revista Veja (1997-2014).

TEMA	TIPO DE PUBLICAÇÃO			
Avaliações Externas	ARTIGOS	ENTREVISTAS	REPORTAGENS	TOTAL ANO
1997			1	1
1998	1		2	3
1999			1	1
2000	2			2
2001	1		1	2
2002	1			1
2003	2		1	3
2004	2		1	3
2005	1		1	2
2006	3	1	1	5
2007	6		8	14
2008	4	2	5	11
2009	5	2	6	13
2010	6	1	5	12
2011	6	1	6	13
2012	10	1	6	17
2013	9	1	6	16
2014	8	2	5	15
TOTAL	67	11	56	134
Quantidade de inserções do tema por tipo de publicação				

Fonte: 936 edições da Revista Veja (1997-2014). Elaboração própria.

Esta categoria é recorrente nos conteúdos sobre gestão escolar como instrumento de aferição da qualidade da educação. Avaliações externas e resultados publicados pelo MEC e OCDE são recorrentes para legitimar posicionamentos da revista Veja sobre

educação de qualidade e escolas de qualidade. É uma categoria que ao longo dos anos é cada vez mais utilizada seja em reportagens, artigos ou mesmo entrevistas.

Outra categoria importante é acerca da presença do Terceiro Setor e as Parcerias Público- Privadas, seja por meio da compra de sistemas de ensino pelo setor público, seja pela participação dos institutos, fundações na gestão de escolas públicas.

Tabela 3. Frequência do tema Terceiro Setor/Parcerias Público-privadas em artigos, entrevistas, reportagens na revista Veja (1997-2014).

TEMA	TIPO DE PUBLICAÇÃO			
Terceiro Setor e/ou Parceria Público Privado	ARTIGOS	ENTREVISTAS	REPORTAGENS	TOTAL ANO
1997			1	1
1998	1		1	2
1999				
2000	2			2
2001				
2002			1	1
2003	1	1		2
2004			1	1
2005	1		1	2
2006	3		1	4
2007	3	1	3	7
2008	3		3	6
2009	4	1	2	7
2010	3		4	7
2011	3	1	2	6
2012	4	1	3	8
2013	3		2	5
2014	2	1	3	6
TOTAL	33	6	28	67
Quantidade de inserções do tema por tipo de publicação				

Fonte: 936 edições da Revista Veja (1997-2014). Elaboração própria.

Assim como nas demais tabelas, é a partir de 2006 que a incidência de conteúdos sobre este tema passa a se tornar mais recorrente no corpo da revista. Este tema abrange todas as publicações sobre gestão escolar que:

1- Apresentam conteúdo sobre sistemas apostilados;

2- Indicam parcerias do setor público com o privado, especialmente atuação do terceiro setor em modelos de gestão de escolas públicas;

3- Apresenta o terceiro setor (empresariado) como um grande e possível parceiro capaz de transformar a educação pública do país

A última categoria que será base de análise teórica no capítulo 4 é o Diretor Escolar. A comparação deste com a de um gerente dentro de uma empresa é recorrente e aparecem tanto nas entrevistas, reportagens e artigos.

Tabela 4. Frequência do tema diretor escolar em artigos, entrevistas, reportagens na revista Veja (1997-2014).

TEMA	TIPO DE PUBLICAÇÃO			
Diretor Escolar	ARTIGOS	ENTREVISTAS	REPORTAGENS	TOTAL ANO
1997				
1998				
1999				
2000				
2001				
2002	1			1
2003				
2004	1			1
2005				
2006	1		1	2
2007	1	1		2
2008	1	1	1	3
2009	2	2		4
2010	2	1	1	4
2011	1	1	1	3
2012	2	1	1	4
2013	3	1		4
2014	2		1	3
TOTAL	17	8	6	31
Quantidade de inserções do tema por tipo de publicação				

Fonte: 936 edições da Revista Veja (1997-2014). Elaboração própria.

Destacam-se nos dados que até o ano de 2006 o diretor escolar é abordado em apenas duas publicações (a primeira em 2002 e a outra em 2004). É a partir do ano de 2006 que conteúdos sobre o diretor começam a aparecer com frequência. De 2006 até 2014, esta

temática apresenta variação de inserções na revista entre duas a quatro por ano de edições. Só no ano de 2009, houve o dobro de publicações sobre este tema em comparação com todo o período de 1997-2005. Mais uma vez os dados apresentam uma mudança editorial na quantidade de publicações sobre a temática gestão escolar a partir do ano de 2006. O tema especifico diretor escolar segue o mesmo movimento editorial. Necessário destacar que os articulistas que abordam esta discussão temática em suas publicações são os mesmos que apresentam maior número de artigos publicados sobre educação e gestão escolar: Cláudio Moura Castro e Gustavo Ioschpe.

Considerações Finais

A pesquisa aponta que o editorial da Revista Veja apresenta um aumento de publicações sobre educação e gestão escolar ao longo do período pesquisado. Além disso, a pesquisa demonstra que o editorial da Veja contempla, dialoga e elogia um modelo educacional privado para o país. Modelo que está ancorado na administração gerencialista, nas parcerias público-privadas, nas avaliações externas, meritocracia e na lógica empresarial transplantada para a realidade da escola pública.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo**.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.Acesso em 20 de abril de 2016.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. In.:MARTINS, A. (Org.). *Instituições Educacionais*: políticas, gestão e práticas profissionais. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2009, p. 13-263.

IOSCHPE, Gustavo. A opção pelo subdesenvolvimento. Revista VEJA, edição 1971 de 30 de agosto de 2006, p. 104-105