

VI SEB

Seminário de Educação Brasileira

“Cenário econômico e político mundial
e tensões contemporâneas na educação”



ANAIIS

www.cedes.unicamp.br

Realização:



Apoio:



PRPG

PRP
unicamp

FAEPEX

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPESP



SIMCAQ

SANASA
CAMPINAS



VI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA - CEDES

“CENÁRIO ECONÔMICO E POLÍTICO MUNDIAL E
TENSÕES CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO”

ANAIS

Realização



Centro de Estudos Educação e Sociedade

Apoio



COMISSÃO ORGANIZADORA

Pedro L. Goergen (Coordenador) - UNICAMP
Ivany Pino - UNICAMP
Sergio Stoco - UNIFESP
Theresa Adrião - UNICAMP
Valdemar Sguissardi - UNIMEP

COMITÊ EDITORIAL

Adriana Lia Frizman de Laplane – FCM/UNICAMP.
Alexandro H. Paixão – FE/UNICAMP
Luana C. Almeida – Univás

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Se52a Seminário de Educação Brasileira - CEDES (6.: 2019: Campinas, SP)
Anais [do]... / VI Seminário de Educação Brasileira - CEDES; 10 a 12 de dezembro de
2018 [coordenador] Pedro L. Goergen et al...; [editores] Adriana Lia Frizman de
Laplane; Alexandro Henrique Paixão; Luana Costa Almeida. - Campinas, SP:
FE/UNICAMP, 2019.

ISBN: 978-85-7713-240-9

1. Educação - Brasil. I. Goergen, Pedro Laudinor (Coord.). II. Laplane, Adriana Lia
Frizman de (Ed.). III. Paixão, Alexandro Henrique (Ed.). IV. Almeida, Luana Costa. V.
Seminário de Educação Brasileira - CEDES. VI. Título.

19-004-BFE

20ª CDD-370.981

Agosto - 2019

Diretoria do CEDES

Presidente: Sergio Stoco – UNIFESP

Vice-Presidente: Guilherme Arduini – IFSP

Primeiro Secretário: Maria Aparecida Guedes Monção – UNICAMP

Segunda Secretária: Nadia Pedroti Drabach – Doutoranda UNICAMP

Primeiro Tesoureiro: Sandra Fernandes Leite – UNICAMP

Segunda Tesoureira: Teise Garcia – USP

Conselho Técnico Científico (Membro Titular)

Carmen Sylvia Vidigal Moraes – USP

Conselho Técnico Científico (Membros Suplentes)

Antonio Álvaro Soares Zuin – UFSCAR

Celso João Ferretti – CEDES

Comissão Organizadora

Pedro L. Goergen – UNICAMP (Coordenador)
Ivany Pino – UNICAMP
Sergio Stoco – UNIFESP
Theresa Adrião – UNICAMP
Valdemar Sguissardi – UFSCar

Comissão Científica

Teise Guaranha Garcia – USP (Coordenador)
André Luiz Paulilo – UNICAMP (Coordenador)
Kimi Tomizaki – USP
Mônica Kassar – UFSM
Eduardo Donizete Giroto – USP
Sabrina Moehlecke – UFRJ
Claudia Vianna – USP
Selma Venco – UNICAMP
Carmen S. V Moraes – USP
Lucília Lino de Paula – UERJ/ANFOPE
Sandra Zakia – USP
Carolina de Roig Catini – UNICAMP
Raquel Borghi – UNESP-RC
Denise Carrera – Ação Educativa
Ântonio Álvaro Soares Zuin – UFSCAR
Bianca Correa – USP
Maria Silvia P.M. Librandi da Rocha – PUCCAMP
Guilherme Arduini – IFSP
Valdemar Sguissardi – UNIMEP

Observadores Acadêmicos

Fernando Luiz Cássio Silva – UFABC
Maria Vieira Silva – UFU

Secretária Executiva

Nadia Pedrotti Drabach – Doutoranda UNICAMP

Pareceristas Ad Hoc

Alicia Maria Catalano Bonamino-PUC-RJ
Ana Ivenicki-UFRJ
André Rodrigues Guimarães -UNIFAP
Angela Maria Martins- UNCID
Bianca Cristina Correa- USP
Carmen L. V Moraes-USP
Carolina de Roig Catini- UNICAMP
Cassia Alessandra Domiciano-UFMT
César Romero Vieira-UNIMEP
Claudia Pereira Vianna- USP
Claudia Valentina Assumpção Galian- USP
Cristiane Machado- UNICAMP
Daniel Abud Seabra Matos-UFOP
Débora Barreiros-UERJ

Débora Cristina Fonseca-UNESP/RC
Débora Cristina Goulart-UNIFESP
Eduardo Giroto-USP
Elvira Cristina Martins Tassoni- PUC/Campinas
Jussara Cristina Barboza Tortella- PUC/Campinas
Fabiana de Cássia Rodrigues -UNICAMP
Fábio Perboni- FAED/UFGD
Fabiola Bouth Grello Kato-UFPA
Gladys Beatriz Barreyro USP
Guilherme Arduini-IFSP/Hortolândia
Jaqueline dos Santos Oliveira – UNESP/RC
Joyce Mary Adam- UNESP/RC
Lucília Augusta Lino-UERJ
Luiz Carlos Santana - UNESP/RC
Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel- Unilasalle-RJ
Márcia Jacomini- UNIFESP
Maria Bernadete Sarti-UNESP/RC
Maria Carla Corrochano-UFSCAR
Maria da Conceição Calmon Arruda -Fundação Oswaldo Cruz
Maria da Graça Setton.-USP
Mário Luiz Neves de Azevedo-UEM
Nelson Gimenes- FUNDECITRUS
Raquel Fontes Borghi -UNESP/RC
Sabrina Mochecke- -UFRJ
Selma Venco-UNICAMP
Tânia Martins Barbosa-UFSCAR
Valéria Virginia Lopes-Fundação Carlos Chagas
Walkiria de Oliveira Rigolon
Zara Figueiredo Tripodi-UFOP

Equipe de Produção Editorial

Luana Costa Almeida – CEDES (Coordenador)
Adriana Lia Friszman de Laplane – FCM/UNICAMP
Alexandro Henrique Paixão – FE/UNICAMP

Criação e Layout (Arte):

Gustavo Torrezan

Equipe de Apoio

Andrey Mori – Estudante de graduação – UNICAMP/GREPPE
Cássia Domiciano – UFR/GREPPE
Luciana Pereira – Doutoranda UNICAMP/GREPPE
Maria Lúcia Ceccon – UNICAMP/GREPPE
Maria Aparecida Guedes Monção – UNICAMP - CEDES
Pedro Henrique Bordinhon de Castro – Estudante de graduação UNICAMP/GREPPE
Sandra Leite – UNICAMP/CEDES
Thais Marin – Doutoranda UNICAMP
Viviane Silva – Doutoranda UNICAMP

Apoio Técnico

Suzana Orsim – CEDES

Nilda Aparecida Silva – CEDES

Danilo Kano - Estudante de graduação UNICAMP/GREPPE

Cerimonial de Abertura

Thais Marin – UNICAMP/GREPPE

SUMÁRIO

<i>APRESENTAÇÃO</i>	12
<i>Eixo 1</i>	16
<i>EDUCAÇÃO INTEGRAL E QUALIDADE NOS PERIÓDICOS (2008 a 2017)</i> Cristiane Machado	16
<i>Eixo 2</i>	25
<i>IGUAIS E DESIGUAIS: A EDUCAÇÃO É DIREITO DE TODOS</i> Denise de Almeida Ostler	25
<i>Eixo 3</i>	33
<i>O PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES: POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES E AVANÇOS</i> Desiré Luciane Dominschek	33
<i>PROJETO ESCOLA PLENA: A CONCEPÇÃO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO (2017-2018)</i> Francisco Carlos de Oliveira	49
<i>NEOLIBERALISMO E O PAPEL DO ESTADO NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO: NOVO PROJETO HEGEMÔNICO DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE EM PERNAMBUCO</i> Uérica Araujo; Micilane Araújo; Jamerson Silva	60
<i>AS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FOCO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E ELEVAÇÃO DO IDEB</i> Vanusa Ruas Freire Viana	76
<i>OS TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO STRICTO SENSU</i> Edson Ferreira Alves	96
<i>INFLUÊNCIAS DA FUNDAÇÃO LEMANN NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: ANÁLISES INICIAIS</i> Viviane Cardoso da Silva	115
<i>POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA: NEOLIBERALISMO NA ARGENTINA, NO BRASIL E NO MÉXICO</i> Maisa dos Santos Farias; Edima Verônica de Moraes	129
<i>A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARUARU/PE: RESISTÊNCIAS E TENSÕES</i> Cícera Maria do Nascimento; Maisa dos Santos Farias	144
<i>Eixo 4</i>	159
<i>DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E OS LIMITES DA ESCOLA</i> Elisangela Maria Pereira	159

<i>EDUCAÇÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – O MASCARAMENTO DAS DESIGUALDADES PELA INCLUSÃO</i>	
Rodrigo Hissashi Tsuzuki; Shirley Silva _____	175
<i>Eixo 5</i> _____	190
<i>ESTADO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: INVENTÁRIO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT15 DA ANPED (2013-2017)</i>	
Adel Ferreira Campos Júnior; Nadia Bigarella _____	190
<i>O TEMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE NO PERÍODO DE 1978/1996</i>	
Analice Assunção de Souza Nunes _____	204
<i>Eixo 6</i> _____	214
<i>TRABALHO E EMPREENDEDORISMO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONFORMAÇÃO DOS SUJEITOS FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO</i>	
Edima Verônica de Moraes; Cícera Maria do Nascimento _____	215
<i>Eixo 7</i> _____	215
<i>A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PROTEÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO</i>	
Katharine Ninive Pinto Silva; Jamerson Antonio de Almeida da Silva _____	216
<i>ESCOLA, DEMOCRACIA E A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DE DERMEVAL SAVIANI [EM TEMPOS PÓS-MODERNOS]</i>	
João Francisco Lopes de Lima _____	234
<i>A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR INSERIDA NO CONTEXTO NEOLIBERAL DE FORMAÇÃO DE UMA NOVA RAZÃO DO MUNDO</i>	
Raphael Bueno Bernardo da Silva _____	250
<i>Eixo 8</i> _____	264
<i>O PRIMEIRO ANO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO, ESCOLA E CULTURAS JUVENIS</i>	
Ranucy Campos Marçal da Cruz _____	265
<i>TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS, CONCEPÇÕES E EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS</i>	
Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues _____	279
<i>Eixo 9</i> _____	293
<i>A GESTÃO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: RUPTURAS E SUBVERSÕES</i>	
Cladair Cândida Gomes; Ruth Pavan _____	294
<i>PRODUÇÕES NA ANPED A PARTIR DA LEI 13.005 - PNE 2014-2024</i>	
Aline Manfio _____	309
<i>ESTABELECIMENTO DE ESCALA DE PROFICIÊNCIA ATRAVÉS DA ANÁLISE PSICOMÉTRICA DO ENADE 2014 PARA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</i>	
Adriana Cioato Ferrazza; Kauê Tortato Alves _____	323

<i>ANÁLISE DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO ENADE 2014 DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</i>	
Kauê Tortato Alves; Adriana Cioato Ferrazza _____	342
<i>Eixo 10</i> _____	360
<i>REFORMADORES EMPRESARIAIS E ESCOLA SEM PARTIDO: ELEMENTOS PARA DEBATE</i>	
Vinícius de Oliveira Bezerra; Silvia Helena Andrade de Brito _____	360
<i>A RESISTÊNCIA DOS ESTUDANTES NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA</i>	
Renata Bento Leme _____	376
<i>MOVIMENTO “A CORRENTE DO AMOR” – EDUCAÇÃO E CIDADANIA</i>	
Rosana Oliveira Rocha _____	386
<i>Eixo 11</i> _____	398
<i>AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO NO ESTADO DA PARAÍBA: UM RECORTE INICIAL SOBRE O PROJETO ALUMBRAR</i>	
Aline Dionizio Leal; Antônio Lisboa Leitão de Souza _____	398
<i>A GOVERNANÇA FILANTRÓPICA NA INDUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS SECRETARIAS ESTADUAIS DE ENSINO</i>	
Carolina Machado d’Avila _____	408
<i>A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)</i>	
Caio Eduardo Jardim Antonio _____	423
<i>A ATUAÇÃO DA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE NA LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988*</i>	
Camila Martins Posso; Fabiana de Cássia Rodrigues _____	439
<i>MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO COMO AGENTE DE INTERESSE EMPRESARIAL EM REDES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS</i>	
Rodrigo Ferreira Rodrigues; Gilda Cardoso de Araujo _____	449
<i>AS IMPLICAÇÕES DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA O FINANCIAMENTO, GESTÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	
Nayhara Mirelli Moraes da Silva; Marilda de Oliveira Costa _____	464
<i>Eixo 12</i> _____	478
<i>O QUE ESTAMOS CHAMANDO DE REFORMA?</i>	
Sergio Stoco _____	479
<i>Eixo 14</i> _____	492
<i>ARTE E MOVIMENTO COMO UM DIREITO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	
Fernanda Theodoro Roveri _____	493

<i>O ENLACE EMOCIONAL E OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	
Patrícia Fracetto _____	501
<i>PROFESSORES BRINCANTES: SENTIDOS DO BRINCAR NA FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	
Alessandra de Campos e Silva Rosa _____	517
<i>Eixo 15</i> _____	526
<i>ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: DO DIRETOR AO GESTOR</i>	
Lucimara dos Santos Godoy; Beatriz Lopes Zambello; Fernanda Gozzi; Leticia Felig Dal Forno; Regiane da Silva Macuch _____	526
<i>Eixo 16</i> _____	527
<i>TRADUÇÃO DE TERMOS EM INGLÊS COMUMENTE USADOS NO CURSO TÉCNICO EM AQUICULTURA</i>	
Odair Diemer _____	527
<i>BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DO CAPITAL COM O TRABALHO, PRODUÇÃO E ENSINO TÉCNICO A PARTIR DAS DEMANDAS DO SISTEMA ECONÔMICO</i>	
Eduardo Calsan _____	537
<i>Eixo 17</i> _____	556
<i>A DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO À LOGÍSTICA NAVAL NA FORMAÇÃO SUPERIOR DA MARINHA: CAMINHOS INICIAIS</i>	
Hercules Guimarães Honorato _____	556

APRESENTAÇÃO

VI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA – CEDES

“CENÁRIO ECONÔMICO E POLÍTICO MUNDIAL E TENSÕES CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO”

O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) foi criado em 1979 a partir da mobilização de educadores em torno do debate sobre as relações entre educação e sociedade. Tal iniciativa resultou do I Seminário de Educação Brasileira-SEB, realizado no ano anterior na Universidade Estadual de Campinas. A este primeiro grande evento seguiram-se sucessivos Seminários de Educação Brasileira, visando sempre ao amplo debate sobre questões atuais e significativas da educação nacional.

Até a presente data, foi realizada uma série de cinco Seminários de Educação Brasileira (1978, 2009, 2011, 2013, 2015), interrompida entre 1980 a 2009, período em que o CEDES se envolveu, juntamente com a ANPEd, o ANDE e o CEDEC, na organização das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Decisão esta decorrente da premência em favor do fortalecimento do movimento nacional e coletivo em defesa da redemocratização e da construção de um novo projeto de política educacional para o país.

Retomados em 2009, os SEB, em suas diferentes edições, têm promovido o debate e a reflexão sobre temas relevantes do campo educacional envolvendo pesquisadores de diferentes instituições do país e do exterior, buscando sempre o aprofundamento teórico e a superação prática dos desafios enfrentados pela educação brasileira. Em sua última edição (2015), a temática abordada foi “Mudanças atuais na sociedade brasileira e o sistema nacional de educação: Qualidade da educação pública como direito”. Este tema se ancorou na materialização de um Sistema Nacional de Educação, no debate de diferentes perspectivas e movimentos em torno do papel do Estado e sua relação com as políticas públicas para a área.

Os produtos dos eventos foram publicados como artigos, decorrentes de trabalhos encomendados e apresentados, em diferentes números da Revista Educação & Sociedade e, a partir do V SEB, de Anais na forma de E-book.

O VI Seminário da Educação Brasileira (SEB) Cenário econômico e político mundial e tensões contemporâneas na educação, considerando o contexto mundial, terá como problemática central as alterações recentes na educação brasileira que consubstanciam um “novo” projeto educacional. Trata-se de analisar, à luz de diferentes recortes e abordagens, a natureza, as características e as implicações das políticas e programas introduzidos na educação, a partir de 2016. Atentar, qualificadamente, para esta problemática é o que se pretende neste VI SEB.

A ampla problematização do contexto sinaliza para a pressão dos agentes econômicos nacionais e internacionais que fortaleceu uma nova onda de conservadorismo neoliberal. Ao mesmo tempo foram desvelados impressionantes escândalos de corrupção em que, coordenadamente, setores estatais e privados juntaram forças para ampliar a privatização do Estado e a desconstrução do projeto público de nação e de uma sociedade mais igual e justa. Uma das estratégias deste projeto privatizante foi desacreditar a educação pública respaldada no preceito constitucional da concepção de educação como direito subjetivo e dever do Estado.

As questões da educação estão sendo tratadas com base no gerencialismo e orientadas pela lógica mercantilista que considera a educação mera mercadoria. Trata-se da implantação de um modelo de desenvolvimento econômico, político e humano pautado nos princípios do ‘capital humano’, por sua vez referenciado no modelo capitalista neoliberal. Nestes termos, as reformas educacionais que foram e vêm sendo implantadas mostram que o modelo educacional brasileiro está sendo ajustado aos interesses e exigências da economia, neoliberal global, em prejuízo tanto da realidade nacional, com suas prerrogativas econômico-sociais, quanto dos princípios pedagógicos de formação humana.

No campo das políticas educacionais atualmente em curso, o que mais importa aos agentes do neoliberalismo é despolitizar e ajustar sistemicamente as pessoas conforme as supostas incontornáveis exigências da globalização, em flagrante desrespeito ao inequívoco dispositivo constitucional, segundo o qual, cabe à educação promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em sentido oposto, o interesse do sistema consiste na autotransformação do sujeito em agente produtivo cuja autoestima não ultrapasse os limites da mais estrita subserviência aos interesses do capital. Nos termos das políticas públicas gerenciais, atualmente em curso, setores referentes aos direitos subjetivos como educação, saúde e segurança deixam de ser objeto de leis positivas para serem

expostos à precarização da responsabilidade individual. Os setores sociais, que vêm sendo destituídos de recursos recentemente alcançados, são novamente relegados ao seu próprio destino, responsabilizados por seu fracasso e privados de seus direitos. A educação pública, direito de todos e dever do Estado, é abandonada e, o quanto possível, privatizada, mercadorizada e financeirizada em nome da transformação da educação em novo e rentável setor da economia neoliberal.

Fazem parte desta estratégia: a promulgação da Emenda Constitucional 95, de 16 de dezembro de 2016, que congela por 20 anos os investimentos em políticas públicas inviabilizando a realização das metas do Plano Nacional de Educação, inclusive a destinação de 10% do PIB para a educação (não concretização do fundo resultante dos royalties do Pre-Sal); a lei 13.429, de 31 de março de 2017, da terceirização irrestrita; a lei 13.467, de 13 de julho de 2017, da reforma trabalhista (trabalho intermitente); a lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, da reforma do ensino médio; e a resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que instituiu e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os procedimentos e as exigências técnicas, impostos pelo sistema econômico neoliberal mundial, transformam, ultrapassando, em nome da eficiência e do desenvolvimento econômico, o limiar de qualquer visão política, social e ética do sujeito e da sociedade. Perde-se, assim, a noção de bem público acessível a todos por direito; dissolve-se o conceito de cidadania; transforma-se a educação/formação em aprendizagem e treinamento; reduz-se a constituição própria do nacional e social, promovendo novas formações de integração dos indivíduos e grupos que passam a ser modelados, em todas as esferas, privadas e sociais, sem garantias de mobilidade social e direito à igualdade. Estas constatações representam um desafio inarredável de pensar a educação neste novo cenário.

Configuração do evento e programação

O desafio que temos pela frente é encontrar estrutura e formas teórico-práticas capazes de sustentar um projeto educacional participativo e democrático, que promova o desenvolvimento integral do estudante que legitime a liberdade da mente e dos corpos e que se consubstancie em um sistema justo e incluyente. Esse desafio traduz as principais questões do VI Seminário de Educação Brasileira.

O evento, dirigido a pesquisadores, estudantes e profissionais da educação e áreas afins, será realizado no Centro de Convenções e dependências da Faculdade de

Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no período de 10 a 12 de dezembro de 2018.

Mantendo a tradição das edições anteriores, o VI SEB possibilitará:

- 1- Promover o debate acadêmico entre pesquisadores e educadores;
- 2- Favorecer o intercâmbio entre pesquisadores de distintas áreas;
- 3- Submeter as produções científicas à análise qualificada por pares;
- 4- Qualificar educadores e gestores da educação básica;
- 5- Incentivar a formação científica de novos pesquisadores;

6- Divulgar os resultados do evento na Revista Educação & Sociedade, em E-Book e em Anais do VI SEB a serem disponibilizados no site do CEDES, conforme decisão do Comitê Editorial do evento.

Sistemática do Evento

O evento se concretiza mediante a participação dos inscritos nas conferências, simpósios e sessões de comunicação. Tais atividades serão desenvolvidas por pesquisadores nas respectivas temáticas sendo moderadas, na forma de problematizações, por interlocutores especializados.

Além disso, os interessados poderão submeter trabalhos relativos aos eixos temáticos específicos para avaliação ad hoc, os quais, se aprovados, serão apresentados na forma de comunicação oral em sessões temáticas coordenadas por pesquisadores integrantes do Comitê Científico.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E QUALIDADE NOS PERIÓDICOS (2008 a 2017)

Cristiane Machado

Faculdade de Educação – UNICAMP

crimacha@unicamp.br

Este trabalho pretende analisar a relação da educação integral com a qualidade do ensino por meio de artigos que investigaram iniciativas de ampliação do tempo de permanência na escola e possíveis incrementos na qualidade do ensino. Os textos selecionados compõem o mapeamento da produção sobre educação integral e escola em tempo integral em artigos de periódicos científicos que constam no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período de 2008 a 2017, elaborado por Machado e Ferreira (2018). Para este estudo foram selecionados, por meio do recurso ‘localizar’ do word, 8 (oito) artigos que analisaram a qualidade do ensino na perspectiva da implementação de iniciativas de educação integral. Conclui que a escola em tempo integral é uma possibilidade efetiva de melhorar a qualidade do ensino, contudo, indica que esforços precisam ser adotados para que outras dimensões da educação escolar sejam atendidas, uma vez que a ampliação da permanência na escola, por si só, não estimula todo o potencial da iniciativa em impactar na melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Educação integral. Qualidade do ensino. Periódicos.

INTRODUÇÃO

A educação integral no Brasil, na perspectiva de ampliação do tempo de permanência na escola, tem se constituído, cada vez mais, como uma das respostas viáveis para potencializar a aprendizagem dos estudantes e, assim, melhorar a qualidade do ensino.

A primeira importante experiência de escola em tempo integral foi materializada, em 1952, por Anísio Teixeira com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), espaço educacional com atividades intelectuais e práticas durante todo o dia, na cidade de Salvador (BA).

No início dos anos de 1980, Darcy Ribeiro idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), experiência pautada nos princípios da educação integral em dois sentidos: educar o estudante em todas as suas dimensões e ampliar o tempo de permanência na escola para 8 horas diárias.

No governo Collor, na década de 1990, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), posteriormente renomeados para Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs) por Itamar Franco como após o impeachment de Collor. Foram construídas apenas 200 unidades em várias cidades, apesar da promessa de chegar a 5 mil equipamentos. O objetivo era ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, oferecendo uma educação em tempo escolar integral.

Já nos anos 2000, em São Paulo, foram implantados os Centros Educacionais Unificados (CEUs), na gestão da prefeita Marta Suplicy, a partir de uma ideia originada no governo municipal de Luiza Erundina, em 1992. O projeto, ainda em funcionamento com cerca de 120 mil estudantes distribuídos em 46 CEUs, foi concebido como uma proposta intersetorial fundamentada no princípio de atuar, de forma articulada, em diversas áreas: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer.

Em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, o governo federal instituiu o Programa Mais Educação com o propósito de criar as condições para a ampliação da jornada escolar, prioritariamente, em escolas com baixo Ideb e localizadas em regiões de vulnerabilidade social. O inciso II do Art. 2º explicita que o Programa tem o objetivo de “contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” (BRASIL, 2007, p. 02), demonstrando clara intenção de influenciar na qualidade do ensino.

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira INEP (BRASIL, 2017) demonstram que, de 2010 a 2015, o número de matrículas em tempo integral no ensino fundamental mais que triplicou, passando de 1.327.129 para 4.648.277 de estudantes, indicando tanto o reflexo da política empreendida pelo governo federal como a pertinência de estudos que se dedicam a conhecer e compreender a organização da escola em tempo integral no país e seu potencial em ampliar a qualidade do ensino oferecido.

Com base nessas ponderações, este trabalho pretende analisar a relação da educação integral com a qualidade do ensino por meio de artigos que investigaram

iniciativas de ampliação do tempo de permanência na escola e possíveis incrementos na qualidade do ensino. A intenção é conhecer, por meio da leitura de artigos que investigaram experiências de educação integral, o potencial da iniciativa em refletir positivamente na qualidade do ensino. Os textos selecionados compõem o mapeamento¹ da produção sobre educação integral e escola em tempo integral em artigos de periódicos científicos que constam no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período de 2008 a 2017, elaborado por Machado e Ferreira (2018).

EDUCAÇÃO INTEGRAL E QUALIDADE NOS PERIÓDICOS

O mapeamento no qual este trabalho se ancora (MACHADO, FERREIRA, 2018) localizou 135 artigos publicados entre 2008 e 2017 em periódicos assentados no Portal de Periódicos da Capes. Para o levantamento dos textos que possuíam interface com o tema qualidade foi utilizado o recurso ‘localizar’ do *word* nos resumos, palavras-chave e texto completo dos 135 artigos. Foram encontrados 18 títulos. A leitura na íntegra de cada um evidenciou que 10 (dez) deles debateram teoricamente o tema qualidade (CAVALIERE, 2010; SILVA, SILVA, 2013; SILVA, SILVA, 2014; MACHADO, FREITAS, LONDERO, AHMAD, 2014; LIMONTA, 2014; PIO, CZERNISZ, 2015; SCHIMONEK, 2015; KLEBIS, PAIOLA, LIMA 2015; SCHMITZ, SOUZA, 2016; ZANARDI, 2016) e 8 (oito) analisaram a qualidade na perspectiva da implementação de iniciativas de educação integral (BORBA, DINALLI, 2009; ESQUINSANI, 2010; MACHADO, 2010; CASTRO, LOPES, 2011; COELHO, 2012; SOLA, TORALES, 2013; ANDRADE, WIEBUSCH, SEGAT, 2016; PARENTE, 2017)². Tendo em vista o limite das comunicações no evento, neste trabalho serão apresentados e examinados os 8 (oito) artigos que abordam a relação da educação integral com a qualidade a partir de pesquisas sobre iniciativas de ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas.

Borba e Dinalli (2009) exploraram as representações sociais de gestores, docentes, discentes e pais sobre a Escola de Tempo Integral (ETI) e o direito ao ensino de qualidade. Concluíram que o direito ao ensino de qualidade é entendido como um

¹ O levantamento inicial do mapeamento foi feito, em 2017, por Telma Cristina do Nascimento em pesquisa de Iniciação Científica no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD e teve como referência o período de 2008 a 2016. Em 2018, o levantamento foi complementado, os dados revistos e ampliados para o ano de 2017 por Larissa Barbosa Ferreira, Mestranda na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

² Optou-se, nos dois casos, por relacionar as referências por ordem crescente de ano de publicação.

fato real na escola de tempo integral, entretanto, o tempo de permanência do aluno na escola não é uma condição *sine qua non* para a garantia deste direito, tampouco para o sucesso escolar. O Estudo evidencia, ainda, que:

para os pais o mais importante é a permanência da criança na escola, pois lá podem ter uma alimentação equilibrada e ficar distantes dos perigos que a rua oferece. Estas concepções contribuem para a discussão sobre o papel de toda a comunidade escolar na busca pela qualidade do ensino e na garantia de direitos educacionais inerentes ao cidadão (BORBA; DINALLI, 2009, p. 169).

A pesquisa de Esquinsani (2010) se debruçou em refletir sobre o direito à educação com base nos preceitos de Norberto Bobbio e em informações obtidas em pesquisa empírica em escolas públicas organizadas em tempo integral. Foi realizado um monitoramento, durante quatro anos (2005-2008), das duas abordagens do estudo: análise de conteúdo de fontes documentais (jornais de circulação local, atas de reuniões e relatórios elaborados a partir de encontros de formação com professores e gestores) e revisão bibliográfica sobre o tema. De acordo com a autora, “foi possível constatar que a escola em tempo integral é, de fato, uma possibilidade concreta de qualidade na educação pública” (ESQUINSANI, 2010, p. 260), destaca, ainda, duas questões centrais que impulsionam a qualidade na escola de tempo integral: a possibilidade de enfrentamento dos problemas sociais em comunidades de alta vulnerabilidade e a ampliação do tempo de permanência na escola que fortalece a exposição em relações sistematizadas de ensino-aprendizagem.

Machado (2010) examinou o potencial que a implementação da proposta de escola de tempo integral na rede municipal de Pouso Alegre (MG), no ano de 2009, teve de melhorar a qualidade do ensino. O procedimento adotado para buscar responder a questão foi o cotejamento de informações obtidas em entrevistas com gestores e professores dos alunos com jornada ampliada e os índices de reprovação. A autora afirma que há fortes indícios de que a ampliação da jornada escolar tem potencial de melhorar a qualidade do ensino, uma vez que os índices de reprovação arrefeceram no ano considerado.

Analisar a correlação entre os objetivos arrolados pela política educacional que implantou as escolas de tempo integral no ensino fundamental da rede pública estadual paulista, no ano de 2006, e os dados da experiência concreta com o objetivo de compreender os avanços, desafios e limites da proposição de uma educação pública de melhor qualidade foi o propósito de Castro e Lopes (2011). As autoras concluíram que a

ampliação de tempo não pode ser o principal sentido da escola integral, mais sim a organização escolar com foco qualificado nas atividades obrigatórias e nas atividades de livre escolha do aluno (CASTRO; LOPES, 2011, p. 259). Destacam, ainda, que o projeto não se constituiu em diferencial para mudar e melhorar os índices de permanência e de aprendizagem do aluno na escola (CASTRO; LOPES, 2011, p. 270). Ao finalizar, chamam a atenção para o fato de que:

Apesar da hipótese inicial de que a permanência do educando na escola, com 9 horas de trabalho escolar, sob orientação de professores habilitados, seria um fator de melhoria da qualidade educacional e de queda nos índices de retenção, evasão etc, mesmo sabendo, de antemão, que o projeto Escola de Tempo Integral apresentava alguns problemas, conforme já pontuado, quanto mais avançávamos na pesquisa menos certeza tínhamos de que essa melhoria, decorrente da maior extensão do tempo de permanência discente na escola, realmente ocorreria (CASTRO; LOPES, 2011, p. 277).

Coelho (2012) examinou a escola de tempo integral e seu potencial de produzir melhoria na qualidade do ensino com base em falas de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental coletadas durante pesquisa nacional que trabalhou com experiências de ampliação da jornada escolar. A pesquisa demonstrou que os alunos percebem o potencial da escola integral implicar em melhoria na qualidade do ensino porque há um aumento na quantidade de atividades desenvolvidas e, conseqüentemente, alargamento do tempo de acompanhamento do trabalho pedagógico disponibilizado pelos professores (COELHO, 2012, p. 83)

Investigar as atividades de educação ambiental realizadas nas escolas de ensino integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e relatar as atividades desenvolvidas dentro do espaço da escola de ensino integral é o objetivo do artigo de Sola e Torales (2013). As autoras têm como pano de fundo o princípio de melhorar a qualidade do ensino exposto no Programa Mais Educação e concluem que:

Na perspectiva de alcançarmos essa qualidade, o Programa Mais Educação, vem sendo um meio que possibilita trabalhar com as mais variadas atividades que não estão presentes no currículo formal, mas, que são de extrema valia para o desenvolvimento dos alunos e o resgate dos valores morais e éticos (SOLA; TORALES, 2013, p. 859).

A pesquisa de Andrade, Wiebusch e Segat (2016) investigou a educação em tempo integral na educação infantil de uma Escola Municipal da cidade de Santa Maria (RS) para compreender a proposta educativa realizada com as crianças que permanecem em tempo integral na escola. As autoras ressaltam a importância de aumentar as

instituições para atender as crianças de zero a cinco anos e, assim, garantir uma melhor qualidade no atendimento às necessidades da população do município.

Infelizmente, vive-se a triste realidade de crianças que já estão matriculadas em uma escola de Educação Infantil e que, por falta de espaço físico adequado na instituição para que possam acolher a todas as crianças da comunidade escolar nas turmas de Turno Integral, perdem o direito de permanecer o tempo que necessitam por falta de vagas. Por serem de uma região de vulnerabilidade social, o direito a Educação Infantil gratuita, de qualidade, de tempo integral deveria ser prioridade para o poder público (ANDRADE, WIEBUSCH, SEGAT, 2016, p. 585).

Parente (2017) examina do Programa Mais Educação nas escolas do campo e apresenta reflexões sobre limites e possibilidades do programa e da educação em tempo integral. Os dados foram coletados por meio de questionários eletrônicos enviados às escolas públicas participantes do Programa Mais Educação. A pesquisa considerou diferentes dimensões da educação escolar, como: aumento na jornada escolar; registro de matrículas em tempo integral no Censo Escolar; condições relativas a recursos humanos, pedagógicos e financeiros; mudanças nos espaços físicos; oferta de atividades pedagógicas, culturais, artísticas e esportivas; melhoria nos canais de comunicação com a comunidade; viabilização de formação continuada; modificações no projeto político-pedagógico e no currículo escolar; alterações no comportamento dos alunos; melhoria no desempenho escolar; reforço na qualidade da alimentação escolar; criação e fortalecimento de parcerias; utilização de outros espaços físicos para atividades com estudantes (PARENTE, 2017, p. 439). Com base em análises quantitativa e qualitativa foram identificados importantes impactos do programa nas escolas do campo, especialmente, no que diz respeito à ampliação das oportunidades educativas. Entretanto, conclui a autora:

A pesquisa mostrou limites importantes do Programa Mais Educação e que inibem suas possibilidades de impacto positivo na escola. Os principais limites decorrem justamente de seu formato e escopo, demandando ações para os entes federativos, ou seja, contrapartidas para que o Programa seja adequadamente executado, sobretudo, no que se refere à ampliação dos espaços físicos da escola e de recursos humanos (PARENTE, 2017, p. 453).

Vale sublinhar que os 8 (oito) artigos apresentados que investigaram possíveis interfaces entre educação integral e qualidade de ensino foram produzidos após 2009, o que pode indicar um eventual reflexo do Programa Mais Educação, iniciado em 2007, nas políticas educacionais. A partir do momento que as matrículas em tempo integral foram sendo ampliadas nota-se, também, a expansão de pesquisas e estudos que buscam

conhecer e compreender o funcionamento da política e seu potencial de impactar positivamente na qualidade do ensino.

NOTAS FINAIS

O objetivo desse trabalho foi analisar a relação da educação integral com a qualidade do ensino por meio de artigos que investigaram iniciativas de ampliação do tempo de permanência na escola e possíveis incrementos na qualidade do ensino. Foram apresentados 8 (oito) artigos que abordaram a relação da educação integral com a qualidade a partir de pesquisas sobre iniciativas de ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas.

O principal propósito desse estudo foi conhecer, por meio da leitura de artigos que investigaram experiências de educação integral, o potencial da iniciativa em refletir positivamente na qualidade do ensino.

Os artigos de Borba, Dinalli (2009) e Castro, Lopes (2011), que investigaram as representações sobre a escola de tempo integral e o direito ao ensino de qualidade e a correlação entre os objetivos da política educacional que implantou as escolas de tempo integral no ensino fundamental da rede pública estadual paulista e dados da experiência concreta, respectivamente, concluíram que a ampliação do tempo de permanência na escola, por si só, não assegura a melhoria da qualidade do ensino.

Os estudos de Esquinsani (2010), Machado (2010) e Coelho (2012) apontam para o reconhecimento do potencial da escola em tempo integral implicar em melhorias na qualidade do ensino. Seja pela possibilidade de enfrentamento dos problemas sociais em comunidades de alta vulnerabilidade e do aumento à exposição em relações sistematizadas de ensino-aprendizagem (ESQUINSANI, 2010), pela redução dos índices de reprovação (MACHADO, 2010) ou pela percepção dos alunos do aumento na quantidade de atividades desenvolvidas e do tempo de acompanhamento do trabalho pedagógico disponibilizado pelos professores (COELHO, 2012).

Sola e Torales (2013) ressaltam a importância da possibilidade criada pelo Programa Mais Educação de desenvolver diferentes atividades, como a educação ambiental, que não se fazem presentes no currículo formal, mas que podem fortalecer a apreensão de novos valores morais e éticos. Andrade, Wiebusch e Segat (2016) salientam a relevância do aumento de instituições de atendimento de crianças de zero a cinco anos para garantir uma melhor qualidade no atendimento às necessidades da população.

Por fim, o artigo de Parente (2017) realça que o Programa Mais Educação teve impactos significativos nas escolas do campo, entretanto, o sucesso da iniciativa encontra óbice nas contrapartidas de outros entes federados que nem sempre atuam de forma oportuna e adequada.

Pelo exposto, esse estudo nos permite constatar que, assim como afirma Esquinsani (2010, p. 260), “a escola em tempo integral é, de fato, uma possibilidade concreta de qualidade na educação pública”. Contudo, há que se envidar esforços para que outras dimensões da educação escolar sejam atendidas, como organização política e pedagógica das atividades oferecidas, formação permanente dos profissionais que atuam em tempo integral, infraestrutura para as atividades complementares, dentre outras, uma vez que a ampliação da permanência na escola, por si só, não estimula todo o potencial da iniciativa em impactar na melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Natália Desconsi de; WIEBUSCH, Andressa; SEGAT, Taciana Camera. Educação em tempo integral em uma escola de educação infantil de Santa Maria-RS: diálogos possíveis. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p. 579-599, 2016.
- BORBA, Valdinéia Rodrigues de Souza; DINALLI, A. O direito ao ensino de qualidade: representações sociais de uma comunidade. **Nucleus**, v.6, n.1, abr. 2009.
- BRASIL. MEC. **Portaria Normativa Interministerial** nº- 17, Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 24 de abril de 2007.
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **CENSO ESCOLAR 2016** - Notas Estatísticas. Brasília-DF. 2017.
- CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.
- CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, vol. 20, no. 46, maio-ago. 2010.
- COELHO, Lígia Martha C. da C. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.
- ESQUINSANI, Serena Siqueira. A educação como um direito: o desafio da qualidade em uma experiência de escola pública. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 251-268, jul./dez. 2010.
- KLEBIS, Augusta B. S. Oliveira; PAIOLA Osmarina Gomes; LIMA, Samara Correia. Educação integral: impasses e perspectivas dos Programas Mais Educação e

- Cidadescola- Presidente Prudente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p.106-122, jul/set 2015.
- LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 24, n.46, mai-ago. 2014.
- MACHADO, Cristiane. Tempo integral na escola melhora a qualidade? **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n.08, 2010.
- MACHADO, Cristiane; FERREIRA, Larissa Barbosa. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: mapeamento da produção científica em periódicos (2008 a 2017). **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 8, n° 3, p. 87-112, set/dez 2018.
- MACHADO, Gabriella Eldereti; FREITAS, Flávia M. de; LONDERO, Janisse Vessozi; AHMAD, Laila Azize Souto. Estudo de uma política de educação básica tendo como enfoque a pesquisa sobre o Programa Mais Educação em uma escola da cidade de Alegrete. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria v. 3 n. 5 Jan./jun. 2014.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 439-454, jun./ago., 2017.
- PIO, Camila Aparecida; CZERNISZ Eliane Cleide da Silva. A educação integral no mais educação: uma análise do programa. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 241-254, jan./abr. 2015.
- SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 25, n.50, mai-ago. 2015.
- SCHMITZ, Heike; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 552-581, maio/ago. 2016.
- SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013.
- SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do programa mais educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.01, mar. 2014
- SOLA, Elizabete Aparecida; TORALES, Marília Andrade. Programa mais educação: a educação ambiental na escola de tempo integral. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, Brasil, vol. 8, n. 4, 2013.
- ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar.2016.
-

IGUAIS E DESIGUAIS: A EDUCAÇÃO É DIREITO DE TODOS

Denise de Almeida Ostler

Universidade Metodista de São Paulo/Agência financiadora: CAPES

de.scorpion@hotmail.com

O presente trabalho propõe fomentar uma reflexão sobre a educação especial enquanto modalidade de ensino em consonância com a legislação vigente. A pesquisa está fundamentada em experiências vivenciadas em duas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, sendo uma delas freqüentada por alunos com deficiência. O estudo aponta para a importância da oferta de uma educação básica de qualidade, igualitária e destituída de preconceitos, para que estejam os alunos com deficiência inseridos “de fato e de direito” no contexto social. Além da contribuição teórica de estudiosos sobre o tema, temos a complementar o estudo com dados coletados através da pesquisa de campo. O crescente e diversificado número de pessoas com deficiência sinaliza a necessidade, não só das políticas educacionais, como também daqueles envolvidos com as questões da educação especial a avançar em direção a patamares mais elevados em relação ao comprometimento com a dignidade da pessoa humana.

Palavras chave: Educação Especial. Processo de Inclusão. Políticas públicas.

Notas introdutórias

A história da Educação Especial no Brasil vem passando por grandes transformações, não só no que concerne a forma de tratamento dada aos deficientes, em épocas remotas, bem como o estigma que os transformavam em pessoas rotuladas, cuja existência era ignorada, além das ofensivas denominações pejorativas que os tornavam seres “prejudicados”.

No Brasil, a educação especial surgiu para oferecer escolaridade a crianças com “anormalidades” que, a princípio, foram rotuladas como prejudicadas e, por vezes, impedidas de serem inseridas no processo regular de ensino. Como afirma Bueno (1984).

Ao longo dos séculos constatam-se mudanças no panorama educacional, histórico e político no que diz respeito à dignidade da pessoa com deficiência e seus direitos –“Direitos a uma educação de qualidade” -. Pesquisando autores que discutem

o tema são verificadas conquistas adquiridas por parte da sociedade e dos próprios deficientes sobre seus mais diferentes aspectos.

O presente trabalho propõe fomentar uma reflexão sobre a educação especial enquanto modalidade de ensino e as desigualdades evidenciadas no processo de ensino aprendizagem da demanda público alvo da educação especial, considerando os direitos legais a eles garantidos, em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Observamos que a Educação Especial, enquanto “processo de inclusão”, veio para quebrar os preconceitos, os mitos, os estigmas e paradigmas existentes, que impediam as pessoas com deficiência de desenvolver suas potencialidades e competências, e ao mesmo tempo para conceder espaços para que fossem elas inseridas na sociedade recebendo, por meio de um sistema de ensino apropriado, condições para seu amplo desenvolvimento e assim desfrutar de uma vida digna “de fato e de direito”.

A educação especial enquanto processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades educacionais especiais, com condutas típicas ou de altas habilidades e que abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema de ensino, fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas desse alunado, de tal forma, que o processo se efetive de modo integral e flua desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade que é a de formar cidadãos úteis a si e à sociedade. (BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial, 1994, p.17).

A pesquisa (iniciada em 2014 com prosseguimento em 2015), por ocasião do processo de implementação e implantação do Programa de Ensino Integral, apresentada como tese de doutoramento, no ano de 2017, fundamenta-se em experiências vivenciadas em duas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, sendo uma delas freqüentada por alunos com deficiência.

Dentre seus objetivos o estudo vem considerando os aspectos decorrentes dos impactos causados no processo de transição e de implantação do Programa Ensino Integral, destacando-se: *Averiguar sob quais condições os alunos com deficiência intelectual desenvolve suas habilidades e competências, tendo assegurados o acesso, a permanência e a terminalidade a uma educação básica de qualidade, a partir da*

implantação do Programa; identificar o grau de exequibilidade do processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência matriculado em sala de ensino regular, sem acompanhamento especializado; destacar os aspectos teórico-práticos relacionados à formação do docente, permitindo garantir atendimento de qualidade ao aluno com deficiência, dada a necessidade de apoio especializado tendo como base a proposta do Programa Ensino Integral.

Além dos objetivos acima elencados foi desenvolvida uma pesquisa de campo investigativa durante o período de transição da implantação do programa vivenciada nas escolas pesquisadas demonstrando que estando a proposta pedagógica do “Programa Ensino Integral” centrada na orientação de que os alunos necessitam compreender as exigências da sociedade contemporânea mediante a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades específicas, visando a formação do indivíduo para que seja o protagonista da sua história, não convergindo com a realidade e necessidade do alunado da educação especial, uma vez que seu processo de ensino-aprendizagem se dá de forma diferenciada, necessitando de um atendimento educacional especializado e adaptado às suas necessidades.

Dessa forma, o presente estudo traz uma discussão no sentido de averiguar sob quais condições os alunos com deficiência, poderão apresentar êxito em seu desenvolvimento social, como no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista suas peculiaridades e considerando a importância de uma rotina pedagógica adequada às suas necessidades, como um atendimento pedagógico anteriormente ofertado, com apoio pedagógico especializado de professores especialistas, no contra turno de suas jornadas no ensino regular. Com o programa Ensino Integral passaram a vivenciar uma nova rotina não condizente com suas necessidades e que não agregam condições para seu desenvolvimento.

As diferentes perspectivas da educação especial/inclusiva não deixaram de trazer para os envolvidos questionamentos, dúvidas e expectativas, pois é importante lembrar que vivenciamos mudanças nos processos educacionais de forma impositiva como por exemplo na ocasião da transformação das classes especiais (modalidade de ensino educação especial), para Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES), tendo seu funcionamento em salas de recursos com atendimento especializado, no contra turno da jornada regular de ensino (inclusão). Assim, a referida pesquisa destaca um novo momento em que mais uma vez alunos e professores de educação especial/inclusiva são abruptamente inseridos em um “novo” - “Programa” - estabelecido pela Secretaria de

Estado da Educação, desta vez o “Programa Ensino Integral”, onde alunos e professores passaram a vivenciar um cotidiano diferente daquele ao qual estavam habituados.

Embora a legislação viabilize o desenvolvimento da prática inclusiva, não significa estar garantida a seguridade do seu sucesso. É preciso que as escolas, o poder público e a sociedade estejam mobilizados para trabalhar com a diversidade, o que requer por parte de todos os envolvidos estarem comprometidos com o ambiente escolar, promover a aceitação do outro sem distinção de suas peculiaridades, além do envolvimento, comprometimento e plena articulação entre todos os envolvidos, professores, gestores, funcionários (toda a equipe escolar) e engajamento entre escola comunidade e as famílias de “todos” os alunos envolvidos no contexto da escola.

Buscando desenvolver um trabalho investigativo à luz da contribuição de teóricos e importantes especialistas no tema em questão, citamos entre eles: Stainback; Stainback; (1999 2008); Mazzotta (2005); Mantoan (2006 2009); Jannuzzi (2012); Lopes e Fabris (2013), entre outros. O estudo foi complementado por dados obtidos pela pesquisa de campo desenvolvida com o intuito de obter respostas frente às reais condições de ensino-aprendizagem vivenciada com os alunos com distúrbios, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), e, outras deficiências a partir da implantação do “novo” formato de escola integral - “Programa Ensino Integral”.

Diante do atual cenário político - educacional voltado ao atendimento para a demanda da educação especial, tenciona-se repensar ações teórico - práticas que possam ser desenvolvidas nas escolas, no sentido de que aos alunos sejam ofertados procedimentos didáticos e pedagógicos amparados pela legislação vigente, como também, aos docentes sejam criadas condições que possibilitem adequada formação de modo a que possam atuar junto ao alunado propiciando uma educação de qualidade tendo como referencial maior o respeito e a dignidade da pessoa.

Face ao crescente e diversificado número de pessoas com deficiência faz-se necessário não só pelas vias das políticas educacionais inclusivas, como também daqueles envolvidos com as questões da educação especial – pesquisadores, professores, gestores, entre outros ressignificar o processo inclusivo como forma de avançar em direção a patamares mais elevados em relação ao comprometimento com a dignidade da pessoa humana.

Considerando os documentos legais, incluindo a legislação na qual está pautada a educação especial/inclusiva, observa-se que as políticas educacionais e as

proposições ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não suprem, em sua totalidade, as necessidades dessa demanda.

Objetivo: a justificativa do trabalho

A pesquisa teve como um dos seus objetivos: Averiguar sob quais condições os alunos com deficiência intelectual desenvolvem suas habilidades e competências, considerando o que lhes é assegurado por Lei: o acesso, a permanência e a terminalidade a uma educação básica de qualidade, destacando também os aspectos teórico-práticos relacionados à formação do docente que permitem garantir atendimento de qualidade ao aluno com deficiências, distúrbios ou transtornos do desenvolvimento global (TDG/TEA).

Entre os dados obtidos a partir do desenvolvimento da pesquisa detectou-se que o atendimento pedagógico aos alunos com deficiência, distúrbios ou transtornos do desenvolvimento global (TDG/TEA) foi prejudicado. Esta condição decorreu da constatação de que do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem houve um retrocesso, já que os referidos alunos que frequentavam o “Programa Ensino Integral” deveriam após essa jornada receber atendimento pedagógico especializado em outra unidade escolar. No entanto, essa demanda não apresentava condições físicas, psicológicas e cognitivas para cumprir na íntegra do período exigido pela proposta do novo “Programa”.

Isto posto este estudo procura também demonstrar a importância de boas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas políticas públicas evitando assim uma exclusão velada, na qual são submetidos dia a dia os alunos da educação especial/ inclusão, tendo em vista os direitos assegurados a “*todos*”.

Materiais e métodos: os meios para a pesquisa

Os caminhos metodológicos para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa qualitativa foram guiados à luz de estudos teóricos, de investigação do processo legal que ampara tanto a educação especial/inclusiva como a legislação que instrui o “Programa Ensino Integral”. Complementou-se com a pesquisa de campo, por meio de dados coletados (entrevistas semiestruturadas), com o intuito de buscar respostas quanto a qualidade de ensino ofertadas a essa demanda, bem como, obter elementos que fornecessem indicadores sobre as questões relacionadas à formação docente, e mais

especificamente, ao trabalho desenvolvido com os alunos público-alvo da educação especial, considerando os direitos à educação e à aprendizagem a “todos” assegurados.

Cabe ressaltar que foram entrevistados professores especialistas que atuavam com os alunos especiais antes da implantação do “Programa” em sua escola de origem, professores das classes regulares, assim como gestores, supervisor e funcionários que vivenciaram o período de transição e implantação do referido programa.

Resultados e discussão

Todo o processo se iniciou durante o período de implementação e implantação do “Programa Ensino Integral” em uma escola regular da rede estadual de ensino, que até o ano de 2014 atendia o Ensino Fundamental I e II, além de ser referência no trabalho com alunos da educação especial, onde funcionavam salas de recurso prestando atendimento especializado a alunos com deficiência intelectual, (DI), deficiência auditiva (DA), deficiência física (DF) e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A partir do ano de 2015, passou a funcionar como Escola de Ensino Integral, tendo suas salas de recursos, alunos, professores especialistas e equipe gestora transferido compulsoriamente para uma escola também da rede regular estadual, mais próxima. Entretanto, a escola não oferecia a infraestrutura física necessária para prestar atendimento adequado à referida demanda, ficando dessa forma, os alunos por um longo período sem atendimento especializado, o que ocasionou prejuízos para aqueles que vinham apresentando um significativo desenvolvimento em seu processo ensino aprendizagem.

Dessa forma, diante do exposto e do embasamento teórico que fundamentou essa pesquisa foi possível notar que as políticas públicas educacionais, com singular deferência àquelas voltadas à educação especial, embora apregoem legislação que ampara, assegura e garante uma educação de qualidade a “*todos*”, não proporcionam, de fato, uma educação inclusiva que priorize pontos substanciais, para que a demanda público alvo da educação especial possa desfrutar de uma educação inclusiva, tornando dessa forma o processo de inclusão excludente.

Considerações finais

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, algumas questões conduziram-me a refletir sobre os reais avanços em relação à educação especial, tendo em vista o processo de inclusão, no cenário das políticas públicas educacionais no

Estado de São Paulo, ainda mais considerando que historicamente tem-se lutado, tanto no plano do discurso como prático, por superar a segregação escolar imposta a essa demanda.

Considerando assim, o que assegura a legislação em vigor e as abordagens de estudiosos que discutem o tema em questão, observa-se que tanto no que diz respeito aos direitos a uma educação de qualidade, quanto ao aprendizado desse alunado, há que se fazer uma profunda reflexão verificando-se até que ponto os direitos adquiridos pela demanda são exercidos “de fato e de direito”.

Não é possível tratar os temas “educação”, “educação especial” e “educação inclusiva” – em que “*todos*” têm os mesmos direitos sem se observar que o alcance de uma educação de qualidade implica diretamente na qualificação daqueles que vão atuar cotidianamente no processo ensino aprendizagem de nossos alunos.

Com o objetivo de trazer dados, os mais fidedignos para o estudo, foi desenvolvida pesquisa de campo com professores (as) especialistas e gestores (as) e comunidade permitindo identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores (as) em atender aos alunos com deficiências, aos gestores (as), frente a uma nova realidade, como aos funcionários e toda comunidade atendida pela unidade escolar.

Verificou-se ainda, que a proposta pedagógica estabelecida pelo “Programa Ensino Integral” não contemplou o alunado da educação especial, pois seus direitos assegurados, conforme legislação em vigor deixou de ser priorizado. O que se enfatiza é que o referido “Programa” trouxe em seu bojo outras premissas que não incorporaram as necessidades do alunado público alvo da educação especial.

Sendo assim, reforça-se que o trabalho a ser desenvolvido pelas políticas públicas educacionais inclusivas, especialistas e a sociedade como um todo junto a essa demanda que pressupõe respeito às suas peculiares, necessidades e criação de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes com vistas a garantir uma vida digna, sob a égide dos direitos que já lhe são assegurados.

Referências

- ALVEZ, J. Lindgren (2005) **Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade**. São Paulo, Perspectiva.
- BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Governo Federal. Lei Federal n.8069/1990. Estabelece o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade** (documento orientador). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1994.
- CARVALHO, Edler Rosita. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- JANNUZZI, Gilberta S. M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas:Autores Associados, 2012.
- LAPLANE, Adriana Lia F.; GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4.ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2013. [Coleção educação contemporânea].
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér; ARAÚJO, Ulisses F. (Coord.). **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006. [Coleção cotidiano escolar: ação docente].
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e política pública**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. de Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão**. São Paulo: Summus, 2006.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diretrizes do Programa Ensino Integral. In: **Programa Ensino Integral, Escola de Tempo Integral – Informações básicas**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, abril 2014.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE n.247/1986, de 30 de setembro de 1986. Dispõe sobre a **Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1986.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. reimpr. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

Eixo 3

POLÍTICAS PÚBLICAS: UNIVERSAIS E FOCALIZADAS

Coord. Eduardo Giroto

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES: POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES E AVANÇOS

Desiré Luciane Dominschek

UNICAMP

desiredominschek@hotmail.com

Este estudo analisa os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na educação básica a nível Nacional. O PIBID é uma política pública brasileira que incentiva e valoriza o aprimoramento na formação dos docentes para a educação básica. O objetivo central desse estudo é investigar a ação do programa na formação docente. Optou-se em descrever o PIBID e apresentar os dados de desempenho do programa entre os anos de 2007 a 2013, de forma a ilustrar os benefícios do Programa. A partir da análise documental das Portarias 038/2007, 122/2009, 096/2013, do Edital 061/2013, do Decreto 7.219/2010, do Relatório de Gestão (2009-2013) e do Relatório de Gestão (2009-2014), os resultados apresentados revelam que uma política pública bem estruturada, valoriza e fortalece a formação docente, traz melhoria em relação à qualidade nas escolas de rede pública, integrando as universidades e escolas, e ao mesmo tempo propicia a formação continuada dos professores da IES e dos Supervisores da escola. O programa proporciona a articulação entre a teoria e a prática, trazendo consigo a oportunidade do estudante se aproximar da realidade do cotidiano escolar, e ao mesmo tempo incentiva a pesquisa, cria condições de uma formação consequente, para que de fato os licenciandos possam participar efetivamente do processo de formação, de maneira emancipadora por meio da apropriação do conhecimento e dos saberes necessários para uma formação transformadora.

Palavras-chave: PIBID. Formação inicial. Impactos do Programa.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi implantado conforme a Portaria 38/2007, e assinado em dezembro de 2007, na vigência do Ministro da Educação Fernando Haddad, entretanto, de acordo com o Relatório de Gestão 2009-2014 (produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES), a ideia

de lançar o PIBID partiu da iniciativa do Professor Dr. Jorge Almeida Guimarães na sua vigência como Presidente da Capes, no qual o PIBID foi inspirado por meio de outro programa o PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica).

De acordo com a Portaria 38/2007 (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016) o programa teve como objetivo inicial atender a carência na formação docente do ensino médio, nas áreas específicas como Física, Química, Biologia e Matemática. Nos anos finais do ensino fundamental, o foco foi voltado para as áreas de ciências e matemática.

A partir da Portaria 122/2009 ficou acordado conforme o artigo 2º, que o programa passaria a ter como prioridade também a educação básica, entre outras licenciaturas, essa portaria contribui na difusão do programa.

Na Portaria 38/2007, é ressaltado que o programa é voltado apenas para as Instituições Federais e no artigo 2º fica acordado que as Instituições Federais não terão nenhum tipo de custos em relação ao programa, no qual a responsabilidade desse custeio ficou direcionado a CAPES³. Ficou designado como responsabilidade das Instituições Federais, realizar convênios com as redes de Educação Básica dos Municípios, dos Estados e Distrito Federal.

Conforme a Portaria 38/2007, as bolsas serão disponibilizadas nas Instituições Federais mediante a aprovação do plano de trabalho da comissão própria, constituída pela Capes, Secretária da educação Superior e Ministério da Educação, por isso é necessário que a Instituição envie o projeto para ser analisado e avaliado por essa comissão própria.

Segundo o Relatório de Gestão 2009-2013, produzido pela DEB, o primeiro edital foi constituído em 2007, entretanto, o programa levou mais de dois anos para ser colocado em prática, desde então houve um grande crescimento do mesmo durante os quatro anos consecutivos (2009 a 2013). Nesse mesmo período em relação a 2009, houve a substituição das portarias pelo Decreto 7.219/2010, devido a preocupação do Ministério da Educação em relação ao fortalecimento do programa, buscou-se garantir a continuidade do programa dentro da agenda das políticas públicas educacionais.

³ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um órgão do Ministério da Educação (MEC), que avalia os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) todos os estados da Federação, e atua na formação de professores da educação básica. Seus resultados obtidos por meio das avaliações servem para aperfeiçoar os instrumentos utilizados nas Universidades e sua base serve para formular políticas na área de pós-graduação, sempre visando o avanço em relação ao conhecimento e sua construção (CAPES, 2016). Seu site está disponível em: <http://www.capes.gov.br/>.

A implementação do PIBID nesse período foi de grande valia na contribuição da formação docente, porém, o fato das Universidades Privadas não terem acesso ao programa, trouxe uma certa limitação em torno da expansão do programa.

Somente a partir de 2013, quatro anos depois, o programa foi ampliado para a inserção das instituições privadas com e sem fins lucrativos, conforme o edital 061/2013, com isso houve um incentivo significativo na formação docente.

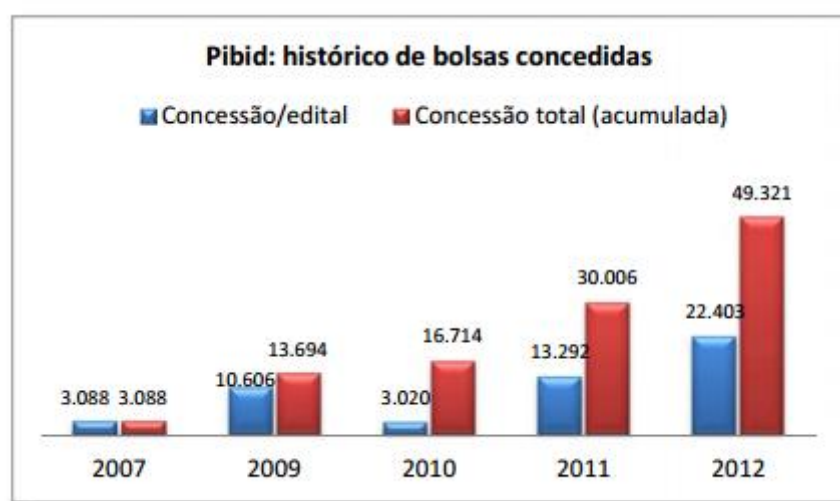
Serão aceitas propostas de IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, que possuam: a) sede e administração no País; b) cursos de licenciatura autorizados, na forma da lei, e em funcionamento (EDITAL 061/2013)

Tabela 1: Número de Bolsas Concedidas 2007-2012

EDITAIS	2007	2009	2010	2011	2012	Acumulado com Edital 2007	Acumulado sem Edital 2007
Bolsista de Iniciação à Docência	2.326	8.882	2.441	10.526	18.221	42.396	40.070
Coordenador	259	557	165	1.039	1.241	3.261	3.002
Supervisor	503	1.167	414	1.727	2.941	6.752	6.249
Total	3.088	10.606	3.020	13.292	22.403	52.409⁹	49.321

Fonte: Capes - Relatório de Gestão 2009-2013.

Figura 1: Número de Bolsas Concedidas 2007-2012



Fonte: Capes - Relatório de Gestão 2009-2013.

O Edital 061/2013 exigiu algumas peculiaridades em relação à disponibilidade de bolsa para estudantes de Instituições Privadas, de acordo com esse edital somente os

alunos que estiverem matriculados e ativos no Programa de Universidade Para Todos (PROUNI)⁴, podem participar do processo seletivo e ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docente (PIBID), conforme o item 2.1.2:

As IES privadas com fins lucrativos poderão apresentar proposta, desde que os cursos de licenciatura envolvidos no projeto possuam alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (PROUNI), em quantidade mínima para composição do subprojeto, conforme item 4.2. 2.2 A Capes verificará o atendimento aos requisitos com base nos dados cadastrados no Ministério da Educação (EDITAL 061/2013).

A Portaria 096/2013 busca trazer de forma clara o principal objetivo do PIBID, tendo como eixo central a valorização da formação docente, contribuindo de forma significativa na elevação da qualidade da educação pública, visando à inserção dos estudantes dos cursos de licenciaturas dentro do âmbito escolar conforme o artigo 2º:

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA 096/2013, 2016, s/p).,

Segundo o Relatório de Gestão 2009-2013, produzido pela DEB, o PIBID é um programa que valoriza a formação inicial dos estudantes, desenvolvendo a prática docente, por meio da execução nas atividades pedagógicas, dentro da rede pública de ensino básico. Para que de fato isso aconteça é necessário que haja uma intencionalidade e direcionamento dos coordenadores e supervisores em prol de uma formação consistente para elevar o nível de conhecimento prático e teórico dos licenciados, é necessária uma interação entre ambos, tendo muito claro quais são os objetivos do PIBID.

A Portaria 096/2013, reforça que o PIBID tem como objetivo incentivar, valorizar, elevar e contribuir de forma significativa na formação inicial docente, buscando uma melhoria na qualidade da educação básica, articulando teoria e prática e ao mesmo tempo mobilizando os professores da educação básica na participação efetiva desse processo conforme o artigo 4:

⁴ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais (100%) e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. O site do programa está disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>.

São objetivos do PIBID:

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 licenciados 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 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;

VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA 096/2013, 2016, s/p).

É papel da instituição de Ensino Superior, oferecer um ambiente que valorize o processo de aprendizagem, de acordo com a Portaria 096/2013, no qual esse trabalho é pautado na valorização da formação inicial docente, desenvolvendo ações que promovam o trabalho coletivo, visando à intencionalidade nas questões pedagógicas, por meio de vivências em diferentes espaços, de forma integradora em atividades relacionadas ao âmbito escolar. No artigo 6º há um destaque em torno da proposta pedagógica, no qual é função da instituição criar condições e momentos que abordem debates em torno dos referenciais teóricos e da própria prática vivenciada pelos alunos, no qual é necessário promover ações que estimulem a inovação, a criatividade e a comunicação entre os pares. Essa Portaria também busca trazer a real necessidade das Instituições incluírem nos projetos aspectos que possam expandir e aperfeiçoar a utilização da língua portuguesa, desenvolvendo a comunicação, oralidade e a escrita, como ponto central da formação docente.

Conforme a Portaria 096/2013 do artigo 27 as bolsas são concedidas pela CAPES, e distribuídas para o coordenador institucional, estudantes de licenciatura, para os professores de escolas públicas que supervisionam, coordenador de área e para o coordenador de área da gestão de processos educacionais. Esse edital teve como foco os aspectos pedagógicos, proporcionando um entendimento maior no que se diz respeito às contribuições e aos deveres das Instituições perante o projeto.

Durante os anos de 1989 e 1990 houve uma ênfase maior nesse assunto, devido ao fato de várias regiões do mundo estarem discutindo os embates da prática. Perceberam por meio de alguns estudos, que a realidade ensinada dentro das universidades em relação aos saberes docentes, eram distintos em relação ao cotidiano da prática escolar.

A partir desse viés Gatti (1997) aponta que não basta apenas ensinar o método e acreditar que o futuro professor estará preparado para aplicar na prática aquilo que aprendeu. Pouco se traz a instrumentalização de como o futuro professor deve ensinar. Dessa maneira os professores de nível superior deixam de lado essa prática, pois acreditam que o futuro professor vai tirar a partir dos métodos a síntese de como se deve ensinar. A maior parte das disciplinas abordadas no curso de pedagogia traz em sua especificidade as teorias pedagógicas e de como deve ser a estrutura do ensino.

Saviani (2013) traz uma reflexão em torno dessa prática, embasada por essa teoria, e ao mesmo tempo faz também a relação inversa, pois caso a prática apresente precariedade, conseqüentemente afetará instantaneamente a base teórica, e assim sucessivamente, por isso a importância do elo e da ligação entre ambas.

Segundo Saviani (2013) o Brasil possui grandes problemas e desafios em relação à ação pedagógica, que naturalmente precisam ser superados para se obter um resultado satisfatório no campo da educação. A falta de um sistema de educação no país, afeta diretamente o avanço da teoria, trazendo limitações em torno da prática, justamente pela forma como a estrutura organizacional está conduzida, os elementos teóricos que compõe essa estrutura inviabilizam a transformação de uma nova perspectiva teórica e prática, devido ao modelo (ingredientes teóricos) anterior estarem enraizados nessa estrutura organizacional.

Na mesma direção Gatti (2010) afirma que a grade curricular possui um perfil mais teórico, tornando-se insuficiente para atender as demandas de uma formação de qualidade. Quando a prática é contemplada dentro da grade curricular, a mesma é mais voltada à observação, sendo assim a aplicação da docência fica em segundo plano.

Para Pimenta (1994) é preciso que o docente possa ter noções básicas de como será o seu trabalho dentro da sala de aula e quais são os instrumentos necessários para exercer o seu papel, por isso a importância da *práxis* na formação docente como norteadora de uma formação qualificada.

De acordo com o autor Sanchez Vasquez (1977) não é possível olhar a prática de forma isolada, é necessário que exista articulação entre ambas, por meio desse conceito amplo é possível perceber que a teoria e a prática são indissociáveis.

A práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado Ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (SANCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p.241)

Em outra obra Pimenta (2004) critica a forma como a prática é separada da teoria, isso gera grandes consequências na formação profissional a autora reforça novamente a fala de Sanchez Vásquez (1977). A teoria não deve ser separada da prática, essa visão traz fragmentação no processo de formação do docente em relação a sua prática.

Para Severino (2016) os futuros licenciados cumprem uma carga horária reduzida da prática, e dentro da grade curricular do curso a parte teórica e técnica acabam tornando-se insuficientes e precárias. Isso ocorre justamente por falta dos experimentos que a prática proporciona, tornando a formação docente limitada.

Saviani (2013) diz que não adianta culpar o professor pela sua incompetência, mas sim criticar quem realmente é responsável: o sistema educacional. É necessário conhecer e entender a forma como é estruturado, para reconhecer seus impactos na formação docente.

Não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora. Isso não pode, porém, impedir-nos de constatar que sua condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua incompetência profissional [...] com efeito, ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores. (SAVIANI, 2013, p.28).

O foco da grade curricular é mais voltado às disciplinas, conteúdos e não possui uma relação voltada ao profissionalismo, dentro dessa realidade a conexão com a prática pedagógica é fragmentada. Segundo o autor Tardif (2007) o professor diante desse cenário desde sua formação não faz parte efetivamente do processo educacional, mas possui um papel mais voltado ao de um mero técnico diante do cenário educacional burocrático, pois não sabe fazer, sabe apenas aplicar, essa desvalorização se dá por meio

da política, que visa somente os seus interesses, os poderes de decisão desses profissionais são reduzidíssimos.

Diante desse cenário Tardif (2007) ainda afirma que a formação docente engloba outros contextos dentro de sua prática, por isso a necessidade de uma formação mais reflexiva. Essa prática vai refletir diretamente no cotidiano escolar, por meio do currículo, da forma como vai ser ensinado e quais as metodologias que serão utilizadas por esse professor.

Ao invés de primeiro o futuro professor estudar a teoria para somente depois ter uma aproximação mínima com a prática, é necessário mudar esse caminho, para que o futuro professor possa estar diante de novos problemas e desafio e que por meio da prática possa encontrar novas soluções e esteja amparado pela fundamentação teórica (LIBÂNEO, 2007).

Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49).

O PIBID tem como concepção pedagógica uma formação pautada na colaboração de uma construção de uma nova cultura educacional, com embasamento teórico e metodológico, articulando formação docente pautada com a teoria e prática, universidade e escola, docentes e discentes, propiciando a interação entre os saberes prévios da docência, os conhecimentos teórico-práticos e saberes da pesquisa acadêmica.

O PIBID busca elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, contribuindo e articulando a teoria e prática que são necessárias na formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2008).

Contudo é importante salientar que o PIBID é diferente do estágio. O programa é uma proposta extracurricular, sua carga horária é consideravelmente maior, ao passo que o estágio faz parte do currículo do curso, com uma carga horária estabelecida pelo CNE (Conselho Nacional de Educação). Contudo essa prática dentro do espaço escolar deve ser natural e não meramente focada na observação, pois o PIBID deve propiciar

vivências múltiplas em relação às questões pedagógicas (BRASIL. FUNDAÇÃO CAPES. RELATÓRIO DE GESTÃO, 2009-2013, 2016,).

Isso vai de acordo com o exposto pelo autor, que considera que os alunos de formação docente precisam o quanto antes, conhecer a realidade do seu trabalho dentro do espaço escolar, para que seja possível fazer a conexão com a teoria e a prática. (LIBÂNEO, 2007).

Para tanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa (BRASIL. FUNDAÇÃO CAPES. RELATÓRIO DE GESTÃO, 2009-2013, 2016,, p.70.)

Segundo o Relatório de Gestão 2009-2013, produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES, O PIBID acredita em uma ação transformadora do conhecimento da prática, defendendo a necessidade de inovar a esfera didático-pedagógica, no qual o sujeito é protagonista nesse processo por meio de sua ação. O PIBID tem como princípio transformar a percepção do sujeito que está envolvido no processo, bem como os discentes, os docentes da educação básica, e os professores da Instituição do Ensino Superior, isso se dá por meio da socialização do saber, da interação e do debate. O futuro professor precisa ser um sujeito ativo na sua formação, para a prática seja transformadora e possa ser modificada pela ação-reflexiva.

Figura 2: Desenho do Programa PIBID



Fonte: Capes - Relatório de Gestão 2013-2014.

Os estudos de Pimenta (2005) vão de encontro aos princípios do PIBID no que tange o envolvimento intencional da formação docente de forma contextualizada, por meio da *práxis* docente, pois o saber não se faz apenas da prática, uma vez que a mesma precisa de fundamentação teórica, para que o professor possa refletir e analisar a sua prática docente, compreendendo as mais diversas situações vivenciadas do seu cotidiano.

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p.26)

Conforme Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), o programa traz um aprendizado mais significativo, pois os licenciados possuem um tempo de permanência maior dentro do espaço escolar, isso faz com que o bolsista tenha uma visão mais panorâmica sobre a escola, traz a consciência de todos os problemas que emergem da realidade em relação ao sistema educacional brasileiro presente, pois o licenciando não se torna um mero observador, mas participa efetivamente de sua formação docente, de forma integradora, articulando a teoria e a prática, trazendo uma ação reflexiva em torno de sua ação docente.

O DEB acompanha o desenvolvimento do Programa nas Instituições parceiras, para que seja possível descobrir quais são os impactos do programa, isso ocorre por meio de avaliações relacionadas a visitas técnicas nas instituições, levantamento de dados em torno dos bolsistas, participação em eventos e formulários. Essas avaliações ocorrem por meio de questionário enviados pelo *Google Drive*, avaliação externa (relacionados com o IDEB⁵), e análises de relatório, conforme o Relatório de Gestão 2009-2013⁶ (produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES).

⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova

Em 2013, foram contratados consultores especialistas para realizar as avaliações externas do PIBID, foi publicado um edital com algumas exigências, no qual os selecionados deveriam fazer análises quantitativas dos formulários, produzir documento-síntese dos resultados, avaliar a estrutura do PIBID e indicar melhorias metodológicas do projeto. Foram selecionadas duas professoras: a Doutora Bernadette A. Gatti e a Doutora Marli. E. D. André, essa avaliação foi dividida entre ambas. Uma ficou responsável pela região Sul e Sudeste e a outra, Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

GATTI, ANDRÉ, GIMENES, FERRAGUT (2014) mostram como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente iniciou o programa com 3.088 bolsistas, contando com a participação de 43 instituições em 2009, entretanto houve um crescimento significativo nesse período no qual o PIBID chegou a alcançar 90.254 bolsistas em 284 instituições no ano de 2013.

Na visão dos coordenadores institucionais houve um impacto significativo a nível nacional dentro das escolas de educação básica que participaram do programa, justamente devido ao fato do PIBID elevar a qualificação da formação dos professores e por ser uma política pública pertinente em relação à melhoria contínua dos cursos de licenciatura, que enfatiza a discussão, o debate e ações em torno da profissionalização desses futuros professores que vão atuar nas esferas da educação básica.

Os bolsistas também tiveram a oportunidade de responder questões específicas, para que fosse possível conhecer o perfil e os anseios desses estudantes. Os bolsistas em sua grande maioria são do sexo feminino, no qual a maior parte veio de escolas públicas, os egressos do PIBID já estão atuando em escolas públicas. Esses resultados refletem positivamente na formação docente, pois esses alunos estão familiarizados com a rede pública de ensino, o que facilita a interação nesses espaços, refletindo de forma positiva e emergente a possibilidade de uma reflexão mais ampla em torno de sua prática docente.

A participação dos bolsistas trouxe êxito e potencializaram a reabertura e melhoria na utilização dos espaços escolares, por meio das atividades mobilizadoras nesses espaços, tal como a utilização do laboratório de ciências, informática, bibliotecas, brinquedoteca, espaço esportivos e artísticos.

Brasil – para os municípios. (BRASIL, 2013). É elaborado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, vinculado ao MEC.

⁶ A coleta de dados foi retirada do Relatório de Gestão 2009-2013, que é um Resumo Executivo elaborado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. O relatório está disponível em: <https://goo.gl/vZ7k0y>.

Conforme os relatos dos coordenadores institucionais, outro fator de impacto foi em relação ao IDEB, o programa por meio de seus resultados influenciou o aumento do índice nas escolas participantes em 40% em relação aos resultados anteriores, mesmo que esse não seja o foco do PIBID. Outra contribuição do programa que trouxe impactos relevantes nas licenciaturas foi o fato de sua principal ação estar articulada a *práxis* na formação docente.

Essa realidade desencadeou um envolvimento maior dos alunos com os cursos de licenciatura, possibilitando uma diminuição considerável em torno da evasão, com isso houve também a partir de alguns debates, algumas alterações nos projetos pedagógicos e um aumento considerável na utilização das tecnologias para a formação docente. A evasão dos cursos de licenciatura sempre foi uma preocupação constante do Ministério da Educação, a partir desse viés, o PIBID possui um papel fundamental na manutenção e permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura.

Em relação as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de rede pública, o PIBID promove discussão sobre a prática docente de forma coletiva, desenvolvendo atividades interdisciplinares, recuperando a credibilidade da escola da rede pública. Essa interação entre ambas contribui de maneira significativa, pois os seus resultados são importantes para que seja possível rever e repensar como o currículo das licenciaturas.

O PIBID ainda contribui para a inserção de novas metodologias e tecnologias na formação de docentes, de maneira contextualizada e comprometida com o processo educacional, estimula à produção de materiais didáticos, incentiva a participação efetiva dos bolsistas em eventos acadêmicos e científicos a nível nacional e internacional, encorajando a formação continuada. Outro aspecto que impacta de forma positiva dentro do âmbito escolar é presença dos bolsistas, esses estudantes servem de inspiração para os alunos que ainda vão ingressar na faculdade e ao mesmo tempo incentiva a mudança e a inovação dentro da própria IES.

A partir dos resultados, os envolvidos nesse processo também apontam algumas sugestões de melhorias, pois algumas vezes criam alguns obstáculos relacionados às questões burocráticas é necessário realizar um aperfeiçoamento dos procedimentos burocráticos (necessidade de mais velocidade na liberação das verbas), a disposição de recursos de material didático (acervo bibliográfico e laboratórios das escolas) e o aumento de bolsas para mais de um coordenador de área, devido à demanda de bolsistas e professores supervisores.

Outro aspecto ainda levantando e que conseqüentemente deveria ser revisto é a correção do valor da bolsa e a concessão de auxílio transporte. O programa também se beneficiaria com um envolvimento maior com outras IES por meio de encontros periódicos a nível regional e nacional, possibilitando maior troca de experiências e interação entre os estudantes.

Segundo o relatório publicado pela Fundação Carlos Chagas, GATTI, ANDRÉ, GIMENES, FERRAGUT (2014) mostram que o PIBID enriquece a formação docente por meio das trocas, dos debates e da vivência entre Professores, Supervisores e os Licenciandos Bolsistas, estimulando intervenções dentro da escola e ao mesmo tempo a construção de uma prática mais reflexiva, o que conseqüentemente gera a construção de novos saberes. Altera de forma eficaz a forma como os licenciandos enxergam o espaço escolar, desenvolvendo de maneira efetiva a docência, as fundamentações teóricas e a pesquisa, esses impactos refletem de maneira enriquecedora, tanto dentro da escola, como na própria IES.

Outra contribuição do programa está relacionada ao processo de aprendizagem, os licenciados contribuem de maneira significativa em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, auxiliando na superação dessas dificuldades e ao mesmo tempo buscam despertar o conhecimento dos mesmos.

O Programa também traz a consciência para os bolsistas de todos os problemas que emergem da realidade em relação ao sistema educacional brasileiro presente, pois o licenciando não se torna um mero observador, mas um protagonista de sua própria prática e de sua formação, pois o mesmo tem a oportunidade de experienciar e criar maneiras inovadoras de ensinar, refletir, debater e pesquisar, contemplando a didática e metodologia diversificada.

O PIBID possibilita um elo entre a teoria e prática, no qual traz equilíbrio na formação docente, ao contrário do estágio no qual o conhecimento se torna mais reduzido, e as orientações em torno da prática na maioria das vezes são inexistentes, dando mais ênfase a observação do que a prática em si. O programa traz um aprendizado mais significativo, pois os licenciados possuem um tempo de permanência maior dentro do espaço escolar, isso faz com que o bolsista tenha uma visão mais panorâmica sobre a escola, principalmente em relação à prática, trazendo confiança e segurança para que o licenciando consiga planejar as atividades e criar materiais didáticos, sempre com a orientação e o acompanhamento do Supervisor e Coordenador de área.

O Programa é de suma importância na formação docente, pois desperta o interesse e o comprometimento do licenciado diante de sua formação, valoriza e fortalece a formação docente, traz melhoria em relação à qualidade nas escolas de rede pública, integrando as universidades e escolas, propicia a formação continuada dos professores da IES e Supervisores da escola. Além disso, o PIBID possibilita o avanço da pesquisa voltada para a educação, há melhoria na qualidade dos cursos, devido ao fato de existir uma reflexão em torno do currículo dos cursos de licenciatura, partindo de um pressuposto de articular saberes da ciência e da educação, trazendo melhorias na qualidade do ensino, estimulando e incentivando a criatividade dos bolsistas dentro do espaço escolar.

O PIBID é extremamente necessário para a busca de uma formação profissional, o programa enriquece o currículo e torna a formação inicial docente mais sólida, elevando a qualidade nos cursos de formação, conforme o relato de todos os envolvidos no projeto. Metodologicamente o programa proporciona a articulação entre a teoria e a prática, trazendo consigo a oportunidade do estudante se aproximar da realidade do cotidiano escolar, e ao mesmo tempo incentiva a pesquisa, desenvolve a comunicação e a escrita dos licenciados, dando a oportunidade de levantar questionamento em relação a prática, de forma fundamentada e reflexiva.

Considerações Finais

O artigo buscou trazer um olhar amplo do Programa Institucional de Iniciação Docente (PIBID), por meio de uma análise panorâmica do Programa a nível Nacional. Durante este trabalho pode-se perceber que as trocas de gestão do programa dificultam o seu desenvolvimento e longevidade. Os participantes e coordenadores possuem receio quanto ao futuro do PIBID já que na troca de gestão pública educacional as pessoas que assumem muitas vezes descontinuam os programas em andamento, mesmo que apresentem bons resultados. Tal situação se mostra presente, visto que foi necessário criar um decreto para garantir a continuidade do programa.

Diante do panorama educacional atual, a forma como a prática está sendo conduzida dentro da formação inicial docente se torna insuficiente e fragmentada. Gatti (2010) diz que quando a prática é contemplada dentro da grade curricular a mesma é mais voltada à observação, sendo assim a aplicação da docência fica em segundo plano. Saviani (2013) afirma que se a teoria for separada da prática ela se torna apenas uma atividade intelectual, por outro lado se separarmos a prática da teoria ela se torna

meramente uma atividade de improviso. Para Pimenta (1994) é preciso que o docente possa ter noções básicas de como será o seu trabalho dentro da sala de aula e quais são os instrumentos necessários para exercer o seu papel. Isso ressalta a importância da *práxis* na formação docente como norteadora de uma formação qualificada.

O PIBID tem como concepção pedagógica uma formação pautada na colaboração de uma construção de uma nova cultura educacional, com embasamento teórico e metodológico, articulando formação docente, universidade e escola, docentes e discentes, propiciando a interação entre os saberes prévios da docência, os conhecimentos teórico-práticos e saberes da pesquisa acadêmica. O programa acredita em uma ação transformadora do conhecimento da prática, o futuro professor precisa ser um sujeito ativo na sua formação para que a prática seja transformadora e possa ser modificada pela ação-reflexiva.

O Programa traz grandes contribuições, tanto dentro das Universidades, como no âmbito escolar. A participação dos bolsistas, trouxe êxito e potencializou a reabertura e melhoria na utilização dos espaços escolares, por meio das atividades mobilizadoras nesses espaços, tal como a utilização do laboratório de ciências, informática, bibliotecas, brinquedoteca, espaço esportivos e artísticos. Apesar de não ser o foco do programa, o PIBID por meio de seus resultados influenciou de maneira enriquecedora no aumento do índice do IDEB nas escolas participantes em 40% em relação aos resultados anteriores.

A evasão dos cursos de licenciatura, sempre foi uma preocupação constante do Ministério da Educação, dentro desse contexto o PIBID possui um papel fundamental na manutenção e permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, pois desde a sua implementação houve uma diminuição considerável dentro desse aspecto. O programa ainda contribui para a inserção de novas metodologias e tecnologias na formação de docentes, de maneira contextualizada e comprometida com o processo educacional, estimula a produção de materiais didáticos e incentiva a participação efetiva dos bolsistas em eventos acadêmicos e científicos a nível nacional e internacional, encorajando a formação continuada.

O PIBID traz a consciência para os bolsistas dos problemas que emergem em relação ao sistema educacional brasileiro, pois o licenciando não se torna um mero observador, mas um protagonista de sua própria prática e de sua formação. É apresentada a ele a oportunidade de vivenciar e criar maneiras inovadoras de ensinar, refletir, debater e pesquisar, contemplando a didática e metodologia diversificada,

pontos essenciais na formação docente. O programa traz melhoria em relação à qualidade nas escolas de rede pública, propicia também a formação continuada dos professores da IES e Supervisores da escola, por meio da integração da escola com a Instituição de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Fundação CAPES. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: < <https://goo.gl/iSNnyr> >. Acesso em 23 de setembro de 2016.

_____. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Disponível em: < <https://goo.gl/vZ7k0y> >. Acesso em 05 de setembro de 2016.

_____. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014**. Disponível em: < <https://goo.gl/RxLBnR> >. Acesso em 23 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Portaria 38/2007**. Disponível em: < <https://goo.gl/ComSeu> >. Acesso em 04 de setembro de 2016

_____. **Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Portaria 122/2009**. Disponível em: < <https://goo.gl/usQU4j> >. Acesso em 04 de setembro de 2016.

_____. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Portaria 096/2013**. Disponível em: < <https://goo.gl/Xmnpw> >. Acesso em 27 de agosto de 2016.

GATTI, B. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Revista Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/A3kYcH>>. Acesso em 02 de junho de 2016.

_____. **Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. ANDRÉ M., GIMENES N. FERRAGUT L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. São Paulo, 2014. Disponível em: < <https://goo.gl/6gZikP> >. Acesso em 4 de outubro de 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A.; Docência e pesquisa: o PIBIC e o PIBID como estratégias pedagógicas. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 22 (2016). Disponível em: < <https://goo.gl/qESrex> >. Acesso em 02 de junho de 2016.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (VIDE LÁ EM CIMA A DATA DA REFERÊNCIA ESTÁ 2007).

PROJETO ESCOLA PLENA: A CONCEPÇÃO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO (2017-2018)

Francisco Carlos de Oliveira

UCDB

f.oliveira17@hotmail.com

Este artigo é parte inicial de uma pesquisa de Mestrado em andamento, que tem por objetivo geral analisar a concepção de educação expressa no Projeto da Escola de Tempo Integral, denominado Projeto Escola Plena, instituído no estado de Mato Grosso, pela Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017, no governo de Pedro Taques (2015-2018). Com base em uma pesquisa documental, teórica e bibliográfica, os resultados parciais evidenciam que a Escola Plena tem como diretrizes: desenvolver ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, direcionadas à melhoria da qualidade do ensino na Rede Estadual de Educação; implementar o modelo de educação integral na Rede Estadual de Ensino; oferecer atividades que influenciem práticas de ensino-aprendizagem; estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico da escola; ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante; integrar o Ensino Médio à educação profissional por meio de parcerias públicas e privadas. Assim, pode-se inferir que o Projeto Escola Plena busca fazer uma relação entre o tempo diário em que o aluno fica na escola com a qualidade da educação (tempo/qualidade), denotando o tempo como elemento importante na concepção de educação escolar de qualidade.

Palavras-chave: Projeto Escola Plena. Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Ensino Médio. Estado de Mato Grosso.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a parte inicial de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, que investiga a concepção de educação no “Projeto Escola Plena”, instituído no estado de Mato Grosso pela Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017, vinculado ao “Programa Pró-Escolas”, apresentado em fevereiro de 2017, pelo governo

de Pedro Taques, eleito pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT, 2015 – 2018)⁷, que no mesmo ano em que assumiu o governo filiou-se ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), logo, tomar-se-á como referência o governo Pedro Taques (PSDB, 2015-2018).

O “Projeto Escola Plena”, consiste no funcionamento em tempo integral de escolas estaduais de Ensino Médio do Estado de Mato Grosso, O projeto de escola de tempo integral, foi parte integrante do plano deste governo, apresentado ao Tribunal Superior Eleitoral em julho de 2014. A ideia básica apresentada no documento é: mais tempo na escola, mais qualidade na educação. Na visão do governo, a ampliação do tempo escolar significa mais permanência dos alunos na escola e mais qualidade na educação, fazendo assim uma relação direta entre o tempo de escola e qualidade na educação pública.

No entendimento expresso nos documentos do governo, que utiliza os conceitos da OCDE e a UNESCO, a qualidade da educação pode ser compreendida como uma relação entre insumos-processos-resultados, ou seja, nesta visão a educação é definida pela relação entre recursos materiais e humanos, como também a simetria entre os acontecimentos que ocorrem na escola, na sala de aula e nos processos de ensino-aprendizagem, que envolvem os currículos, as expectativas de aprendizagem dos alunos, dos professores e os resultados conseguidos, e/ou o desempenho apresentado pelos alunos (UNESCO, 2003).

Ainda, o Boletim da UNESCO, expressa a preocupação com o conceito de qualidade, explicando que há várias outras concepções de qualidade, que envolvem outros elementos importantes, para OCDE e a UNESCO a qualidade educacional está relacionada “[...] aos níveis de aprendizagem que se traduzem em melhores oportunidades para as pessoas” (UNESCO, 2003, p. 12, tradução dos autores).

No que se refere ao Programa Pró-Escolas (2017-2018), é um dos cinco eixos apresentados pelo governo⁸, acima citado, organizados da seguinte forma:

⁷ Pedro Taques foi candidato ao cargo de Governador do Mato Grosso pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), **pela Coligação:** Coragem e Atitude para Mudar (PDT / PP / DEM / PSDB / PSB / PPS / PV / PTB / PSDC / PSC / PRP / PSL / PRB).

⁸ O senador Pedro Taques (PDT-MT) registrou sua candidatura ao Governo de Mato Grosso no dia 04 de julho de 2014, entregando, na ocasião, o Plano de Governo à Justiça Eleitoral. O documento faz um diagnóstico dos principais problemas do estado e apresenta medidas para superá-los. As informações e proposições foram organizadas em torno de cinco Eixos Estruturantes, sendo um deles a Educação tratada no eixo 2 do referido programa, tendo como título; educar para transformar e emancipar o cidadão.

1. Viver bem, **2. Educar para Transformar e Emancipar**, 3. Cidades para Viver Bem: Municípios Sustentáveis, 4. Estado Parceiro e Empreendedor, 5. Gestão Eficiente, Transparente e Integrada. O Projeto Político da Escola Plena (2015) foi elaborado para atender o Plano Nacional de Educação (MATO GROSSO, 2017a, grifo nosso).

Em especial o eixo 2 – Educação (Educar para Transformar e Emancipar), apresenta as seguintes ações para o quadriênio:

2. Educar para Transformar e Emancipar a educação de nossas crianças, jovens e adultos é tão importante e prioritária para Mato Grosso que é tratada em um Eixo específico, onde se materializam as nossas aspirações e ideias para oferecer educação de qualidade à nossa gente (PLANO DE GOVERNO PEDRO TAQUES, 2014, p.5).

Este eixo 2, de acordo com o Projeto Pedagógico de Educação integral (2015), tinha como mote atender a meta 6 - Educação integral, do PNE (2014-2024), e como objetivo “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014, s/p.).

Diante desse compromisso, ainda de acordo com o Projeto Pedagógico de Educação integral (2015), a equipe da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT), antes da apresentação do “Projeto Escola Plena”, fez uma proposta de Ensino Médio em tempo integral que não foi desenvolvida neste ano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em oito de outubro de 2015, conforme apresenta o site Seduc/MT (2015)⁹, aconteceu o 3º Fórum Municípios & Soluções “Diagnósticos e Desafios do ensino público em Mato Grosso”, com objetivo de apresentar “[...] proposições para a melhoria da qualidade do ensino em Mato Grosso, incluindo, entre outras medidas, a implantação do ensino integral, inicialmente em 5 escolas, com ampliação para 30 unidades até 2018”. Todavia, em 2016 a Seduc iniciou o Projeto “Educação Integral em Tempo Integral” em seis escolas, sendo 4 em escolas de Ensino Médio, duas em Cuiabá e duas em Rondonópolis (MATO GROSSO, 2015).

⁹ A SEDUC apresenta proposições para a melhoria da qualidade em MT. Disponível em: <http://www3.mt.gov.br/editorias/educacao/seduc-apresenta-proposicoes-para-a-melhoria-da-qualidade-em-mt/156240>. Acessado em: 12 jun 2018.

Dando continuidade à implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, o Governo de Mato Grosso/Seduc instituiu no ano seguinte o Projeto Escola Plena, conforme Art. 2º da Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017, publicada no Diário Oficial nº 27130/MT, tendo como norteadoras as seguintes diretrizes:

- I - Desenvolver ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, direcionadas à melhoria da qualidade do ensino na rede estadual de educação;
- II - Sistematizar, implementar e difundir o modelo de educação integral na rede estadual de ensino;
- III - Oferecer atividades que influenciem práticas inovadoras ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de melhorar a sua qualidade;
- IV - Estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- V - Ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante;
- VI - Integrar o ensino médio à educação profissional;
- VII - Viabilizar parcerias com o Governo Federal, instituições de ensino e pesquisa e instituições públicas ou privadas com vistas a colaborar com a expansão da educação integral no âmbito do Estado de Mato Grosso (BRASIL, 2017, p.4).

Após a instituição do “Projeto Escola Plena”, a Secretaria de Estado de Educação publicou a Portaria GS/SEDUC nº 371 de 25/10/2017, que dispõe sobre os procedimentos que regem a implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso que, entre outras resoluções, vale ressaltar os “considerandos”:

Considerando que a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral compreende não apenas a permanência do aluno na escola, mas a oferta de oportunidade educacional, a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio.

Considerando que a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, busca o desenvolvimento do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos sócio emocionais, pautada por uma filosofia na qual o homem é sujeito da sua história, intervindo na realidade e no seu contexto social, a fim de transformá-los;

Considerando a necessidade de orientar e estabelecer critérios no âmbito do Estado para implementar a Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, denominado "Projeto Escola Plena", a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, [...] (MATO GROSSO, 2017d, p. 1).

Em seguida, o texto da Portaria acima especificada (MATO GROSSO, 2017d) especifica que, com base em todas as considerações acima citadas, resolve, de acordo com os Artigos 1º e 3º:

Art. 1º instituir o Projeto Escola Plena de forma gradativa nas escolas na rede Estadual de Mato Grosso, com a finalidade atender aos estudantes com ensino de qualidade social, através de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e a gestão escolar, por meio da implementação de Políticas Públicas para o Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso.

Art. 3º O Estado de Mato Grosso adere, em 2017, ao Programa Federal de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, que prevê duração de 10 (dez) anos, a partir da adesão, para a implantação, acompanhamento e mensuração de resultados, formalizada por assinatura do Termo de Compromisso e elaboração de Plano de Implementação (MATO GROSSO, 2017d, p. 1).

Em relação à Educação em Tempo Integral, de acordo com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), entende-se por Tempo Integral a ampliação da jornada escolar para turno integral, aumento da jornada escolar de 800 para 1,4 mil horas por ano por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas, até atingir progressivamente 7 horas diárias, isto é, período integral.

O Tempo Integral não é o mesmo que Educação Integral, de acordo com Hutner e Fank (2013, p. 6157), da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná, a educação pode ser concebida como integral, quando,

[...] a partir da escola, o sujeito histórico ao mesmo tempo em que cria, se apropria do que foi criado por ele e pelo conjunto dos homens na sua condição histórica. Assim, ela não se constitui em treinamento - seja na perspectiva do trabalho mental ou físico. A educação integral é em si humanizadora (HUTNER; FANK, 2013, p. 6157).

Ainda na análise dos mesmos autores (2013), ainda quando dizem que a educação integral é em si humanizadora, especificam que educar de forma integral, em tempo integral,

[...] pressupõe também oferecer possibilidades para que, a partir dela, o sujeito se aproprie da cultura, da arte, da história e do próprio conhecimento, tomado este de forma diversificada, teoricizada, praticada, vivida e experienciada. Antes de se pensar em estender o tempo da escola, é preciso, portanto, situar que não somente a escola é de tempo integral, mas trata-se de uma educação integral (HUTNER; FANK, 2013, p. 6157).

Assim, de acordo com os autores, o termo tempo integral, significa reconhecer que os espaços educativos tradicionais, como a sala de aula, deixam de ser considerados como os únicos espaços de aprendizagem. Isso significa que uma política efetiva de educação integral não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização, mas

requer mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecido aos estudantes (HUTNER, FANK, 2013).

É nesta direção que esta pesquisa caminhará, uma vez que os documentos oficiais demonstram o foco da Política do Governo Pedro Taques, para a Educação do Estado de Mato Grosso, está na Educação Integral em Tempo Integral, conforme estão referendadas nos incisos II, III, V, VI, VII e IX do artigo 2º da PORTARIA 371/2017/GS/SEDUC/MT, que estabelece a finalidade do Projeto Escola Plena:

Art. 2º O Projeto ora criado tem por finalidade:

II - Difundir o modelo de Educação em Tempo Integral no Estado;

III - Ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante;

V - Integrar as ações desenvolvidas nas Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural;

VI - Promover e apoiar a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral para todas as microrregiões do Estado;

VII - Consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral em todo o Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;

IX - Viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão da Educação em Tempo Integral no âmbito Estadual (MATO GROSSO, 2017d, p.1).

Diante da discussão apresentada pelos autores Hutner e Fank (2013), faz-se necessário distinguir Educação em Tempo Integral.

Recorrendo a Moraes (2009, apud HUTNER; FANK, 2013), tem-se que a “Educação integral forma pessoas íntegras”. Integral significa inteiro, completo, total. Em latim, *integrum* significa íntegro, sincero, são, puro, não corrupto, sóbrio, sem senão. As primeiras iniciativas de educação integral, segundo o autor (MORAES, 2009, apud HUTNER; FANK, 2013), referem-se às bases societárias da década de 1820, representadas, dentre outros autores, por Robert Owen (1771-1858), Wilian Godwin (1723-1772) e Francisco Ferrer (1859-1901).

Quanto ao significado de Educação integral no projeto Pedagógico de Educação integral - Escola Plena - pode-se constatar que visa atender à Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 que refere ao “[...]_pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (MATO GROSSO, 2017c, p.5), reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), tais referências legais foram percebidas pela SEDUC como uma “[...]preocupação com a formação humana do indivíduo, em sua plena totalidade” (MATO GROSSO, 2017c, p.8).

Ainda em relação ao significado de Educação Integral, nas Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso, o termo aparece de forma implícita através do conceito de Formação Integral:

A educação é um dos principais espaços de mediação na formação do sujeito histórico. Nessa perspectiva é que ganha sentido o conceito de formação integral que articula as potencialidades de todas as dimensões do ser humano. Este na sua singularidade, é essencialmente plural, nas suas relações com o mundo enfrenta os desafios com múltiplas respostas. Suas respostas são diversificadas e não padronizadas, alterando-se no próprio ato de responder. A ação humana é, portanto, um movimento interativo que se caracteriza pela pluralidade na singularidade (MATO GROSSO, 2010, p. 44-45).

Sabe-se também que as discussões e tentativas de implantar e garantir Educação em Tempo Integral já são antigas. Uma Educação defendida e sonhada por renomados Educadores como Anísio Teixeira, Darci Ribeiro, Miguel Arroio entre outros, que mesmo com pontos de vista diferenciados, contribuíram e contribuem com estudos e pesquisas de políticas para implantação de Educação em Tempo Integral voltada para a formação do indivíduo na sua totalidade.

METODOLOGIA

A pesquisa de cunho documental foi iniciada com buscas em documentos oficiais (fontes primárias) incluindo um arcabouço jurídico constituído por várias leis federais e estaduais, bem como resoluções, portarias, entre outros documentos de sustentação legal, tais como projeto, programas e outros materiais fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação, ou capturados nos sites oficiais, tais como Projeto Pedagógico de Educação Integral (MATO GROSSO, 2017c), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), entre outros referenciados ao final deste trabalho.

Neste momento inicial da investigação, buscou-se fontes bibliográfica e teórica com a finalidade de reunir dados que indicarão o caminho para a construção do referencial teórico e bibliográfico.

Em relação ao Ensino Médio, Frigotto e Ciavatta (2011) fazem um balanço da situação, afirmando que

[...] ao transpor a última década do século XX para o novo século, a educação básica de nível médio se viu a braços com uma geração de adolescentes, jovens ou adultos, onde quase 50% com mais de 15 anos não têm acesso à mesma e os que têm, em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

Na dissertação realizada sobre o tema da Educação integral de Costa (2015), defendida na Universidade Federal do Pará, intitulada **O Projeto Escola de Tempo Integral no Pará: Caso da Escola Miriti**, foi analisado o Projeto de Educação em Tempo Integral da Secretaria de Educação do Estado do Pará, a partir de uma abordagem qualitativa com a perspectiva referencial dialética.

O estudo se dedicou à análise do projeto, assim como ao papel do governo do estado paraense na implementação da proposta, seus marcos legais, históricos e contextuais para compreender a concepção de escola e de educação integral dos sujeitos que desenvolvem a proposta.

Em particular, na Escola Miriti, devido ao processo de implementação da Política de Educação Integral da Secretaria de Estado e Educação do Pará, iniciada em 2012, em razão das expectativas de amplitude do projeto, suas possibilidades, seus limites, seus consensos e dissensos como política pública que chega até a escola com a proposição de qualificação da educação escolar. Percebeu-se com o estudo que há um conjunto de limites e possibilidades em torno do projeto que vem sendo desenvolvido em uma escola pública de Ensino Médio com muitos esforços e dificuldades.

Bignarde e Ferreira (2016), no artigo intitulado **A Proposta de Educação Integral em Tempo Integral de Mato Grosso e Suas Convergências com as Bases Legais**, discorrem sobre a implantação do Ensino Médio em tempo integral na educação mato-grossense. Os autores discutem sobre as bases legais que fundamentam a proposta de educação em tempo integral como o projeto referência para Ensino Médio em Mato Grosso. Para tanto, buscou-se os princípios legais nas leis, pareceres, resoluções, Diretrizes Curriculares Nacionais e também nas metas no Plano Nacional de Educação (PNE) no âmbito federal como também leis, resoluções normativas, portarias estaduais e metas no Plano Estadual de Educação (PEE).

No bojo de tais fundamentações, esta pesquisa documental visa levantar as aproximações entre o Projeto de Referência para Implantação da Educação integral em Tempo Integral em escolas de Educação Básica de Mato Grosso, com o arcabouço legal em nível nacional e estadual. Os fundamentos legais foram abordados como alicerce de algumas dimensões da matriz curricular do Ensino Médio integral em tempo integral, em conformidade com as Portarias nº 35/2016/GS/SEDUC e nº 37/2016/GS/SEDUC.

Com base no exposto, verifica-se que sem negar a relevância dos Programas Mais Educação ou Educa Mais, relacionados ao PDDE – Programa Dinheiro Direto na

Escola, a proposta de educação em tempo integral para o Estado de Mato Grosso é muito mais que uma visão de ambos os programas, ou de um tempo integral em oficinas, algumas vezes descontextualizadas da Base Nacional Comum (BCN), é a proposta de uma formação integral articulada às potencialidades de todas as dimensões do sujeito sócio-histórico a fim de possibilitar a potencialização das aprendizagens dos alunos (BIGNARDE; FERREIRA, 2016).

Kuenzer (2017), em um artigo intitulado **Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível**, resultante da pesquisa **Limites e possibilidades da politécnica no modo de produção capitalista: escola politécnica ou práticas de integração?**, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa - Universidade Feevale – Novo Hamburgo (RS), analisa a reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, no âmbito do regime de acumulação flexível.

Para essa pesquisadora (KUENZER, 2017), a reforma propõe-se a flexibilizar o Ensino Médio, pela possibilidade de escolha, pelo aluno, de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida, desde que assegurada a base nacional. Foi feita uma breve exposição dos pontos principais da reforma e das críticas que ela vem sofrendo e uma análise sob dois pontos de vista: o ontológico e o epistemológico.

Do ponto de vista ontológico, aponta-se que a reforma do Ensino Médio responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível. Analisada a base material que deu origem à reforma, do ponto de vista epistemológico o texto confronta as concepções de conhecimento e aprendizagem da modernidade e da pós-modernidade, a partir do que trata das concepções de protagonismo do aluno e do professor (KUENZER, 2017).

Morais (2016, apud KUENZER, 2017) explica que o discurso sobre a crise da Escola Pública na contemporaneidade se acirrou de forma intensa e trouxe a sensação de um consenso sobre a necessidade de se construir um “novo” modelo de escola que respondesse de forma positiva a essa “crise”. Essa autora (MORAIS, 2016, apud KUENZER, 2017) traz uma reflexão sobre a crise pela qual está passando a escola pública e a perspectiva da educação (em tempo) integral seria uma possibilidade de enfrentamento dessa crise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo geral de analisar a concepção de educação expressa no Projeto Escola Plena, por meio de uma pesquisa documental, teórico e bibliográfica, pode-se inferir que as diretrizes deste projeto, Escola Plena, consistem em desenvolver ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar.

Essas diretrizes também visam a melhorar a qualidade na formação dos discentes por meio da implementação do modelo de educação integral na Rede Estadual de Educação, assim como estimular outras práticas de ensino/aprendizagem e participação da comunidade escolar, ampliar a jornada escolar; promover a formação em tempo integral e integrar o Ensino Médio à educação profissional, por meio de parcerias públicas e privadas.

O Projeto Escola Plena, busca fazer uma relação entre o tempo/qualidade, ou seja, o tempo diário em que o aluno fica na escola, com a qualidade da educação, trazendo o tempo como elemento importante na concepção de educação escolar de qualidade.

REFERÊNCIAS

BIGNARDE, Kleber Gonçalves; FERREIRA, Jefferson. A proposta de educação integral em tempo integral de Mato Grosso e suas convergências com as bases legais. In: ENDIPE XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino no Contexto Político Contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, 2016, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2016. Disponível no endereço <http://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10233_37326.pdf>. Acesso em 23 abr 2018.

BRASIL. Viver bem, **2. Educar para Transformar e Emancipar**, 3. Cidades para Viver Bem: Municípios Sustentáveis, 4. Estado Parceiro e Empreendedor, 5. Gestão Eficiente, Transparente e. **Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 31 de maio 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº13.005, de 25 de julho de 2014.

_____. **Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017.** Diretrizes, Novos Parâmetros e Critérios para o Programa de Fomento à implementação de Escolas em tempo Integral. Disponível no endereço <https://www.lex.com.br/legis_27442769_PORTARIA_N_727_DE_13_DE_JUNHO_D_E_2017.aspx>. Acesso em 23 abr 2018.

COSTA, Claudio Nascimento da. **O projeto de escola de tempo integral no Pará: o caso da Escola Miríti.** 2015. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém: Universidade Federal do Pará, Instituto de

Ciências da Educação, 2015. Disponível no endereço <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8493/1/Dissertacao_ProjetoEscolaTempoIntegral.pdf>. Acesso em 23 abr 2018.

FRIGOTTO, Moacir; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em 21 jun 2018.

HUTNER, Elisane; FANK, Mary Lane. Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. In: EDUCERE, XI Congresso Nacional de Educação, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 6154-6167. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8657_4629.pdf>. Acesso em 23 ago 2018.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em 18 ago 2018.

_____. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica.** Cuiabá: SEDUC-MT, 2010. Disponível no endereço <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/LIVRO%20CONCEPCOES%20com%20ficha%20catalografica79156916090010.pdf>>. Acesso em 23 abr 2018.

_____. SEDUC. **Projeto Pedagógico de Educação integral – Escola Plena (2017c).** Disponível em <<http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20170913145453221000.pdf>>. Acesso em 05 abr 2018.

_____. **Portaria GS/SEDUC nº 371 de 25/10/2017.** Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso. 2017d. Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/PORTARIA+Nº+371+procedimentos+que+regem+a+IMPLEMENTAÇÃO+DE+ESCOLAS+DE+ENSINO+MÉDIO+EM+TEMPO+INTEGRAL.pdf/8ead12fc-f182-0798-1c73-d1b78e997515>>. Acesso em 23 abr. 2018.

UNESCO. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional. **Proyecto Regional de Indicadores Educativos.** Santiago de Chile, 2003. Disponível no endereço <<http://www.prie.oas.org/espanol/documentos/Alcanzando%20las%20metas%20educativas%20sp.pdf>>. Acesso em 18 ago 2018.

NEOLIBERALISMO E O PAPEL DO ESTADO NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO: NOVO PROJETO HEGEMÔNICO DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE EM PERNAMBUCO

Uérica Araujo

Universidade Federal de Pernambuco

uericaaraujo@hotmail.com

Micilane Araújo

Universidade Federal de Pernambuco

lanepereira.a@gmail.com

Jamerson Silva

Universidade Federal de Pernambuco

jamersonufpe@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo analisar a nova política educacional para o ensino médio, efetivada a partir da Lei 13.415/2017 e suas implicações para a formação da juventude em Pernambuco. Entendemos que a atual política educacional faz parte de um conjunto de iniciativas hegemônicas para concretizar um novo modelo de formação para a juventude. Tomamos como marco teórico o Materialismo-Histórico-Dialético. Desta forma, foi realizada uma análise documental e uma entrevista semiestruturada com a gerente da Gerência de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação de Pernambuco. Acreditamos que esta nova Política Educacional objetiva desenvolver no âmbito educacional uma lógica de flexibilização pautada em princípios empresariais, desdobrando-se em uma formação desarticulada e fora dos princípios de uma educação crítica e humana, o, que implicará no aprofundamento das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Política Educacional. Reforma do Ensino Médio. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho situa-se no campo de estudo sobre Políticas Públicas em Educação, mais especificamente sobre a Reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei 13.415/2017. O estudo faz parte de uma pesquisa de Mestrado ainda em andamento que está sendo desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, articulando-se, ainda, aos estudos realizados pelo Grupo de pesquisa “GESTOR – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre”.

O complexo contexto vivido pelo nosso país atualmente reflete nas inúmeras contradições que envolve a construção da nova política educacional para o ensino médio, marcada por uma série de mudanças a partir da conformação do Estado de base neoliberal, a partir dos anos 1990. Neste caminho, foi encaminhado para o Congresso Nacional um novo Projeto de Lei para o Ensino Médio, em um momento de intensas disputas políticas e ideológicas, que culminou no *impeachment* de Dilma Rousseff e a posse definitiva de Michel Temer como o novo presidente da República. Este processo, no mínimo controverso por se legitimar apesar de lacunas não equacionadas, ficou conhecido por parcela significativa da população e dos meios de comunicação como *golpe político*.

Neste ambiente de intensas disputas, a Reforma do Ensino Médio vai ocupando espaços através de exaustiva propaganda pelos meios de comunicação. *Slogans* como “novo ensino médio, quem conhece, aprova” acabaram por transmitir uma visão romântica sobre o tema, ao mesmo tempo em que reforçaram, a partir do apelo midiático, uma ideologia que tenta legitimar tal política junto à população e estabelecer um consenso em torno do tema.

Nessa conjuntura, a Reforma do Ensino Médio foi efetivada através da Lei 13.415/2017, trazendo para o centro do debate uma forte retórica em torno do direito de escolha por partes dos escolares sobre sua formação, induzindo-os à ideia de que podem escolher uma área do conhecimento ou ainda, uma formação técnica e profissional de sua preferência. (KUENZER, 2017).

Entretanto, o cenário apresenta questionamentos envolvendo por um lado, o discurso político e midiático em torno das iniciativas da Reforma e, por outro, as reais necessidades da juventude brasileira. Para responder a este questionamento temos como objetivo analisar as determinações da nova política educacional para o ensino médio, efetivada a partir da Lei 13.415/2017 e suas implicações para a formação da juventude em Pernambuco.

Para isso, tomamos como marco teórico o Materialismo-Histórico-Dialético, acreditando que este referencial crítico é o que melhor nos possibilita uma leitura para além da aparência do fenômeno estudado. Desta forma, foi realizada uma análise documental, Lei 13.415/15. Realizamos também, uma entrevista semiestruturada com a gerente da Gerência de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação de Pernambuco, responsável pela implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco. A entrevista teve duração de 40 minutos e foi realizada no dia 19 de outubro de 2018 no

prédio da Secretarias de Educação de Pernambuco. A análise dos dados foi conduzida através da Análise de Conteúdo Bardin (2016).

A nova ordem neoliberal e seus impactos para as políticas educacionais no Brasil

O que chamamos hoje de neoliberalismo surgiu na Europa e na América do Norte, após a II Guerra Mundial. De acordo com Anderson (1995) o neoliberalismo: *“Foi uma reação teórica e prática veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar.”* (ANDERSON, 1995, p 9).

No final dos anos 40, o estado de bem-estar social se consolidava na Inglaterra e em outros países da Europa, como resposta à crise herdada pela Guerra. O capitalismo entrava em sua fase de maior lucratividade, a chamada “era de ouro do capitalismo” o que dificultou por algum tempo a ascensão do neoliberalismo de base econômica, política e ideológica.

Entretanto, já nos últimos anos da década de 1960 e início da década de 1970, o sistema capitalista começou a dar indícios de exaustividade culminando em uma longa e intensa recessão, apresentando baixas taxas de crescimento com grande aumento da inflação, desencadeando uma serie de transformações no centro do sistema capitalista. (ANDERSON, 1995).

A crise instaurada no capitalismo, segundo os defensores do neoliberalismo, decorreu dos gastos excessivos do Estado com a provisão social, resultado das lutas travadas pelos movimentos sindicais e operários, que segundo Anderson (1995):

Havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucro das empresas e desencadearam processos inflamatórios que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. (ANDERSON, 1995, p 10).

Neste cenário de crise, procurava-se uma nova forma de reorganizar o sistema capitalista e garantir seu desenvolvimento. Assim, o modo de produção fordista taylorista foi substituído pelo toyotismo. Este novo modelo pressupõe diversas inovações organizacionais, tecnológicas e sociometabólicas, trazendo no cerne desse processo os princípios da flexibilização e empreendedorismo pautados no neoliberalismo. (ALVES, 2007).

Assim, as mudanças advindas do processo de reestruturação produtiva - que buscava consolidar novas formas de acumulação do capital, intensificando a atuação do mercado – tornou-se ponto de partida para consolidar o projeto neoliberal, em pleno vigor atualmente.

Dessa forma, o papel do Estado ganha novo direcionamento ao promover novas formas de manutenção do capital a partir desta lógica.

Para Anderson (1995) a solução estava clara:

Manter um Estado forte, sim, em capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com contenção de dos gastos com o bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalhadores para quebrar os sindicatos. (ANDERSON, 1995, p 11).

Neste percurso, o neoliberalismo se estabeleceu no cenário mundial a partir da vitória de Margaret Thatcher na Inglaterra, o primeiro governo de um país de capitalismo avançado comprometido com a implantação de uma agenda de base neoliberal. Fato este que não ficou restrito a apenas à Inglaterra; outros países seguiram a mesma cartilha neoliberal estabelecendo uma dinâmica para além da superação da crise econômica, mas, sobretudo, de cunho político e ideológico que determina todas as instâncias da sociedade. (ANDERSON, 1995).

Nos Estados Unidos, a gestão Ronald Reagan deu início à implantação do neoliberalismo na América do Norte, com fortes vieses mercadológicos que culminaram na cartilha neoliberal do Consenso de Washington e, por conseguinte, nas pautas políticas da América Latina.

O Consenso de Washington é uma agenda política de caráter neoliberal que reúne um conjunto de medidas a fim de promover ajustes nas políticas da América Latina, sob o comando de Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Conforme Soares (2009), o ajuste estrutural de base neoliberal na América Latina tem como foco principal a implementação de políticas privatizante e de mercado.

Essas reformas estruturais de cunho neoliberal – centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado – assumem uma convergência forçada nas medidas recomendadas pelo Banco Mundial, que ganham força de doutrina constituída, aceita por praticamente todos os países. (SOARES, 2009, p 16).

Aqui no Brasil, as determinações promovidas pelas agendas internacionais encontram um fértil terreno nas políticas privatizantes e reformistas dos governos Collor de Mello e FHC. Tais determinações, preconizadas, especialmente, pelo Banco Mundial, incluem um

conjunto de medidas na área fiscal, tributária, financeira, que se traduzem em privatização das empresas públicas, reforma do aparelho estatal e dinâmica econômica sem restrições do capital estrangeiro.

Apesar dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, que organizaram seus discursos mais à esquerda da ideologia capitalista, o neoliberalismo vem se mantendo como base econômica e política no Brasil, desde as suas primeiras investidas na década de 1990. Entretanto, nestes governos foram adotadas medidas que buscavam minimizar os grandes problemas sociais causados por seus antecessores, Collor e FHC. (MORAIS, 2014).

Face ao exposto, podemos destacar que desde a década de 1990, quando o neoliberalismo acena para sua consolidação no país, iniciou-se o processo para redimensionar as políticas educacionais a partir de parâmetros reformistas como resposta às pressões internacionais. Elas são aplicadas a partir de receituários técnico-ideológicos aos diferentes países da América Latina sem levar em consideração as particularidades de cada região. Segundo Saviani, (2007):

Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. (SAVIANI, 2007, p. 428).

Esta nova ordem de determinação mercadológica se materializa na vida dos indivíduos através de um sistema de significados que produz indivíduos trabalhadores polivalentes, empreendedores e flexíveis, determinados por uma moral individualista e competitiva, própria do mundo dos negócios.

A educação, neste contexto, passa a ser vista não como um bem público, mas como parte integrante do capital. E os princípios da flexibilização, controle da performance e qualidade total consiste na premissa-base das reformas no campo educacional, partindo de uma forte retórica empreendedorista, fruto de um intenso projeto hegemônico.

Com isso, as palavras de ordem que passam a nortear a educação pública, nos termos de Freitas (2012) são: responsabilização, meritocracia e privatização. Esses princípios, segundo o autor, estão intimamente ligados ao processo de precarização e mercadorização do sistema público de educação.

Sendo assim, a criação do Novo Ensino Médio faz parte de um conjunto mais amplo de iniciativas reformistas, de onde subjaz um caráter neoliberal muito mais agressivo, que encontrou espaços para se desenvolver no meio social e político com o

impeachment de Dilma Rousseff e a posse definitiva de Michel Temer como presidente da República. O alvo principal das reformas para garantir o desenvolvimento do capitalismo são os cortes bruscos na provisão estatal, realizados através de um conjunto de medidas, a saber: a Reforma da Previdência, a PEC n. 95/16, que estabelece um congelamento dos gastos na educação e na saúde por 20 anos, a Reforma das Leis do Trabalho (CLT), a aprovação do Projeto de Lei que regulamenta a terceirização.

Diante dessa conjuntura econômica e social, desencadeada pelo neoliberalismo a partir das ações do Estado em conjunto com o seguimento empresarial e organismos internacionais se faz necessário compreendermos as determinações que a Reforma do Ensino Médio, (Lei 13.415/2017), estabelece no que concerne à formação da juventude.

A constituição da nova política educacional (Lei 13.415/2017)

Recentemente, as reflexões acerca do ensino médio se intensificaram. As discussões dessa importante fase da educação básica ganharam novos direcionamentos, visto que, sob a égide do setor empresarial, o cerne da questão concentrou-se na flexibilização do percurso formativo, reafirmando cada vez mais a disputa pelo Ensino Médio. Entraram em disputa por um lado o setor empresarial - representado pelas instituições que nos últimos anos vêm ganhado espaço nas discussões e definições das políticas públicas, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e dos Conselhos de Secretários de Educação, e por outro os movimentos sociais que defendem uma concepção de educação que atenda aos interesses das classes trabalhadoras e que tenha um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho. (KUENZER, 2017).

Assim, durante todo processo histórico de implementação da Reforma do Ensino Médio vieram à tona inúmeras contradições e disputas envolvendo o Ensino Médio brasileiro na atualidade. Neste sentido, nos propomos, na presente seção, apontar as principais contradições que a reforma apresenta e como ela está diretamente ligada à lógica do mercado pautada na flexibilização do trabalho, que se traduz na flexibilização do ensino através da Reforma.

Para firmar sua ideologia, a atual reforma contou, segundo Ramos (2016), com uma forte carga ideológica, na criação do consenso a partir de grandes propagandas televisivas, pois durante o curto período de debate que antecedeu a implementação da Reforma, o que mais vimos foram propagandas e comerciais sobre o tema.

Nos termos de Apple (2006), a ideologia pode ser compreendida como:

Algum tipo de “sistema” de ideias, crenças, compromissos fundamentais, ou valores sobre a realidade social. [...] A ideologia foi avaliada historicamente como uma forma de falsa consciência que distorce o quadro que temos da realidade social e serve aos interesses da classe dominante de uma sociedade. (Apple, 2006, p 53/54).

Neste sentido, o discurso de fácil entendimento utilizada nos vários *Slogans* como: “novo ensino médio, quem conhece, aprova” acabaram por transmitir uma visão romântica acerca do tema, ao mesmo tempo em que reforçaram uma ideologia que tentou legitimar tal política junto à população.

Ainda conforme Ramos (2016):

A linguagem simples, veiculada por jovens sorridentes, demonstrando satisfação por um ensino médio em que eles poderiam “escolher o que gostam”, “estudar o que interessam” entra pelos lares dos brasileiros com suas televisões ligadas, prometendo a solução para esse “grande problema” que é o ensino médio. Seriam os jovens da propaganda televisiva do governo federal reais representantes da juventude brasileira? (RAMOS, 2016, p. 37).

Antes de apontarmos as mudanças oriundas da Lei 13.415/2017, é necessário discorrer, mesmo que brevemente, sobre a forma autoritária com que este instrumento legal foi implantado, pois embora tenham existido fortes embates de âmbito progressista, em especial por parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e do Movimento dos Estudantes Secundaristas, a proposta do governo foi aprovada incondicionalmente. (KUENZER, 2017).

Este processo pode ser evidenciado a partir do pouco espaço destinado ao debate, assim com o tempo reduzido entre a construção da Comissão Especial (março de 2012) para realizar os estudos que subsidiariam o PL nº 6840 (2013, versão inicial, e dezembro de 2014, versão substitutiva), as edições da Medida Provisória (setembro de 2016) e da nova Lei (fevereiro de 2017). (KUENZER, 2017).

Julgamos necessário apresentar o conteúdo da reforma em tela de forma mais clara e objetiva. Assim sendo, nos apoiaremos em Kuenzer (2017), que organiza as mudanças previstas na Lei em duas linhas: carga horária e organização curricular.

No que se refere a carga horária a Lei nº 13.415/2017:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).

Com isso, em cinco anos, respeitando os 200 dias letivos, a carga horária diária deverá ser de 5 horas, até alcançar gradativamente 7 horas diárias, ou seja, período integral. (KUENZER, 2017, p. 334).

A esse respeito Ramos (2016), questiona se as escolas apresentam condições objetivas para a ampliação da jornada escolar, pois mesmo garantidos os subsídios financeiros às escolas que ofertarem o ensino integral de acordo com os critérios exigidos pelo MEC, o repasse para as instituições dependerá da disponibilidade orçamentária do Ministério. (RAMOS, 2016; KUENZER, 2017).

Em relação à organização curricular, a mesma obedece ao princípio da flexibilização. A necessidade de garantir uma formação flexível em resposta ao rigor do antigo Ensino Médio e a sua quantidade excessiva de disciplinas serviu de argumento para justificar a reforma.

Sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos. Assim, da carga horária total, no máximo 1.800 horas serão comuns, atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incluindo a parte diversificada prevista no art. 26 da Lei nº 9394/1996; o art. 35 da Lei nº 13.415/2017, em seu quinto parágrafo, contudo, estabelece apenas a duração máxima do conteúdo curricular comum, “de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. (KUENZER, 2017, p. 334).

Ainda com a autora:

A carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço. (KUENZER, 2017, p. 334).

Sendo assim, o tempo restante será distribuído entre itinerários formativos, segundo a escolha do aluno, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemáticas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. (RAMOS, 2016; KUENZER, 2017).

Esta nova organização curricular não é tão inovadora de fato, visto que ela pode ser facilmente reconhecida na Reforma Capanema do Governo Vargas e também se assemelha bastante ao ocorrido na Ditadura Militar. Onde a desarticulação entre ensino técnico e propedêutico leva uma geração de jovens a se dividir entre a formação científica privilegiada e a formação técnica para as camadas populares, aumentando ainda mais as desigualdades sociais.

[...] a regressão à lógica da Reforma Capanema da Era Vargas, pela qual os estudantes escolheriam suas áreas de “vocação”: os ramos científico e clássico no ciclo ginásial. Isto resultou gerações divididas em dois grupos, a saber: os que nunca haviam estudado química e física, por exemplo; e os que nunca estudaram sociologia e filosofia, dentre outros conhecimentos das ciências humanas. A formação técnica e profissional, por sua vez era a opção para os pobres, regulamentada pelas demais leis orgânicas (dos ensinos comercial, industrial e normal). Gerações divididas conforme a dinâmica econômica e sujeitos partidos em suas capacidades e realizações. (RAMOS, 2016, p. 39).

Os itinerários da nova Reforma prevê que cada escola irá oferecer ficam sob a responsabilidade do sistema de ensino e de acordo com a realidade local. Esses diferentes arranjos de itinerário poderão dificultar a escolha dos alunos, pois a escola poderá optar por apenas uma única área do conhecimento. Apenas duas disciplinas são obrigatórias ao longo de todo Ensino Médio: Língua Portuguesa e Matemática.

As disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia obedecem aos mesmos critérios descritos acima, fato que pode significar uma menor duração destas disciplinas, em relação às demais. No que concerne às Línguas Estrangeiras, a Língua Inglesa recebeu uma ênfase maior, tendo em vista que sua oferta é obrigatória. As demais línguas poderão ser ofertadas em caráter optativo. (RAMOS, 2016; KUENZER, 2017).

Neste sentido, é importante refletirmos sobre as condições objetivas dessa reforma educacional, pois quando olhamos para a realidade dos nossos estados e municípios, percebemos que grande parte das cidades, principalmente as do interior, contam apenas com uma única escola de Ensino Médio, como é o caso de Pernambuco.

É possível também que os gestores escolares optem por ofertar itinerários que dispõe de uma maior quantidade de professores na escola. Este fato pode levar a outra grave consequência: a redução drástica de concursos em áreas específicas podendo acarretar a extinção de algumas carreiras docentes. (RAMOS, 2016).

A formação técnica e profissional, nos termos da Reforma, é subtraída da formação básica comum, passando a ser um itinerário, onde poderá ser realizada por um profissional com *notório saber*. Sendo assim, não é mais preciso ter uma formação específica para cada área. Existe ainda a possibilidade do sistema de ensino estabelecer convênios com instituições de ensino que ofertem formação técnica e profissional de modo presencial e a distância. (KUENZER, 2017).

Após, apresentarmos as principais mudanças contidas na Reforma do Ensino Médio, entendemos ficar evidente uma ação articulada entre os setores empresariais e o

Estado para garantir essa etapa da educação dos jovens aos ditames do capital, formulada sob uma lógica discursiva de que a juventude tem o direito de escolher seu próprio caminho formativo e seu futuro profissional. O cenário sinaliza, no entanto, para mais um ataque neoliberal aos direitos sociais, conquistados a duras penas pela classe trabalhadora.

O processo de implantação da nova política educacional em Pernambuco: primeiras reflexões

Nos últimos anos, Pernambuco vem protagonizando um papel importante na implementação das novas reformas educacionais para o ensino médio. Um exemplo desse feito consiste na inserção do sistema de educação integral como uma política educacional, no qual foi implantado em 2008 o Programa de Educação Integral (PEI), que criou as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), através da Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008. Um dos objetivos desse programa é a reestruturação do ensino médio a partir da Educação Integral no Estado.

Todavia, esse processo vem apresentado diversas contradições tanto no plano estrutural, quanto na própria concepção de educação integral e de juventude defendida pelo projeto.

De acordo com Silva e Silva (2017):

há um processo, em curso, de implementação de políticas de ampliação da jornada escolar e/ou de realização de uma educação integral/integrada, centrado em uma lógica neoliberal que intensifica e torna precário o trabalho docente, ao trazer para o cenário escolar novas atribuições: proteção e guarda de adolescentes e jovens; expectativas em torno da garantia da empregabilidade em um cenário de desemprego estrutural; melhoria dos indicadores sociais do país através de resultados em avaliações standards e da melhoria do fluxo escolar e da certificação. (SILVA e SILVA, 2017).

Traçar uma análise sobre o ensino médio integral não é o objetivo desse estudo. Entretanto julgamos importante apresentar um panorama do sistema educacional de Pernambuco, especificamente do ensino médio, pois a conjuntura atual do Estado poderá nos oferecer subsídios para entender os desdobramentos da nova reforma.

Assim, atualmente o Estado conta 09 tipos de Escolas, conforme aponta a tabela abaixo:

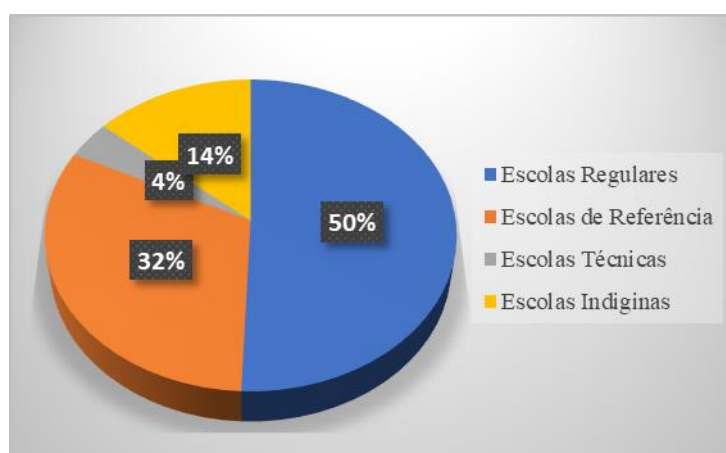
Tabela 1 - Quantidade de Escolas Estaduais em Pernambuco Conforme os Tipos de Escolas

Tipos de Escolas em Pernambuco	Quantidade de Escolas
Escolas Regulares	
Escolas de Ensino Básico	507
Centros Especiais	6
Escolas Prisionais	15
Escolas Conveniadas	7
Escolas Quilombolas	1
Escolas de Referência	
Integral	165
Semi-Integral	170
Escolas Técnicas	
	41
Escolas Indígenas	
	146
Total de Escolas	1.058

Fonte: Autoria própria, dados obtidos através da Secretaria de Educação de Pernambuco via e-mail (2018).

No geral Pernambuco dispõe de 1.058 escolas de ensino médio divididas em 09 tipos de escolas, quais sejam: escolas de ensino básico, centros especializados, escolas prisionais, escolas conveniadas, escolas quilombolas, escolas integrais, escolas semi-integrais, escolas técnicas e escolas indígenas, distribuídas em 16 Gerencias Regionais.

Gráfico 1 – Quantidade de Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco



Fonte: Autoria própria, dados obtidos através da Secretaria de Educação de Pernambuco via e-mail (2018).

Como pode ser evidenciado no gráfico acima, Pernambuco apesar de ser pioneiro na implementação das escolas de referência, grande parte das instituições educacionais não são EREMs, 50% das escolas são regulares (escolas de ensino básico, centros especializados, escolas prisionais, escolas conveniadas, escolas quilombolas),

14% são escolas indígenas, 4% são técnicas e apenas 32% são escolas de referência (integral e semi-integral).

Neste sentido, mais de 50% das escolas precisarão se adequar à ampliação da carga horária estabelecida pela Lei 13.415/2017. Este fato apresenta uma grande contradição, porque mesmo prevendo um incentivo financeiro para as escolas que adotarem a nova reforma, temos que lembrar a vigência da PEC n. 95/16, que estabelece um congelamento dos gastos na educação e na saúde por 20 anos, o que dificultará a distribuição dos incentivos financeiros.

Para entendermos melhor o panorama de Pernambuco com relação à implementação da Lei 13.415/2017 realizamos uma entrevista semiestruturada com a gerente da Gerência de Políticas do Ensino Médio, onde foram abordados os principais pontos da lei suscitada, apresentando como unidades temáticas: processo de construção e implantação da lei, ampliação da carga horária; flexibilização do percurso formativo e formação técnica/profissional.

Sobre o processo de construção e implementação da Lei 13.415/2017 em Pernambuco a Gerente nos relatou que:

Desde 2015 nós participamos desse processo, participamos de vários colegiados onde a gente fazia estudos, fazia proposições, e aí com o primeiro golpe que nós tivemos com a saída de Dilma, eles mudaram todas as nossas propostas e lançaram essa lei. Para vocês terem conhecimento porque eles podem jogar e dizer que foi construído por nós, pelos gestores do Ensino Médio, foi, mas não foi essa. (GERENTE).

Segundo ela havia um projeto em discussão para a construção do Novo Ensino Médio que vinha sendo amplamente discutido pelos gerentes das Gerências de cada Estado brasileiro junto ao Ministério da Educação, entretanto o projeto foi substituído pelo atual governo de forma autoritária e sem a aprovação de parte considerável da população.

Assim, após a aprovação da nova lei, ficou decidido que a sua implementação em Pernambuco se daria, segundo a gerente, por meio de um projeto piloto.

Para a aplicabilidade da legislação nós começamos esse ano com 20 escolas regulares, com um projeto piloto aqui na região metropolitana nas 4 regionais: Recife Norte, Recife Sul, Metro Norte, Metro Sul, as 4 na capital, e com 5 escolas em cada regional por ser um projeto piloto e ter vários entraves na nossa análise. (GERENTE).

No que se refere à ampliação da carga horária, o Projeto Piloto em desenvolvimento no Estado estabeleceu nas 20 escolas a ampliação de 01 aula na grade de horário, onde os alunos:

[...] agora tem 6 aulas de 50 min, 5 horas de aula, que aí, ao termino do ano os alunos irão ter 1.000hrs já como a lei preconiza. Os critérios foram: ter professor da casa, disponibilidade, uma escola acessível, acessível que eu digo, é o professor aceitar, porque tem muita escola que é muito arredia, resistente, então escolas que os professores abraçassem o projeto. E feito isso, os gestores regionais escolheram as escolas. (GERENTE).

A flexibilização do percurso formativo no projeto que está sendo implementado nas 20 escolas se dá mediante as seguintes estratégias:

Aí nós temos o quê? Uma nova matriz curricular para essas 20 escolas, nessa matriz a gente entrou com duas novidades que a lei rege. Nós entramos com projeto de vida e empreendedorismo, e disciplinas de componentes curriculares eletivas. A própria escola era quem escolhia de acordo com a demanda, onde era feita uma escuta com os alunos e com a comunidade. Você oferece o que você tem capacidade. Primeiro você mapeia o que pode oferecer, eu posso oferecer uma eletiva de robótica, uma eletiva de complementação de matemática, de língua portuguesa, vamos pensar assim, estou dando apenas sugestões, e aí foi para plenária e os estudantes escolheram. (GERENTE).

Ainda de acordo com a Gerente:

Então nós nesse bloco de 20 escolas, temos um bloco de mais de 60 eletivas, e aí nós fizemos o seguinte: as eletivas elas têm duração só de 1 semestre, então o aluno durante o ano pode cursar duas eletivas. Então a gente tornou, eu diria, bem atrativo para o estudante, porque ele sai daquela matriz fechada, rígida, engessada e aí eles vêm para uma que eles próprios escolheram, uma matriz democrática, uma que eles vão cursar o que escolheram. Então é por esse caminho aí que nós estamos fazendo a nossa implantação da lei (GERENTE).

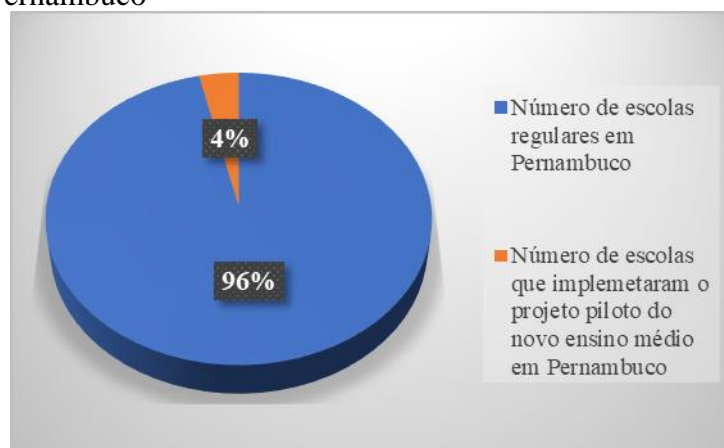
Sobre a flexibilização do percurso formativo kuenzer (2017), afirma que os princípios que rege a Lei estão pautados em princípios mais amplos, pois se situa no campo da aprendizagem flexível a qual é fruto de uma metodologia inovadora, que promove uma articulação sutil entre o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas e se justifica pela urgência de desenvolver o ensino e com o objetivo de atender às demandas de uma sociedade pautada pela competitividade própria do atual modo de produção.

Quando foi perguntada sobre as diferentes composições de cada GRE, e como a Secretaria de Educação pretende se movimentar para atender as diferenças, principalmente nas cidades que contam apenas com 01 única escola estadual de Ensino Médio, a entrevistada foi enfática em suas colocações afirmando que:

Isso é o grande gargalo nosso. Estamos aguardando porque vários conselheiros estão contra justamente por isso. Porque 54% das cidades do Brasil, só tem uma escola. E para surpresa da gente e para surpresa de vocês, quem tem mais cidades com uma escola só, é São Paulo. Em Pernambuco nós temos 30 cidades com apenas uma escola. É aí, a grande preocupação nossa. (GERENTE).

Neste sentido, a implantação da nova reforma do ensino médio em Pernambuco evidencia inúmeras contradições que vão desde o plano estrutural até a concepção de formação da juventude no Estado. A Lei 13.415/2017 prevê, como já foi dito anteriormente, que o novo ensino médio deveria ser implantado a partir de 2 de março de 2017. Já se passou um ano e o que temos em Pernambuco é apenas um projeto piloto que contempla menos de 4% do total das escolas regulares como pode ser evidenciado no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Porcentagem do número de escolas que adotaram o projeto piloto do novo ensino médio em Pernambuco



Fonte: Autoria própria, dados obtidos através da Entrevista com a gerente da Gerência de Política Educacionais do Ensino Médio da Secretaria de Educação de Pernambuco (2018).

Sendo assim, a proposta que Pernambuco pretende desenvolver para atender as demandas das diferentes regiões do Estado, no que se refere à quantidade de escolas por município, afirma a Gerente:

A minha proposta é a seguinte, a minha atual: educação profissional a gente já tem, o 5º itinerário a gente vai deixar dentro das escolas técnicas, os outros 4 itinerários a gente vai pensar, a nossa proposta é: oferecer pelo menos dois itinerários a cidade que só tenha uma escola o aluno não pode ser prejudicado, se existe 4 itinerários formativos, o estado tem obrigação de oferecer os 4, então como seria, a gente poderia abrir espaços, 4 espaços, 4 salas de aulas ou 4 ambientes pedagógicos, porque esses 4 itinerários, eles serão trabalhados de forma interdisciplinar. O aluno do 1º A ele pode tá unido com o do 1º B, nos itinerários, então vai ser uma reorganização dentro da escola, onde a gente poderia não deixar nenhum itinerário sem oferecer. (GERENTE).

A preocupação da Gerência para implementar as mudanças em Pernambuco previstas na Lei 13.415/2017, foi evidente na fala da entrevistada, pois as contradições que a reforma vem apresentando aponta que está em curso um novo projeto hegemônico, onde sob o princípio da flexibilização e formação técnica para o mercado, preconiza-se apenas a adaptação da juventude a nova ordem social, assim como estabelece uma escola para elite e outra para as camadas populares culminando no aumento das desigualdades sócias. É evidente que existem outros pontos importantes que a Lei estabelece, mas por hora nossas primeiras reflexões sinalizam para um processo de exclusão de grande parte da sociedade que pode passar a não ter acesso a essa etapa da educação, pois vivemos em uma sociedade extremamente desigual onde nossos jovens ainda têm que escolher entre estudar ou trabalhar.

Por fim, gostaríamos de fechar esta sessão com a última fala da entrevistada, onde foi aberto um espaço para as suas considerações sobre a nova Lei:

Na minha opinião, pessoal mesmo, eu avalio como negativa. Eu avalio que ela vem trazer prejuízos para os estudantes. A gente tinha uma proposta muito boa. A gente tinha uma proposta de reforma do Ensino Médio onde a gente pretendia que o estudante saísse com mais aprendizado e dessa forma como está, eu não vejo avanços. (GERENTE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), percebemos que ao contrário do discurso que foi fortemente difundido em toda mídia nacional, esta nova Política Educacional objetiva desenvolver no âmbito educacional uma lógica de flexibilização pautada em princípios empresariais. Tais implicações desdobram-se em uma formação desarticulada e fora dos princípios de uma formação crítica e humana, fato este que, conforme foi explicitado, acarretará em diversos problemas na formação da juventude, aumentando cada vez mais as diferenças de oportunidades.

Nessa perspectiva, significa dizer que se faz extremamente necessário compreender a agenda de reestruturação do ensino médio dentro de uma conjuntura mais ampla, o que exige um movimento que parte da compreensão da sociedade em que esta dinâmica se realiza, ou seja, dentro do modelo hegemônico neoliberal, em que as expectativas que são postas a juventude se limitam apenas à sua adequação ao modelo vigente e que tem como escopo o aumento das taxas de desenvolvimento econômico.

Neste cenário, a crítica a essa nova política educacional ganha especial importância, pois a ampliação do tempo, a hierarquização das disciplinas, a imposição

da escolha precoce aos jovens ainda em fase de descobertas são questões que merecem toda atenção dos educadores e dos formuladores de políticas educacionais. Soma-se a isso, a derrota das lutas travadas historicamente por uma formação integral, considerando que a oferta dos itinerários ficou a cargo das escolas, na maioria das vezes fragilizadas estruturalmente. Por fim, as condições materiais da maioria dos jovens inviabilizam o seu ingresso nesta modalidade de ensino porque são pressionados a entrarem no mercado de trabalho muito cedo. Assim, a Reforma evidencia ir na contramão para equacionar o problema entre a oferta e as diferentes demandas sociais. Na verdade, nos mostra que irá cada vez mais ampliar as desigualdades educacionais e sociais, revigorando, por outro lado o desenvolvimento da classe economicamente hegemônica. (KUENZER, 2017).

Sendo assim, defendemos neste estudo um ensino médio que considere as diferentes experiências de vida do jovem estudante: se são pobres ou ricos, urbanos ou do campo, se pretendem seguir uma carreira técnica ou acadêmica. Enfim, um ensino médio que supere a dualidade histórica que sustenta a educação brasileira e tenha como objetivo a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática, comprometida com a emancipação da classe trabalhadora

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2ª edição – Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo. In: Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1995.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3º edição – Porto Alegre, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** [1977]. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf>>

FREITAS. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>

KUENZER, Acácia. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

MORAIS, Edima. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação**

integral. Dissertação – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de pós-graduação em educação contemporânea - PPGEDUC, 2014.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: A contra-Reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR Online**, [S.l.], v. 16, n. 70, p. 30-48, maio 2017. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Katharine; SILVA Jamerson. Trabalho docente e educação integrada nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 237-247, jul/set. 2017.

SOARES, Laura. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo, Cortez, 3. Ed. 2009.

AS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FOCO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E ELEVAÇÃO DO IDEB

Vanusa Ruas Freire Viana
nusafreire@usp.br

Resumo: Este texto trata de um estudo de natureza bibliográfica e documental que tem como objetivo caracterizar os principais programas e políticas educacionais com foco no resultado de avaliações externas e consequente elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A abordagem textual empregada se preocupa em apresentar a composição do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), bem como as principais propostas de mudança para 2019. Apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Sistema PDDE Interativo e ações agregadas, como aquelas que procuram elevar na prática os índices verificados no Ideb, além propor a necessidade de uma reflexão mais sistemática e abrangente sobre os usos dos resultados das avaliações externas, de modo que não se tornem apenas instrumentos de punição ou bonificação para as escolas verificadas.

Palavras-chave: Avaliações Externas. Ideb. Políticas Públicas

Introdução acerca das principais políticas públicas na educação básica com foco em avaliações externas e elevação do Ideb

Não é possível pensar as principais políticas e programas da educação básica vigentes no atual contexto educacional brasileiro sem pensar a ênfase que tem sido atribuída às avaliações externas e a consequente elevação do Ideb nos últimos anos, em

especial, a partir do Governo Lula (2003), momento em que a gestão e as políticas educacionais também passaram a se revestir desse caráter de elevar em todo o território nacional os índices aferidores da qualidade da educação.

Entende-se relevante, nesse sentido, discutir o direcionamento das políticas públicas para a educação básica a partir do início do Governo Lula (2003), uma vez que a lógica de criação e reformulação das políticas e programas educacionais a partir deste período passou a incorporar o princípio de elevação do Ideb. É também, a partir desse período, que é dada centralidade ao discurso político educacional da efetivação do regime de colaboração e maior responsabilização dos entes federados na melhoria dos resultados educacionais, mediante os péssimos resultados verificados até então no Brasil.

A propósito do que afirmam Santos e Alves (2011) no artigo intitulado Política Pública da Qualidade da Educação, o Governo Lula (2003-2010) herdou uma trajetória neoliberal, mantida de forma agressiva pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e iniciada no Governo Collor em 1990. Apesar das expectativas de mudança por parte da população, o Governo Lula não apresentou grandes transformações em seu primeiro mandato para a área educacional. Sobre esta mesma lógica, Oliveira (2011) destaca que:

[...] os primeiros anos do governo Lula foram marcados muito mais por permanências que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu. Os dois primeiros ministros da Educação não chegaram a estabelecer uma agenda que se contrapusesse a anterior. Apesar das tentativas do Ministério da Educação nesses primeiros anos de imprimir nova marca à política educacional em curso, no geral observou-se a mesma fragmentação e descontinuidade da década passada (OLIVEIRA, 2011, p.327).

Sofrendo fortes pressões no setor educacional por manter políticas mais assistencialistas e compensatórias, as primeiras mudanças mais significativas só foram registradas no fim do primeiro mandato do Governo Lula. Essas pressões surgiram tanto por parte de uma parcela interessada da população quanto pelas influências de organismos internacionais, que, sobretudo, na América Latina têm garantido empréstimos e definido políticas de financiamento aos países abrangidos.

Referindo-se mais especificamente às mudanças implementadas na década de 1990 no campo das políticas públicas educacionais, Krawczyk e Rosar (2000, p. 1) destacam que “[...] quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educativas resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa articulada

com as políticas de organismos internacionais de empréstimos para os países da região”. Essas reformas, em certa medida, propuseram uma reconfiguração no sistema educacional desses países, evidenciando um redimensionamento da relação entre o Estado e a sociedade civil e o desenvolvimento de condições institucionais para reorganização de todo o sistema educacional.

Aqui no Brasil, mais especificamente a partir do Governo Lula, essa preocupação em reorganizar o sistema educacional, se intensificou a partir da própria reorientação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2005, que passou a ser composto pela Avaliação da Educação Básica (Aneb), pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil, permitindo a aferição do Ideb e, mais recentemente, em 2013, pela incorporação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Desde então, especialmente no âmbito das políticas educacionais, vêm ocorrendo a ampliação e a consolidação dos processos de avaliação externa da educação em todos os níveis de ensino. Na educação básica, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, sua reformulação, em 2005, com a criação da Prova Brasil, e o lançamento do Ideb, em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), demonstra a consolidação das políticas de avaliação padronizadas nacionalmente. (SILVA; LIRA, 2012, p. 29).

O novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, adotado pelo Brasil a partir deste momento, deu um novo direcionamento para as políticas, projetos e programas direcionados à educação básica nacional, que dentre outros aspectos passaram a ser orientadas pela elevação do Ideb.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, já apontava para um propósito de adotar um sistema de avaliação e de transformá-lo em um instrumento de mudança da realidade educacional do país, visando à melhoria do padrão de qualidade do ensino, contudo, o sistema de avaliação educacional brasileiro só passou a assumir as características atuais a partir da aferição do Ideb.

Pode-se afirmar que a ampliação das avaliações externas na última década do século XX vem ocasionando grandes modificações na organização escolar e no trabalho docente. No contexto escolar, mais precisamente onde os processos de avaliação tem maiores implicações, é perceptível que a adoção de um novo sistema de avaliação para a educação básica promoveu mudanças nas formas de planejamento e aplicabilidade das políticas públicas educacionais (SILVA; LIRA, 2012).

Com o propósito de diagnosticar a realidade das escolas públicas brasileiras, os resultados das avaliações externas e a aferição do Ideb têm sido usados de modo a formular ou reformular as políticas públicas para a educação básica e promover uma mudança no contexto prático da escola, principalmente no que diz respeito à gestão escolar, à estruturação e reestruturação do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem.

A composição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica na atual conjuntura e as proposições para 2019

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi instituído em 1990, no entanto, só passou por reformulações mais sistemáticas em sua estrutura a partir de 2005, adotando como principal objetivo “diagnosticar a educação básica no País e contribuir para a melhoria de sua qualidade, oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2017a, p. 07). Atualmente o Saeb é composto por três diferentes tipos de avaliações denominadas: Avaliação da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que foi criada mais recentemente no ano de 2013. Os resultados das avaliações são utilizados para mensurar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), adotado como principal indicador da qualidade da educação no Brasil. O quadro a seguir sintetiza as características gerais das avaliações externas que foram consideradas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica até 2017.

Quadro 1: Avaliações Externas que compõem o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

AVALIAÇÕES EXTERNAS QUE COMPÕEM O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATÉ 2017
AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (Anresc ou Prova Brasil)
A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada Anresc e conhecida como Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 10 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica.
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Aneb)

A avaliação da Educação Básica (Aneb) utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil / Anresc e é aplicado com a mesma periodicidade. Em 2017, passou a abranger de forma censitária, escolas e alunos das redes públicas urbanas e rurais com pelo menos 10 (dez) alunos matriculados no 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular; de forma amostral procura abranger as escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais com pelo menos 10 (dez) alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e de 3ª ou 4ª séries do Ensino Médio; e mediante adesão pode abranger as escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais com pelo menos 10 (dez) alunos matriculados na 3ª série ou na 4ª série do Ensino Médio. Essa avaliação tem como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira.

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA)

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. A ANA é censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra.

Fonte: (BRASIL, 2017b).

Em relação à algumas das características apresentadas no quadro anterior, o Ministério da Educação (MEC) anunciou em junho de 2018, as principais modificações que irão aprimorar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) a partir de 2019. As mudanças propostas levam em consideração a justificativa de atender aos pressupostos de marcos legais como: a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lein nº 9.396/96), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Resolução que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No pacote de transformações está contido o abandono das siglas que caracterizam cada umas das avaliações externas que compõem o Saeb. As nomenclaturas Aneb, Anresc, Prova Brasil e Ana irão desaparecer e todas as avaliações passarão a ser referenciadas como Saeb, acompanhado das etapas em que serão aplicadas. Para garantir maior eficiência nas visitas às escolas, o MEC pretende promover uma unificação das agendas das avaliações externas até 2021, de modo que a aplicação dos instrumentos ocorra em anos ímpares e a divulgação dos resultados e indicadores em anos pares.

Espera-se, com este processo de aprimoramento, que novos indicadores sejam construídos. Com o propósito de atender à estratégia 1.6 do Plano Nacional de Educação, que prevê a implantação da avaliação da educação infantil, o Saeb passará a abranger toda a educação básica, no entanto, não há previsão de aplicação de testes cognitivos aos alunos da educação infantil, e sim a aplicação de questionário eletrônico

a dirigentes, diretores e professores. Nos anos iniciais o público-alvo da Ana que anteriormente era o 3º ano passa a ser os alunos do 2º ano. No ensino fundamental, a novidade é que a área de ciências humanas e da natureza passarão a fazer parte dos testes de alunos matriculados no 9º ano.

Serão construídos novos indicadores para caracterização de contextos, insumos e processos que influenciam a qualidade educacional, bem como sobre os fatores que estão associados ao desempenho discente. Cabe destacar ainda que processo de adesão será facultado às escolas privadas, mediante pagamento de taxa. As plataformas digitais também serão aprimoradas a fim de facilitar a consulta aos resultados e a adesão de escolas particulares.

Diante das modificações propostas e analisando a evolução do Saeb, percebe-se a ênfase cada vez mais intensa do governo federal em alcançar o objetivo estabelecido para a política educacional do país, a partir da proposta de elevação dos índices do Ideb. Tendo em vista esta finalidade, o governo federal vem reunindo desde 2007, esforços pela melhoria da qualidade da educação. Entre esses esforços cabe destacar a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Plano de Ações Articuladas (PAR) e o fortalecimento das ações do PDDE no contexto das escolas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR)

Com o intuito de promover as articulações necessárias à construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), o Estado brasileiro conta hoje com ajuda dos municípios na elaboração e implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), que surge no segundo mandato do Governo Lula, em 2007, juntamente com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que segundo o discurso do MEC surge para preencher as lacunas deixadas pelo Plano Nacional de Educação, Lei nº 010172/01. O planejamento a curto e longo prazo tornaram-se elementos visivelmente presentes nas propostas do PDE e, conseqüentemente, do PAR.

O Governo Federal defende, portanto, que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) têm um papel fundamental na proposta de efetivação do regime de colaboração, fazendo com que os entes federados assumam uma maior responsabilização pela melhoria da qualidade da educação no país (BRASIL, 2007a).

Compreender a proposta do Plano de Ações Articuladas (PAR) exige pensar os princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), já que o PAR é elemento integrante e articulador do PDE. A criação de um novo plano, por sua vez, demanda uma reflexão sobre quais motivos levaram à criação de um novo plano para o campo educacional, o PDE, já que em seu período de ocorrência (2007), o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) se encontrava em pleno ciclo de validade.

Tomando como ponto de partida a reflexão proposta, foi possível reunir, por meio de análises de documentos do MEC, algumas justificativas que fundam a existência do PDE. É importante considerar, que a formulação do PDE não contou com a participação da sociedade e tão pouco foi debatido por ela (GADOTTI, 2008), ficando a cargo do MEC fundamentar e apresentar à sociedade a finalidade de criação do seu próprio plano.

Na lógica do MEC, o PDE traz como grande articulador “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual foi instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Propõe um novo regime de colaboração, que busca articular a atuação dos entes federados – Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Em seu corpus, 28 diretrizes dão forma e conteúdo a um plano de metas entendidas como concretas, efetivas, que pretendem promover o compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

Em seu principal instrumento de justificativa, no livro intitulado “*O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*”, o MEC expõe os primeiros argumentos que traduzem os motivos que deram origem à criação de um novo plano de educação. Nessa perspectiva, a criação do PDE não desconsidera o PNE, pelo contrário, afirma estar alinhado a essa proposta, mas não deixa de apontar como uma grande deficiência do PNE o fato de que esse não determina as ações necessárias ao cumprimento de suas metas (BRASIL, 2007b). No sentido de preencher a lacuna deixada pelo PNE, o PDE é assim apresentado pelo MEC:

O PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade (BRASIL, 2007b, p. 7).

Com base na apresentação formulada pelo MEC e em uma análise comparativa entre PNE e PDE, Saviani (2009, p. 27) destaca que o PDE “não se constitui um plano, em sentido próprio. Ele define-se, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE”. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, constitui-se em um conjunto de 52 ações; algumas delas foram incorporadas e outras foram sendo criadas. Tais ações encontram-se organizadas em quatro eixos, quais sejam: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Alfabetização e Educação Continuada (BRASIL, 2007b).

Apesar de se estruturar em quatro eixos, fica claro na proposta do MEC que sua prioridade é a educação básica e em termos estruturais, no que se refere à educação básica, o PDE trouxe transformações no sistema de avaliação da educação, propondo uma atuação com foco na aprendizagem e na elevação do Ideb por meio de um conjunto de ações, que compreende mais de 40 programas desenvolvidos, prioritariamente em todo país com a proposta de superar as marcantes desigualdades educacionais e regionais existentes.

Com ênfase no tratamento dado à qualidade da educação, segundo seus proponentes, o PDE pretende superar os resultados alcançados com o PNE sustentando-se em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social (BRASIL, 2007b). Desse modo, a razão de ser do PDE está constituída:

A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace (BRASIL, 2007a, p.5).

Os últimos anos foram marcados pela criação de uma série de projetos e programas que enfatizaram a melhoria da qualidade da educação brasileira. É verdade que alguns números melhoraram, mas analisando o histórico da educação nacional percebemos que ainda há muitos desafios a serem superados. “A história da educação no Brasil nos mostra quão desprestigiada vem sendo a escola pública, que sempre passou por dificuldades financeiras, fruto de uma prioridade que vem sendo colocada nos discursos políticos, mas daí não sai” (LEITE, 2008, p. 219).

Considerando as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil, os resultados críticos do sistema educacional brasileiro no cenário internacional, a fragilidade das políticas públicas educacionais até então implementadas no país e pautando-se na preocupação do MEC em construir e consolidar um Sistema Nacional de Educação, que fosse capaz de articular as políticas públicas em educação do Brasil e superar os desafios impostos à aplicabilidade de uma educação de qualidade é que o PAR se destaca, no contexto do PDE.

O PAR, nessa perspectiva, apresenta como características, ser um instrumento de fiscalização, validação de ações, monitoramento de resultados e de articulação das propostas de políticas públicas em âmbito nacional e em regime de colaboração com os municípios. “O regime de colaboração entre as diferentes esferas administrativas será indispensável para a constituição de fato de um sistema único que possa focalizar o atendimento aos mais necessitados, funcionando de maneira integrada e articulada.” (OLIVEIRA, 2002, p. 129). Desse modo, o PAR se materializou nos municípios brasileiros como a principal ferramenta de planejamento e gestão educacional do PDE.

O PAR foi lançado em 2007. Constituiu-se, inicialmente, como um plano de adesão voluntária aos municípios brasileiros e não atingiu todas as unidades da federação em sua fase inicial. Contudo, após ter se tornado condição de repasse financeiro dos programas do governo federal para a educação básica, atende atualmente a todos os 5.563 municípios brasileiros.

Por representarem a ação conjunta de um mesmo plano, a adesão ao Compromisso Todos pela Educação representou simultaneamente a adesão ao PAR, e como está exposto no Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 em seu art. 5º: “[...] a adesão ao compromisso 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 Ideb, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º”. Conseqüentemente, levando-se em consideração a observância do art. 5º, e as 28 diretrizes definidas pelo Compromisso Todos pela Educação em seu art. 2º, podemos perceber a amplitude de desafios que o PAR busca superar (BRASIL, 2007a).

No campo prático, o PAR se estrutura como uma ferramenta de gestão educacional que abarca e pretende articular um conjunto de políticas, projetos e programas educacionais, da qual o município pode dispor para melhorar seus índices educacionais e, conseqüentemente, a qualidade da educação ofertada. Em síntese, o PAR se define como:

uma estratégia de planejamento da política educacional do município, fundamentada no diagnóstico da educação municipal e com foco no alcance das metas e diretrizes do Compromisso Todos pela Educação. Com o PAR, os Municípios definem as necessidades e prioridades da sua rede e passam a receber do Ministério da Educação, por meio do regime de colaboração, o apoio mediante ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2010, p. 8).

A função inicial do PAR, nesse sentido, é permitir aos municípios diagnosticarem o quadro educacional em que se encontram. Segundo o MEC, o PAR “[...] deve ser elaborado com responsabilidade, tendo em vista que seu objetivo principal é a busca da melhoria na qualidade do ensino em todas as escolas, atendendo às expectativas de aprendizagem de cada série” (BRASIL, 2011, p. 5). Desse modo, os municípios que aderem ao “Compromisso Todos Pela Educação” não devem se eximir da responsabilidade de atuar em regime de colaboração com a União, chamando a comunidade a participar desse instrumento do PDE que pretende se consolidar como elemento de articulação e democratização da educação.

O PAR traz uma proposta na qual os municípios possam assumir uma maior responsabilização no cumprimento das diretrizes compactuadas no Compromisso Todos pela Educação. Na tentativa de promover a articulação necessária à construção de um sistema educativo é que os municípios iniciaram, em 2008, a implementação do PAR por meio da assinatura de termos de adesão e convênios.

O PAR é composto por uma rede de ações e programas que os municípios podem aderir de acordo com as suas necessidades e deficiências identificadas durante o diagnóstico inicial. A adesão ao PAR não se constitui adesão obrigatória aos demais programas e ações que o incorporam. Cabe ao município selecionar aquelas que melhor atendam às suas especificidades.

A elaboração do PAR nos municípios deve seguir critérios e prazos determinados pelo Ministério da Educação e, após a adesão, institui-se o Comitê Local e o Comitê do Compromisso, que além de atuarem conjuntamente com os membros da Secretaria Municipal de Educação no processo de elaboração e implementação das ações a serem executadas, devem ainda velar pelo controle, fiscalização e monitoramento dessas ações (BRASIL, 2011). Os municípios que não cumprem as metas estabelecidas dentro do prazo previsto podem deixar de ser beneficiados, ou retardar ainda mais os recursos a serem recebidos. Composto o Plano de Metas, o PAR traz novos elementos e espaços de debates com o intento de substanciar novas propostas

e soluções para antigas problemáticas que sempre dificultaram a oferta de educação de qualidade e de participação cidadã.

O Plano de Metas, por sua vez, agrega ingredientes novos ao regime de colaboração, de forma a garantir a sustentabilidade das ações que o compõem. Convênios unidimensionais e efêmeros dão lugar aos planos de ações articuladas (PAR), de caráter plurianual, construídos com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participativo, elaborados a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007b, p. 24).

Como mencionado na citação anterior, o PAR se estrutura em quatro dimensões: Gestão Educacional, Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. No atual ciclo do PAR (2016-2020), o diagnóstico e planejamento estão estruturados na análise de 80 indicadores subdivididos entre as quatro dimensões do PAR e consonância com as metas do novo PNE (Lei nº 13.005/2014) e dos planos municipais de educação, alterando a versão anterior que requeria a análise de 82 indicadores educacionais a serem avaliados com notas entre 1 e 4, em que a pontuação máxima 4 (quatro) indicava uma situação favorável e suficiente, e no outro extremo a pontuação 1 (um) apontava uma situação crítica em que o município precisaria adotar ações imediatas para melhorar os resultados do indicador analisado. Em resumo, assim podemos definir a dinâmica do PAR:

A dinâmica do PAR tem três etapas: o diagnóstico da realidade da educação e a elaboração do plano são as primeiras etapas e estão na esfera do município/estado. A terceira etapa é a análise técnica, feita pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pelo FNDE. Depois da análise técnica, o município assina um termo de cooperação com o MEC, do qual constam os programas aprovados e classificados segundo a prioridade municipal. O termo de cooperação detalha a participação do MEC – que pode ser com assistência técnica por um período ou pelos quatro anos do PAR e assistência financeira. No caso da transferência de recursos, o município precisa assinar um convênio, que é analisado para aprovação a cada ano (BRASIL, 2011).

Segundo seus formuladores, para facilitar a dinâmica do PAR e seguindo a lógica de modernização da gestão pública, o MEC lançou em 2003 a plataforma tecnológica do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério

da Educação (SIMEC), um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação com o propósito de melhorar significativamente a eficiência, eficácia e efetividade das iniciativas do MEC por meio da integração dos processos de planejamento e gestão das políticas e programas educacionais do governo federal.

A proposta inicial foi a de substituir os inúmeros formulários de papel referentes ao PDE, diagnósticos e planejamentos em planilhas de Excel preenchidos por gestores no âmbito municipal, estadual e federal, adotando-se, então, um ambiente virtual, de forma a tentar diminuir as chances de erro e facilitar a elaboração de relatórios (BRASIL, 2008). O SIMEC teve suas atividades iniciadas em outubro de 2003 com o Módulo PDE e em abril de 2007 foi iniciado o Módulo (PAR). A citação a seguir nos apresenta a funcionalidade do SIMEC (Módulo PAR):

Módulo Plano de Ações Articuladas (PAR) – Plano de Metas: permite a captação do diagnóstico da situação educacional e a definição do Plano de Ações Articuladas (PAR) de estados e municípios. O módulo foi construído com vistas a apoiar o Programa Compromisso Todos pela Educação, o qual estabelece metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas, das redes municipais e estaduais. O MEC apoia estados e municípios por meio de ações de assistência técnica e/ou financeira, conforme diagnóstico elaborado em conjunto por técnicos e consultores do Ministério, além de autoridades e representantes educacionais em cada localidade. Este módulo possibilitou que o processo de apoio às outras esferas de governo ganhasse maior agilidade e transparência, contribuindo para o fim da política de “balcão”. Permite a análise, elaboração de pareceres e a aprovação do PAR no próprio sistema, bem como o levantamento de relatórios sobre ações planejadas (BRASIL, 2008, p. 4).

Por meio do SIMEC, o Governo Federal iniciou um novo tipo de relação com os municípios brasileiros. Planejamentos, convênios, termos de compromissos e demais acordos entre os entes federados passaram a ser firmados por meio do SIMEC. É também por meio desse sistema, que o município pode selecionar e ter acesso a muitos outros módulos de programas educativos. O MEC procura com essa atividade articular um conjunto de ações e programas que buscam a elevação do Ideb. No contexto da educação básica, cabe enfatizar o PDDE e o conjunto de ações agregadas que o compõem, tendo em vista que a destinação de deus recursos utiliza o Ideb como critério de priorização das escolas beneficiadas.

O PDDE Interativo e o caso do PDDE Integral em relação aos resultados das avaliações externas

O PDDE Interativo, anteriormente denominado PDE Interativo, composto de ações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) e de ações do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), foi criado e desenvolvido pelo MEC a partir das experiências decorrentes da metodologia do PDE Escola. É entendido como uma ferramenta de apoio à gestão escolar através da qual as escolas públicas brasileiras podem diagnosticar os problemas que afetam suas práticas, de modo a auxiliar e aperfeiçoar os processos de gestão democrática que impliquem na melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2014a).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) existe desde 1995, no entanto, como ferramenta de apoio à gestão escolar o PDDE Interativo foi disponibilizado pela primeira vez em 2011, exclusivamente para escolas contempladas com os recursos do PDE Escola. Desde 2012, todas as escolas cadastradas no censo escolar podem ter acesso à ferramenta, ainda que não tenham recebido repasse de recursos financeiros do MEC. Em 2013 a ferramenta também foi disponibilizada para escolas particulares sem possibilidade de repasse de recursos financeiros para as mesmas (BRASIL, 2012a).

O diagnóstico do PDDE Interativo é composto de 7 (sete) etapas nas quais são levantadas informações sobre: indicadores e taxas, distorção e aproveitamento, ensino e aprendizagem, gestão, comunidade escolar, infra-estrutura e a síntese do diagnóstico, sendo esta última etapa, o momento em que a escola prioriza os problemas que diretamente têm afetado os processos de ensino e de aprendizagem e que necessitam ser solucionados com mais urgência a partir dos recursos recebidos. A ilustração a seguir representa como as etapas estão dispostas no sistema.

Ilustração 1 - Estrutura do diagnóstico no PDDE Interativo

Progresso de Preenchimento do Diagnóstico: 100%

Orientações

1. Indicadores e taxas
2. Distorção e aproveitamento
3. Ensino e aprendizagem
4. Gestão
5. Comunidade escolar
6. Infraestrutura
7. Síntese do diagnóstico

Código INEP:

Escola:

Dados da escola: Município : Belo Campo, Unidade Federativa : BA, Rede : Municipal

Ano do CENSO:

Orientações - Diagnóstico

Fonte: <http://pdeinterativo.mec.gov.br>, 2018.

Ao analisar a estrutura do PDDE Interativo, pode-se perceber, que o sistema funciona como uma árvore de programas destinados a resolver um problema específico da realidade escolar. Cada aba representa o conjunto de ações de um determinado programa. A escola conjuntamente com a Secretaria de Educação deve decidir quais os programas devem ser passíveis de adesão no sistema e cujas ações tenham condições de serem postas em prática no contexto das escolas. A adesão de alguns programas é realizada pelo Secretário de Educação através do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) no módulo do Plano de Ações Articuladas (PAR). Outros programas podem ser aderidos diretamente pelos diretores escolares no sistema PDDE Interativo. A ilustração a seguir nos permite visualizar a estrutura dos programas disponibilizados para uma determinada escola por meio do sistema do PDDE Interativo. Os programas estão sinalizados na ilustração abaixo nas abas circuladas.

Ilustração 2 – Disposição dos programas no PDDE Interativo

Progresso de Preenchimento do Diagnóstico: 100%

Orientações **Atleta na Escola** Mais Educação Formação Continuada Plano estratégico Escola Sustentável

ESCOLA MUNICIPALIZADA ROBERTO SANTOS

Código INEP:

Escola:

Dados da escola: Município : Belo Campo, Unidade Federativa : BA, Rede : Municipal

Ano do CENSO:

Fonte: <http://pdeinterativo.mec.gov.br>, 2018.

A metodologia do PDDE Interativo consiste em reunir representantes dos diversos segmentos escolares com a finalidade de preencher o diagnóstico disponibilizado pelo MEC e posteriormente deliberar sobre as estratégias a serem implementadas com os recursos destinados às escolas. A sugestão do MEC é que o Grupo de Trabalho (GT) do PDDE Interativo seja composto por representantes dos conselhos escolares. Caso a escola não possua conselho escolar os representantes do GT devem ser escolhidos entre os membros da escola (BRASIL, 2014a).

O PDDE Interativo se materializa nas escolas por meio da execução de diferentes ações. Tem como princípio norteador de suas ações o planejamento e execução do plano estratégico na perspectiva da gestão democrática da educação. Pretende-se com estas ações a melhor qualidade do ensino básico e a elevação dos

Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A partir da incorporação de dados do MEC, o quadro a seguir foi constituído na perspectiva de visualizar e apresentar as diferentes ações incorporadas pelas escolas públicas que fazem uso do sistema PDDE Interativo tendo como meta a elevação do Ideb.

Quadro 2: Ações do sistema PDDE Interativo com foco na elevação do Ideb.

PRINCIPAIS AÇÕES DO SISTEMA PDDE INTERATIVO	
AÇÕES	OBJETIVOS
PDE ESCOLA	O PDE Escola é um programa do Ministério da Educação que atende às escolas com baixo rendimento no IDEB, fomentando o planejamento estratégico e participativo com o propósito de auxiliá-las em sua gestão.
ATLETA NA ESCOLA	O Programa Atleta na escola tem como objetivo incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes da educação básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos.
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.
PDDE CAMPO	O objetivo é destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.
PDDE ÁGUA	O Objetivo é promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas das redes distrital, municipais e estaduais de ensino localizadas no campo, garantindo o abastecimento contínuo de água adequada ao consumo humano e esgotamento sanitário.
PDDE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros à escolas públicas da educação básica, para promover ações voltadas à melhoria da qualidade de ensino e apoiar as na adoção de critérios de sustentabilidade socioambiental, considerando o currículo, a gestão e o espaço físico, de forma a tornarem-se espaços educadores sustentáveis.
LIVRO DIDÁTICO	Aba disponível para as escolas da educação básica para informar a quantidade de livros de reserva técnica que cada unidade escolar necessita .
PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	Visando conciliar as necessidades de formação continuada da equipe escolar com a capacidade de oferta de vagas pelas Instituições de Ensino Superior parceiras do Ministério da Educação, é necessário que a escola informe quais os cursos que gostaria que fossem ofertados e a quantidade de vagas necessárias para cada curso.
PDDE ACESSIBILIDADE	Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.
MAIS CULTURA NAS ESCOLAS	O Mais Cultura tem entre suas finalidades promover a circulação de cultura nas escolas, contribuir para a formação de público no campo das artes, desenvolver uma agenda de formação integral de crianças e jovens. A formulação e o desenvolvimento dos projetos devem acontecer em parceria entre escolas, artistas e entidades culturais.
MAIS ALFABETIZAÇÃO	O Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria N° 142/2018, tem como objetivo fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental.
EDUCAÇÃO CONECTADA	O Programa de Inovação Educação Conectada, foi instituído pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

Fonte: BRASIL, (2011; 2012b; 2012c; 2013a; 2013b; 2014b; 2014c; 2014d; 2014e; 2015; 2017c; 2018).

O quadro anterior nos apresenta uma prévia da dimensão que carrega cada uma das ações e programas do PDDE Interativo. Orientado por um discurso de que suas ações focalizam a melhoria da qualidade educacional, verifica-se no âmbito da legislação do FNDE que ao mesmo tempo em que o Ideb é um critério utilizado para priorização das escolas participantes que apresentem baixos índices, torna-se também um impeditivo de recebimento dos mesmos recursos para as escolas que o elevam. Dentre os programas apresentados, podemos tomar um como exemplo, que claramente expõe em sua legislação, o critério de elevação do Ideb como impeditivo de participação no programa. Trata-se do Programa Novo Mais Educação (PDDE Integral), que ao estabelecer os grupos de escolas a serem priorizadas os classifica da seguinte forma:

GRUPO 1 - Escolas de ensino fundamental com IDEB inferior 4.4 nos anos iniciais e inferior a 3,0 nos anos finais, concomitantemente.

GRUPO 2 - Escolas de ensino fundamental com IDEB inferior 4.4 nos anos iniciais ou escolas de ensino fundamental com IDEB inferior a 3,0 nos anos finais.

GRUPO 3 - Escolas que possuam mais de 50% dos alunos oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF (BRASIL, 2017d, p. 01)

Levando em consideração que o Programa Mais educação, atualmente denominado Programa Novo Mais Educação, se tornou uma ação continuada para muitos municípios e escolas desde a sua criação, verifica-se ao longo de sua evolução, que em um grande número de escolas em todo o país, esta ação vem sendo descontinuada nos últimos anos, sob a justificativa de terem elevado seu Ideb.

Criado como uma estratégia de melhoria da qualidade educacional parece contraditória a ideia de punir, eliminando do programa as escolas que atingem o índice 4.4 no Ideb. Nesse sentido cabe questionar: Como manter a qualidade alcançada com a perda de recursos e ações que o próprio FNDE entende ser importante para a dinâmica da escola? Como contribuir com o alcance da meta 6 do PNE, que prevê a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo 50% das escolas públicas, reduzindo anualmente o número de escolas contempladas e a quantidade de recursos do PDDE Integral dos municípios que melhoram seus índices?

As questões levantadas são essenciais para pensar o uso e os impactos dos resultados das avaliações externas no contexto educacional brasileiro, além de poder nos levar a refletir sobre a concepção de qualidade adotada pelos órgãos que orientam a educação nacional, já que, em nosso país, como afirma Casassus (2009, p.72), “a

qualidade foi interpretada como sendo equivalente a uma pontuação numa prova estandarizada. Em mais do que um sentido, os testes de inteligência foram os precursores dos sistemas de medição da qualidade da educação”. Dentro desta perspectiva, o autor acredita que usar os resultados das avaliações externas como instrumento de gestão, premiação ou punição, ao invés de contribuir com a melhoria da qualidade educacional, só tem servido para causar sofrimentos inúteis e injustos aos sujeitos escolares.

Apesar da qualidade da educação na perspectiva do Ideb ter resultados que se resumem em médias atribuídas aos municípios e às escolas, a falta de consenso sobre a definição de qualidade, também tem dificultado na interpretação dos resultados das avaliações externas. Onde queremos chegar quando falamos em melhorar a qualidade da educação? Apesar de não possuir uma definição precisa, podemos verificar na literatura três dimensões essenciais ao seu campo de mensuração: acesso à escola, permanência e aprendizado adequado (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016), mas quando essas dimensões se traduzem em números verificados nas escolas, os sujeitos interessados não conseguem transformar em ações positivas os péssimos índices verificados através da metodologia de mensuração do Ideb. Em muitos casos, a visão ingênua dos sujeitos e o mal uso de tais índices podem ocasionar a amplificação de desigualdades no contexto escolar (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

É perceptível, nesse sentido, que as perspectivas de melhorar a qualidade da educação nacional através da criação de políticas e programas educacionais com foco na elevação do Ideb não têm garantido, nesse sentido, o sucesso contínuo dos processos de ensino e aprendizagem e a manutenção dos avanços alcançados no sistema de metas adotado pela política educacional brasileira.

Considerações Finais

Apesar dos avanços conquistados ao longo dos últimos anos no que se refere ao acesso, inclusão e permanência de alunos na escola, quando analisamos as medidas adotadas pelo governo federal tendo em vista a melhoria da qualidade educacional, na maioria dos municípios brasileiros, o cenário que se apresenta é de que as mesmas são incorporadas mais como ações estanques, do que ações de um projeto ou plano nacional que se intitula democrático e redutor das desigualdades educacionais. Na prática, suas interferências, em muitos casos, têm se aplicado como instrumentos condicionantes e limitadores da autonomia da escola e de seus processos pedagógicos e de gestão.

A partir da reformulação do Saeb em 2005, a qualidade da educação nacional passou a ser mensurada pelo Ideb e diferentes políticas e programas educacionais foram criados no sentido de alcançar esse objetivo: PDE, PAR e os programas que compõem o PDDE Interativo são algumas das ações que mantêm esse foco, mas que na prática não têm conseguido se firmar, com resultados positivos contínuos. Em alguns casos, como no PDDE Integral que se materializa através do Programa Novo Mais Educação, vimos que ao mesmo tempo em que os índices do Ideb podem ser considerados como critério para priorização de escolas, a sua elevação também limita, de maneira excludente, o recebimento de determinados recursos financeiros.

As informações apresentadas servem como elementos norteadores para se pensar de modo mais aprofundado os usos dos resultados das avaliações externas, seus impactos no contexto escolar e a efetividade das políticas que adotam o discurso de elevação do Ideb como indicador da qualidade da educação nacional.

Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, Vol 04, nº. 07. Jan/Jun/2016.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, (2007b).

_____. Fundação Escola Nacional da Administração Pública (Enap). **Experiência Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC): concurso Inovação na Gestão Pública Federal**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://inovacao.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=288>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **CONAE 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, DF, Documento Final, 2010.

_____. **Manual do Programa Escola Acessível**. Brasília-DF. 2011. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Orientações do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos Municípios 2011-2014**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.simec.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. **PDDE Interativo** Brasília-DF. 2012a. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/pde-interativo>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. **Resolução nº 36 de 21 de agosto de 2012**. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13210-resolucao-36-de-21-de-agosto-de-2012-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. **Resolução nº 32 de 13 de agosto de 2012**. 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11965-resolucaopddeagua032-13082012-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. **Manual do PDDE Interativo 2013**. Brasília-DF. 2013a. Disponível em: <file:///D:/Documents/CECOP/TCC-PV/FUNDAMENTA%C3%87%C3%83O/PDDE/ManualPDEInterativo2013.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 11, de 7 de maio de 2013**. 2013b. Disponível em: http://atletanaescola.mec.gov.br/anexos/resolucao_fnde.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. **Manual do PDDE Interativo 2014**. Brasília-DF. 2014a. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/manuais/ManualPDDEInterativo2014.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. **Manual operacional de Educação Integral**. 2014b. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2013/11/manual_operacional_de_educacao_integral_2014.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. **Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Escolas Sustentáveis: guia de Orientações Operacionais**. 2014c. Disponível em: http://pdeinterativo.mec.gov.br/arquivo/pdf/Guia_PDDE_2014_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. **Informe – Formação Continuada**. 2014d. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. **Programa Mais Cultura nas escolas: manual de desenvolvimento das atividades**. 2014e. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/manualdesenvolvimento_mais_culturanas_escolas_periodes_eleitorais_19-08.pdf/ecf78e5c-f9bd-4528-a427-a1c906d12c56>. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. **Informe – Livro Didático**. 2015. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 jun. 2018

_____. Ministério da Educação. **Cartilha SAEB 2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf>. Acesso em 20 jun. 2018

_____. Ministério da Educação. **SAEB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Senado Federal, 2017b. Disponível em: <

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb> Acesso em 20 jun.2018

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.602, de 28 de dezembro de 2017.** Brasília, DF: Senado Federal, 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=82391-portaria-1602&category_slug=fevereiro-2018-pdf-2&Itemid=30192>. Acesso em 20 jun.2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 17, de 22 de dezembro de 2017.** Brasília, DF: Senado Federal, 2017d. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27593890_RESOLUCAO_N_17_DE_22_DE_DEZEMBRO_DE_2017.aspx>. Acesso em 20 jun.2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.** Brasília, DF: Senado Federal, 2018. Disponível em: <pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/02/2018&jornal=515&pagina=54>. Acesso em 20 jun.2018

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Revista de Ciências da Educação** · n.º 9 · mai/ago 09.

GADOTTI, Moacir. **Convocados uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE.** – São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Coleção Educação Cidadã, 1).

KRAWCZYK, Nora Rut; ROSAR, Maria de Fátima Felix. Mapeamento das Possibilidades de Investigação da Política Educacional Gestada na América Latina. . In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000. Caxambú. **Anais eletrônicos.** Caxambú-MG, 2000.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. **Avaliação e Financiamento de Políticas Públicas em Educação:** Estudo do Fundef na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na Escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.). **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Das políticas de governo à 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>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise Crítica da Política do MEC.** – Campinas, SP. Autores Associados, 2009. – (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 99).

SANTOS, Waldir Jorge Ladeira dos; ALVES, Francisco José dos Santos. Política Pública da Qualidade da Educação. **Pensar Contábil**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 52, p. 15 - 25 set/dez. 2011. Disponível em: <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/pensarcontabil/article/view/1198>. Acesso em: 20 jun 2018.

SILVA, Andréia Ferreira da; LIRA, Patrícia Rocha de Brito. Ideb, as mudanças na organização escolar e no trabalho docente em uma escola municipal de Campina Grande – PB. **Revista Exitus.** Vol. 1, 2012.

OS TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO STRICTO SENSU

Edson Ferreira Alves

Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás

edson.belos@gmail.com

O processo de discussão e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 conferiu, de certa forma, centralidade a esse documento-lei na agenda pública o que influenciou também na produção acadêmica stricto sensu. Nesse sentido, por meio de um estudo bibliométrico qualitativo, objetivou-se apresentar e discutir o perfil das teses e dissertações que têm o PNE 2014-2024 como tema central, identificando de forma panorâmica as especificidades dessas produções. Ao todo foram localizados 39 trabalhos defendidos nos doutorados e mestrados, no recorte temporal de 2014 a 2017, que se vinculam ao debate acerca das políticas públicas com uma diversidade de subtemas explorados a partir do PNE 2014-2024. Há uma concentração maior de trabalhos nas regiões Sudeste e Sul e uma tendência de aumento no número de defesas a partir do ano de 2016. Mas, por considerar o Plano enquanto política de Estado e suas implicações para a agenda público-educacional, pode-se concluir que ainda é um objeto pouco investigado.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação 2014-2024. Política Educacional. Bibliometria. Produção stricto sensu.

Introdução

Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, nas palavras de Bordignon (2014), voltou-se a dar centralidade constitucional ao Plano Nacional de Educação (PNE) enquanto política de Estado. Na nova redação dada ao artigo 214 da Carta Magna promoveu-se: a substituição do termo “plurianual” pelo termo “decenal”, ou seja, o Plano passa a abranger três mandatos governamentais; a definição do PNE como o instrumento articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE) que funcionará, em tese, no regime de colaboração e por meio de ações integradas entre os entes federados; e, ainda, estipulou que o Plano estruturar-se-á em diretrizes, objetivos, metas e estratégias. Por fim, como expressão dos anseios de muitos movimentos sociais progressistas, vinculou o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB). Esta alteração culminou na aprovação da Meta 20 do PNE vigente.

Mediante encerramento da vigência do PNE 2001-2010, Lei nº 10.172/2001, e realização da Conferência Nacional de Educação/2010, cujo tema central foi “*Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*”, o governo federal, no findar da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei Ordinária (PLO) nº 8.035/2010, que estabelecia o PNE para o decênio 2011-2020. Foram quase quatro anos de tramitação entre Câmara dos Deputados e Senado Federal, com uma expressiva quantidade de emendas parlamentares que representavam, dentre outras perspectivas, disputas políticas em torno do PNE principalmente na relação público-privado, educação sexual/diversidade e financiamento (investimento público em educação pública). Após a lenta tramitação, o projeto do PNE foi sancionado sem vetos pela presidenta Dilma Rousseff em junho de 2014, sob o número da Lei 13.005/2014, composto por 20 metas centrais e 254 estratégias.

Considerando a centralidade que a elaboração e aprovação do PNE 2014-2024 ocupou na agenda educacional nesse período, tais reflexos se fizeram sentir na Academia, ocupando especial agenda na produção da pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, nos programas de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, especificamente a partir do ano de 2014. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva traçar o perfil das produções acadêmicas que têm como tema central o Plano Nacional de Educação 2014-2024, produzidas e defendidas nos cursos de mestrado e doutorado.

Inicialmente, neste texto é apresentada a concepção teórica que compreende o PNE como plano de Estado. Em seguida, apresenta-se o desenho metodológico, que partiu dos fundamentos da bibliometria e estudo do conhecimento. Nos resultados e discussões são apresentados os dados a respeito das produções acadêmicas e suas contribuições para a pesquisa científica sobre o PNE 2014-2024.

O Plano Nacional de Educação como política de Estado

A presente reflexão parte da premissa da defesa dos Planos de Educação enquanto política de Estado. O planejamento educacional é compreendido, de acordo com Alves (2016, p. 80), como processo político e técnico-institucional que envolve a análise das realidades e definição de diretrizes e prioridades a serem atendidas, em movimentos de articulação não somente dos entes federados enquanto governo, mas na participação ativa da sociedade civil, ampliando suas prerrogativas como política pública de Estado. Pressupõe-se a oitiva da sociedade civil e da sociedade política para

análise dos diagnósticos e escolha de caminhos e prioridades, definindo as condições objetivas (financiamento, regulação, democratização das relações de poder) para sua materialização em dado espaço e tempo. O PNE assume, pois, o papel de instrumento articulador e orientador das políticas nacionais, devendo funcionar, nas perspectivas apontadas por Dourado (2017), como o epicentro da ação do Estado em matéria de Educação. Enquanto ato político, o planejamento estatal não é neutro, nesse sentido, analisa Ribeiro (2005, p. 92-93) que “nenhum planejamento se desenvolve sem base numa filosofia e numa política de ação; nenhum planejamento por si efetiva a ação objetivada”, e são os marcos legais, as relações de poder, as orientações ideológicas e a concepção de planejamento de cada período histórico que constituem tais bases, num processo “que depende da vontade, do poder de decisão e da posse dos meios de realização” (Idem, p. 93).

A partir dessa perspectiva, adota-se o conceito de Estado integral formulado por Antonio Gramsci: o Estado compreende a união dialética entre sociedade política e sociedade civil. O autor amplia a compreensão do conceito ao colocar a sociedade civil como parte do Estado, “aliás, [ela] é o próprio Estado” (GRAMSCI, 2001, p. 85). Dessa forma, o conceito gramsciano avança em relação à visão de Estado dos clássicos marxistas, que entendem o Estado como o que Gramsci denomina especificamente de sociedade política.

Ao incluir a sociedade civil no conceito de Estado integral, Gramsci (2007) aplicou a famosa fórmula: “[...] deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” (p. 244), ou, em outras palavras do autor, “por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (p. 254-255). No Estado integral há, pois, uma correlação de forças entre sociedade política e sociedade civil, entre hegemonia e ditadura, com toda sua dialética, contradição e historicidade.

Sociedade política, ou Estado em sentido restrito, ou “Estado-coerção”, “Estado-Governo”, compreende o exercício da ditadura através dos “aparelhos coercitivos” dos quais se destacam a burocracia executiva do governo, o Parlamento, o direito e as forças policiais-militares. Através da coerção, ou seja, da ditadura, o Estado restrito atua para obter, através da força impositiva, o consenso dos que não se submetem. Ao considerarmos o contexto da sociedade capitalista e sua luta de classes, o

Estado-coerção cumpre fundamental papel para o controle dos grupos subalternos e para manutenção dos privilégios das classes burguesas.

A sociedade civil corresponde às forças ditas “privadas”, que gozam de relativa autonomia frente à sociedade política, compreendendo instituições e organizações como a igreja, a escola, o partido político, os sindicatos, as organizações de cultura (os meios de comunicação de massa, jornais, revistas, etc.) e outros. Tais instituições, que agem de forma organizada, são as que Gramsci denomina de “portadores de hegemonia”, ou seja, “aparelhos de hegemonia”, que têm como função principal a construção dos consensos (formação de consciência) na sociedade em geral. Em síntese, o conceito de sociedade civil é empregado “no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado” (GRAMSCI, 2007, p. 225). Na construção do Estado integral, é a sociedade civil organizada que luta para construir seus consensos cada vez mais amplos a toda sociedade; é quem conduz a ordem política.

Gramsci adverte que a distinção entre sociedade civil e sociedade política é uma questão apenas metodológica, não orgânica, pois ambas estão dialeticamente atuando no campo do Estado; a primeira, enquanto portadora da hegemonia, e, a segunda, enquanto portadora da coerção, ou seja, “é o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia)” (GRAMSCI, 2007, p. 257).

Nesse contexto, o Estado ampliado (integral) não se reduz ao governo, constituindo-se, ele mesmo, na expressão das relações sociais contraditórias, por meio de atividades e ações políticas (práticas e teóricas), em que, de um lado, as classes dirigentes se mantêm e se justificam e, de outro, servem de espaço e força efetiva para a consciência e organização das classes sociais. (DOURADO, 2017, p. 41-42)

Faz-se necessário desmistificar a ideia, às vezes romantizada, da sociedade civil como bloco homogêneo, sempre “bom”, pois nela multiplicam-se disputas vinculadas aos interesses dos plurais grupos privados e, na qual, proliferam organismos contraditórios de conservação da ordem do capital como, por exemplo, no caso brasileiro, através de instituições como o Todos pela Educação, de caráter burguês, ante à Campanha Nacional pelo Direito à Educação, de caráter progressista.

Adotando essa concepção sobre o Estado em sentido integral e seu papel na sociedade capitalista, o cenário de disputas que se abre com o processo de elaboração, aprovação e implementação dos Planos de Educação pode se configurar em contextos

de legitimação da ordem dominante ou representar movimentos contra-hegemônicos, vindos tanto da sociedade civil quanto da sociedade política.

Nessa dialética entre sociedade política e sociedade civil, de contradições e produção de consensos e dissensos, situa-se o processo de elaboração, execução e avaliação das políticas públicas enquanto papel do Estado no sentido integral. Por esta dimensão, situar os Planos de Educação como políticas de Estado requer pensar, retomando a Dourado (2017), na centralidade e capilaridade que estes documentos-lei devem ter na agenda pública, não como meras “cartas de intenção”, mas como o eixo norteador das ações governamentais, a fim de construir o modelo educacional defendido no momento de elaboração desses marcos legais, não como produções específicas de um governo, mas como ação coletiva do Estado (sociedade política + sociedade civil). Nesse sentido, Oliveira (2011) distingue as políticas de governo e as políticas de Estado:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (p. 329)

Nessa linha de pensamento, Bordignon, Queiroz e Gomes (2011, p. 18) atribuem ao plano de Estado três dimensões: “a legal (legitimado por lei), a temporal (definido para uma década - período superior ao de um governo) e a participativa (elaborado com a participação da sociedade civil)”. Logo, o PNE 2014-2024 cumpre esses requisitos, se levarmos em consideração sua aprovação na forma de Lei (Lei nº 13.005/2014), e possui vigência decenal que perpassará por três gestões governamentais e fora construído num processo de debate parlamentar entre sociedade política, essa representada pelo Parlamento e por membros do Executivo, e pela sociedade civil, com todas as suas contradições e grupos de interesse por vezes antagônicos, por exemplo, os sujeitos coletivos que defendiam financiamento público para educação pública, e os privatistas, que defendiam dinheiro público também para fomentar a rede particular.

A configuração do Plano, enquanto política de Estado, não se restringe ao momento de sua formulação e aprovação na forma de Lei. Dele, vem o desafio da sua implementação, monitoramento e avaliação que requerem igualmente esforço tanto da sociedade política quanto da sociedade civil, a fim de garantir sua centralidade e

materialidade. Impera-se, como desafio para o Estado, transformar metas e estratégias em políticas públicas, ou seja, em programas, projetos e ações que objetivam dar materialidade ao projeto de Educação nacional consolidado no texto do Plano. Apenas a ordenação da política no campo legal não garante em si sua materialidade como resultado prático da ação do Estado.

Nesse sentido, o que se observa no atual cenário brasileiro pós-golpe político-judicial-midiático que culminou na destituição da presidenta Dilma Rousseff em 2016, e implantou uma agenda de austeridade neoliberal que têm na Emenda Constitucional nº 95/2016 seu ápice, é a verdadeira secundarização do PNE 2014-2024, seja através dos vetos nas Leis de Diretrizes Orçamentárias de 2017 e 2018 que garantiriam a centralidade do Plano nas políticas do Ministério da Educação, seja na imposição de medidas de contrarreforma com viés privatista-mercantilista como a Reforma do Ensino Médio, a aprovação da “nova” versão da Base Nacional Comum Curricular, a reconfiguração da política nacional de avaliação da educação via decreto, a instituição do Novo Fies, entre outras. Tais medidas vão de encontro às políticas defendidas pelos movimentos sociais progressistas e à essência do que está expresso nas metas e estratégias do PNE 2014-2024, bem como nos documentos finais das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014 e da Conferência Nacional Popular de Educação “Lula Livre” de 2018, a Carta de Belo Horizonte.

Percurso metodológico

Segundo Minayo (2013), a pesquisa social carrega um fato incontestável: seu objeto é histórico. Com essa premissa, levantou-se o questionamento: o que tem sido produzido no meio acadêmico *stricto sensu* sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024? Qual o perfil dessa produção, suas características? Para responder a essas questões, procedeu-se à revisão bibliográfica sobre a temática, objetivando produzir um breve estado do conhecimento, com foco nos trabalhos acadêmicos (teses, dissertações de mestrado acadêmico e profissional) defendidos nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

Assim, esta pesquisa bibliográfica utiliza como *corpus* documental as produções acadêmicas (teses e dissertações) que têm como objeto o PNE 2014-2024, produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* depositadas no portal Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Procedeu-se à busca por assunto com os termos: “plano+nacional+de+educação”, “PNE+2014-2024”, “plano+de+educação”

com recorte temporal entre 2014 a 2017. Após os filtros necessários, foram localizados 39 trabalhos.

A etapa seguinte fixou-se em extrair dos resumos das produções acadêmicas os elementos principais, que foram sintetizados em um quadro, contendo: ano de defesa, foco documental, título, autor, orientador, estado, região, nível, instituição, programa, foco temático, problemas e objetivos, metodologia, contribuições/resultados, referencial teórico e palavras-chave. Nem todos os resumos continham tais informações, o que levou à necessidade de leitura de partes dos textos, especialmente da introdução, capítulo de metodologia e considerações finais.

Para produção, tratamento e análise dos dados, optou-se pela estatística descritiva associada à abordagem bibliométrica. A bibliometria pode ser definida como a aplicação de métodos quantitativos/estatísticos sobre o conjunto de produções científicas de uma área. Macias-Chapula (1998, p. 134) define essa metodologia como “o estudo dos aspectos quantitativos da produção, disseminação e uso da informação registrada”, desenvolvendo “padrões e modelos matemáticos para medir esses processos, usando seus resultados para elaborar previsões e apoiar tomadas de decisões”.

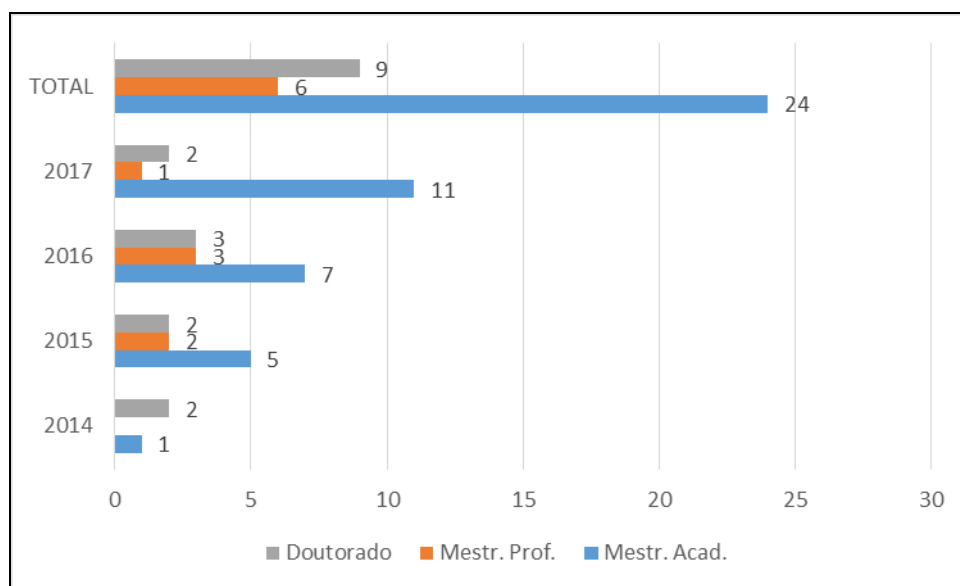
Através do levantamento das tendências nos trabalhos, utilizando-se para isso a bibliometria, é possível identificar a concentração das produções, alcances temáticos mais ou menos utilizados, bem como propiciar um olhar panorâmico e crítico, neste caso, sobre a produção de teses e dissertações que têm o PNE 2014-2024 como objeto central de estudo. Associado aos dados quantitativos, alguns trabalhos foram apresentados qualitativamente, no sentido de contextualizá-los.

Os dados foram consolidados em gráficos, tabelas e figura abordando as seguintes variáveis: *i.* tipo de produção acadêmica (tese, dissertação de mestrado acadêmico e profissional) por ano; *ii.* tipo de produção por curso; *iii.* produção por região; *iv.* produção por universidade; *v.* enfoques temáticos; *vi.* desenho metodológico; e *vii.* palavras-chave.

O perfil das pesquisas *stricto sensu* sobre o PNE 2014-2024

Conforme estratégia de busca exposta anteriormente, foram localizados 39 trabalhos, sendo nove teses, 24 dissertações de mestrado acadêmico e seis dissertações de mestrado profissional. O gráfico 1 apresenta a quantidade de trabalhos por tipo e por ano:

Gráfico 1 – A produção *stricto sensu* sobre o PNE 2014-2024, por tipo de curso (2014-2017)

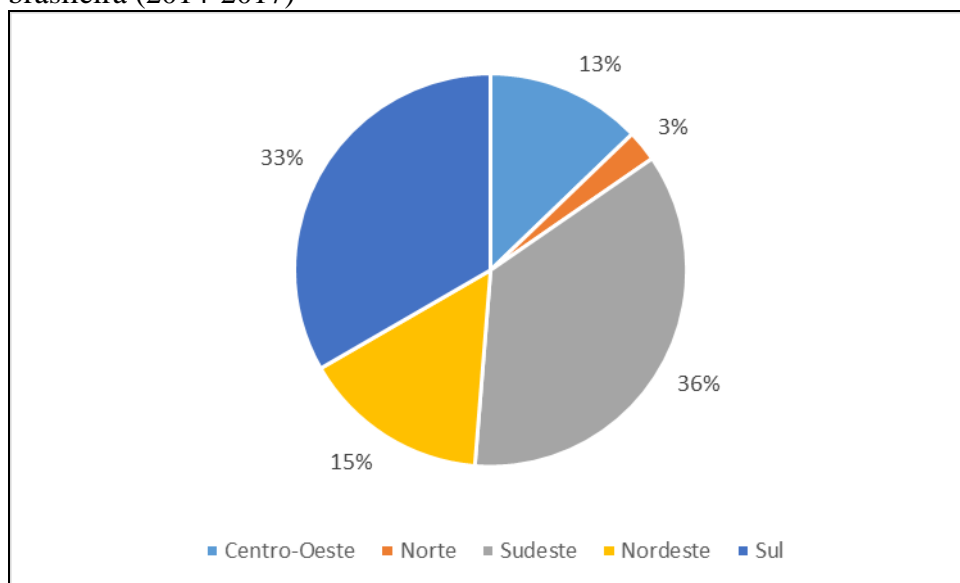


Fonte: Elaboração própria. Teses e dissertações.

Nos anos de 2016 e 2017, concentrou-se maior quantidade de produções acadêmicas a respeito do PNE 2014-2024, o que pode demonstrar o crescente interesse dos pesquisadores em discutir e analisar essa política pública. Só no ano de 2017 foram defendidos 35,9% dos trabalhos abrangidos por essa pesquisa. Do total de trabalhos, 23,1% correspondem a teses, 61,5% são dissertações defendidas em mestrados acadêmicos e 15,4% produzidos em mestrados profissionais. Os cursos de mestrados acadêmicos se constituíram, considerando tais percentuais, no *locus* principal de produção *stricto sensu* sobre o PNE 2014-2024.

O gráfico 2 aponta a localização dos trabalhos *stricto sensu* nas cinco regiões brasileiras:

Gráfico 2 – A produção acadêmica *stricto sensu* sobre o PNE 2014-2024 por região brasileira (2014-2017)

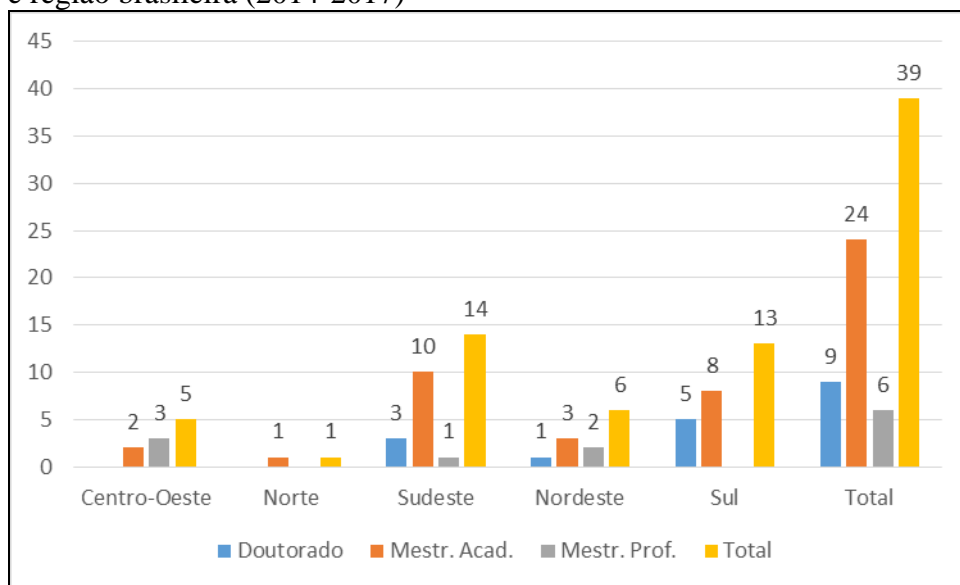


Fonte: Elaboração própria. Teses e dissertações.

Os dados evidenciam que houve uma concentração da produção de teses e dissertações principalmente nas regiões Sudeste (36%) e Sul (33%), seguidas pela região Nordeste (15%). É muito baixo o índice de trabalhos na região Norte (3%), que correspondeu a apenas uma dissertação de mestrado acadêmico: a pesquisa realizada por Fernandes (2015) analisou a orientação política expressa no PNE 2014-2024 considerando os impactos da reforma do Estado da década de 1990 que ainda se faz presente na agenda pública, concentrando nas possíveis implicações do Plano para a gestão da educação no Brasil. Como resultado, constatou que a orientação política identificada corresponde à nova face do neoliberalismo, a terceira via, o que acarreta para a gestão da educação o processo de desresponsabilização da União e o reforço da lógica produtivista e de mercado sobre a gestão democrática.

Esses dados podem ser melhor observados no gráfico 3 que apresenta o tipo de produção por região:

Gráfico 3 – Produção acadêmica *stricto sensu* sobre o PNE 2014-2024 por tipo de curso e região brasileira (2014-2017)



Fonte: Elaboração própria. Teses e dissertações.

Segundo os dados do gráfico acima, as teses foram defendidas nas regiões Sul (cinco), Sudeste (três) e Nordeste (uma). As produções de mestrado profissional ficaram concentradas nas regiões Centro-Oeste (três) e Nordeste (duas), mais uma na região Sudeste. Nessa região, encontra-se o maior número de produções de mestrado acadêmico, sendo dez de um total de 24, ou seja, 42% dessa categoria de trabalhos. Tal distribuição não causa grande surpresa, quando se leva em consideração que as regiões Sudeste e Sul possuem maior número de programas de pós-graduação *stricto sensu*. A tese defendida na região Nordeste, de autoria de Costa (2014) se propôs a investigar o protagonismo dos movimentos sociais no processo de construção e aprovação do PNE 2014-2024, com ênfase nas metas para o ensino superior. Utilizando-se de pesquisa documental, bibliográfica e realização de entrevistas com sujeitos protagonistas vinculados à sociedade civil, a autora confirmou a tese de que a política de ensino superior aprovada no PNE 2014-2024 representa ressonância das mobilizações e reivindicações dos movimentos sociais pelo acesso à educação como direito social inalienável.

Mas em quais instituições essas pesquisas foram realizadas? Na tabela a seguir constam as universidades por região, dependência administrativa e tipo e quantidade de trabalhos defendidos:

Tabela 1– Trabalhos defendidos na pós-graduação *stricto sensu* sobre o PNE 2014-2024 por instituição, curso e dependência administrativa (2014-2017)

Região	Instituição	Doutorado	Mestrado Acad.	Mestrado Prof.	TOTAL	Dependência Administrativa
Centro-Oeste	UNB		1	2	3	Federal
	UFG			1	1	Federal
	PUC/DF		1		1	Privada
Norte	UFT		1		1	Federal
Sudeste	UFF	1	2		3	Federal
	UNIRIO		1		1	Federal
	UFRJ	1	1		2	Federal
	UERJ		1		1	Estadual
	PUC/RJ		1		1	Privada
	UNESP		1		1	Estadual
	FIA			1	1	Privada
	USP		2		2	Estadual
	UNIMEP	1	1		2	Privada
Sul	UEL		1		1	Estadual
	UEPG		2		2	Estadual
	UFFS		1		1	Federal
	UFPR		1		1	Federal
	Unespar		1		1	Estadual
	URI		1		1	Privada
	TUITI PR	1			1	Privada
	UFPeI	1			1	Federal
	UFRGS	2	1		3	Federal
	UFSC	1			1	Federal
Nordeste	UFPE			1	1	Federal
	UPE		1	1	2	Estadual
	UFRN	1			1	Federal
	UFPB		1		1	Federal
	UFC		1		1	Federal
TOTAL	9	24	6	39	28	

Fonte: Elaboração própria. Teses e dissertações.

Os 39 trabalhos foram defendidos em 28 universidades sendo 15 federais (53,6%), sete estaduais e seis privadas. Nota-se uma hegemonia do setor público quanto à produção acadêmica sobre a temática em discussão, correspondendo a 75,0% das instituições. Na região Centro-Oeste, a Universidade de Brasília (UNB) concentrou 60% dos trabalhos. Na região Sudeste, na Universidade Federal Fluminense (UFF) houve uma defesa de tese e duas defesas de mestrado acadêmico, seguida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que tem duas defesas, sendo uma tese e uma

dissertação de mestrado acadêmico, pela Universidade de São Paulo (USP) com duas dissertações de mestrado acadêmico e pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) com uma tese e uma dissertação de mestrado acadêmico. Na região Sul, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), houve defesa de duas teses e uma dissertação de mestrado acadêmico, seguida pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), onde houve defesa de dois trabalhos deste nível. Na região Nordeste, na Universidade de Pernambuco (UPE), foram defendidas uma dissertação de mestrado acadêmico e uma dissertação de mestrado profissional.

A tese defendida na Unimep de autoria de Silva (2015) teve como foco temático a análise da tramitação do PLO nº 8.035/2010, no que se referia ao ensino superior. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, o estudo evidenciou que foram efetivadas alterações significativas no PLO até a sanção da Lei nº 13.005/2014, em especial no que tange ao financiamento da educação, à relação público - privado no ensino superior, às metas de formação de professores e para o avanço do número de mestres e doutores na docência desse nível de ensino.

Além dessa pluralidade de instituições, também foi possível constatar uma certa diversidade quanto aos programas de pós-graduação onde os trabalhos acadêmicos foram produzidos, o que pode ser percebido na tabela a seguir:

Tabela 2 – Tipo de programa de pós-graduação *stricto sensu* e número de trabalhos (2014-2017)

Programa de Pós-Graduação	Nº
Educação	24
Administração Pública	2
Ciências Sociais	2
Políticas Públicas	2
Ensino	1
Economia	1
Linguagem, Identidade e Subjetividade	1
Psicologia	1
Administração	1
Formação de Prof. e Práticas Interdisciplinares	1
Gestão de Negócios	1
Política Social	1
Ciências da Religião	1
TOTAL	39

Fonte: Elaboração própria. Teses e dissertações.

Apesar de constatada a maior concentração de trabalhos produzidos em programas de pós-graduação em Educação (61,5%), é interessante perceber que o PNE 2014-2024 também foi estudado em outros 12 programas diferentes, que vão das Ciências Sociais, passando pela Administração, à Ciências da Religião e Gestão de Negócios, o que denota um caráter multidisciplinar. Uma hipótese para justificar essa pluralidade, pode ser pelo fato do PNE 2014-2024 contemplar a totalidade da educação nacional, por sua importância para a gestão do setor e sua capacidade de vinculação aos diversos meandros da vida social e econômica.

Sobre o conteúdo dos trabalhos, é possível perceber uma diversidade interessante de subtemas, abordados a partir do PNE 2014-2024. Isso se deve, em tese, à abrangência do Plano Nacional, que perpassa todos os níveis e modalidades da Educação Nacional e suas bases estruturantes, como a valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e financiamento. Na tabela 3, realizou-se o exercício de extrair os subtemas das teses e dissertações, explorados a partir do Plano:

Tabela 3 – Subtemas abordados nas produções acadêmicas *stricto sensu* sobre o PNE 2014-2024 (2014-2017)

Subtema	Doutorado	Mestrado Acad.	Mestrado Prof.	TOTAL	%/39
Processo de elaboração do PNE	2	2	1	5	12,8
Análise geral do texto do PNE		1		1	2,6
Educação Básica		1		1	2,6
Educação do Campo		1		1	2,6
Educação Especial		2		2	5,1
Ensino Superior	1	1	1	3	7,6
Pós-Graduação			2	2	5,1
Gênero e Diversidade	3	5		8	20,5
Gestão Democrática	1			1	2,6
Alfabetização		1		1	2,6
Financiamento		2	1	3	7,6
Formação de professores	1	1		2	5,1
Currículo			1	1	2,6
Exclusão e desigualdade	1			1	2,6
Tecnologias		1		1	2,6
Qualidade da Educação		2		2	5,1
Privatismo e Mercantilização		2		2	5,1
Gestão da Educação		1		1	2,6
Juventude		1		1	2,6
TOTAL	9	24	6	39	100,0

Fonte: Elaboração própria. Teses e dissertações.

O processo de elaboração do PNE 2014-2024, que percorreu o término do ano de 2010 a meados de 2014, foi explorado em duas teses, duas dissertações de mestrado acadêmico e uma dissertação de mestrado profissional. Chama a atenção a quantidade de trabalhos que discutiram as questões de gênero e diversidade sexual, sendo três teses e cinco dissertações de mestrado acadêmico, ou seja, 20,5% do total de produções. O assunto foi colocado em evidência visto os movimentos conservadores, patrocinados principalmente pela chamada “Bancada da Bíblia”, que trabalharam para retirar o texto do Plano Nacional metas e estratégias alusivas à diversidade de gênero (“ideologia de gênero” [sic.], para esta bancada), educação sexual, direitos reprodutivos da mulher, direitos da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais (LGBTI).

Como exemplo de trabalho que explorou a subtemática gênero, Moreno (2016) realizou uma análise em torno do processo político de formulação do PNE 2014-2024, com foco na recusa das referências aos termos “gênero” e “sexualidade/orientação sexual”. O estudo revelou que grupos contrários à agenda de gênero e feminista tiveram participação relevante na consolidação do Plano, conseguindo apagar tais referências do marco legal, em contradição ao defendido na Conferência Nacional de Educação de 2010.

O ensino superior e o financiamento do Plano Nacional foram explorados por três trabalhos cada (7,6%).

Através da leitura e exploração dessa tabela, é possível verificar a abrangência dos estudos sobre o PNE 2014-2024 e seus respectivos recortes, bem como identificar as muitas lacunas ainda possíveis que convidam para o estudo científico. Se considerarmos a importância do PNE como plano de Estado e seu papel enquanto elemento norteador das políticas públicas educacionais, assim como sua abrangência ao tratar de toda Educação Nacional, é possível dizer que ainda é um tema pouco investigado pelo mundo acadêmico *stricto sensu*, visto a localização de apenas 39 trabalhos sobre a temática.

Os caminhos metodológicos das pesquisas também foram foco do presente estudo. Para a consolidação dos dados sobre metodologia, tomou-se como referência as orientações de Gil (2008), em que, para se construir o desenho da pesquisa, faz-se necessário definir a sua natureza e tomar decisões quanto ao método, à abordagem, aos objetivos, aos procedimentos técnicos e respectivas técnicas de coletas de dados, além do processo de análise. Tais informações foram retiradas dos resumos, introdução e

capítulo de metodologia das teses e dissertações e consolidados na tabela 4, que apresenta o perfil metodológico das pesquisas sobre o PNE 2014-2024.

Tabela 4 – Desenho metodológico das produções *stricto sensu* sobre o PNE 2014-2024 (2014-2024)

Metodologia	Doutorado	Mestrado Acad.	Mestrado Prof.	Total	%/39
Definição do método					
Materialismo histórico-dialético	3	6		9	23,1
Etnografia			1	1	2,6
Teoria do Programa			1	1	2,6
Modelo Coalisão de Defesa		1		1	2,6
Delphi			1	1	2,6
Definição de abordagem					
Abordagem Qualitativa	3	9	3	15	38,5
Abordagem Quantitativa			2	2	5,1
Abordagem Mista (quali-quant)		1	1	2	5,1
Definição de procedimentos técnicos					
Pesquisa documental	9	23	5	37	94,9
Estudo de caso		2		2	5,1
Pesquisa bibliográfica	6	15	3	24	61,5
Definição de técnicas de coleta de dados					
Grupo focal		1		1	2,6
Questionário		1	2	3	7,6
Entrevistas semiestruturadas	4	7	2	13	33,3
Observação		1		1	2,6
Definição de procedimentos da análise					
Triangulação		1		1	2,6
Análise Crítica do Discurso		2		2	5,1
Análise de conteúdo	1	6		7	17,9

Fonte: Elaboração própria. Teses e dissertações.

Para discutir os dados da tabela 4, duas observações precisam ser feitas: primeira, a maioria das pesquisas contemplava dois ou mais procedimentos técnicos (documental e bibliográfica, por exemplo) e, em poucos casos, mais de uma técnica de coletas de dados (consoando documentos, entrevistas e questionários, por exemplo). Segunda observação: nem sempre esteve claro o desenho da pesquisa, seja no resumo (número significativo não trata da metodologia neste elemento pré-textual) ou mesmo na introdução. São raros os trabalhos que tratam da metodologia em capítulo específico.

Das 39 produções acadêmicas analisadas, 33,3% assumiram um método de análise, sendo o materialismo histórico-dialético o referencial em três teses e em seis

dissertações de mestrado acadêmico, com a presença de obras marxianas e gramscianas notadas nos referenciais teóricos dos trabalhos. Como exemplo de trabalho desenvolvido com essa base teórica, Silva (2017) em sua tese promoveu a discussão sobre desigualdade e exclusão e o papel das políticas educacionais para superá-las. Como resultados, consideraram-se como ambiciosas as metas e as estratégias propostas no Plano Nacional, evidenciando os limites e as possibilidades das políticas públicas, ainda que sejam políticas de Estado, para concretizar a perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária, passando pela Educação.

Quanto à abordagem, 38,5% assumiram uma postura qualitativa, em detrimento de apenas 5,1% quantitativos e 5,1% com abordagem mista. A natureza dos estudos na área educacional tem caminhado, principalmente a partir dos anos 1980, para o trato qualitativo das investigações (GATTI, 2001), então, de certa forma, as pesquisas sobre o PNE 2014-2024 acompanharam essa tendência metodológica.

Quanto aos procedimentos técnicos, 94,9% realizaram pesquisa documental. Do *corpus* dos trabalhos, além do próprio PNE 2014-2024, também foram mencionados as notas taquigráficas das discussões de aprovação do Plano do Congresso Nacional, o Plano Nacional de Pós-Graduação, o Plano Nacional de Direitos Humanos, entre outros. Todas as teses analisadas partiram da pesquisa documental. Quanto à pesquisa bibliográfica, essa foi mencionada por 61,5% dos trabalhos, como referência aos trabalhos anteriores sobre o tema e os referenciais teóricos. Além dos próprios documentos e textos, há prevalência da entrevista semiestruturada como importante fonte de dados, recurso utilizado em 33,3% dos trabalhos. 44,4% das teses utilizaram essa técnica como fonte dos dados.

Apenas 25,6% das produções acadêmicas explicitaram seus procedimentos de análise de dados, sendo a análise de conteúdo, com referência a Laurence Bardin, aplicada em 17,9% dos trabalhos.

A explicitação das palavras-chave que acompanham os resumos dos trabalhos indica, de certa forma, o fio condutor das discussões adotado por seus autores no processo de análise do objeto e busca de respostas às questões postas. A figura 1 foi composta por tais palavras-chave:

precisam servir de referência para que o Plano não caia no ostracismo durante sua implementação, monitoramento e avaliação, apesar de toda onda conservadora e neoliberal que assombra o país pós-2016.

Assumindo essa perspectiva, a pesquisa acadêmico-científica cumpre um importante papel no sentido de investigar os processos de produção do texto do PNE, seus impactos e configurações ao ser referenciado como o elemento articulador e orientador das políticas públicas. Desvelar as ações empreendidas por sociedade civil e sociedade política, bem como a forma como as demandas dos diversos grupos e segmentos foram contemplados no texto final, além de acompanhar sua execução, são tarefas que a academia *stricto sensu* não pode se furtar.

Os trabalhos ora analisados indicam que há muito a ser investigado e discutido, pois apenas 39 produções *stricto sensu* localizadas demonstram, quando olhamos os dados quanto aos anos de defesa, a localização geográfica e o conteúdo (subtemas, aspectos metodológicos e palavras-chave), que se abrem muitas possibilidades que ainda precisam contempladas com pesquisas de mestrado e doutorado.

Referências

ALVES, E.F. Limites e perspectivas do planejamento da educação municipal no contexto da elaboração dos Planos Municipais de Educação. In: FERREIRA, S. (Org.). *Políticas e gestão da educação nos municípios goianos: planejamento, financiamento e carreira docente*. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 77- 105.

BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, D.B.de; MARTINS, A.M. (Orgs.). *Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas e práticas*. – São Paulo : Edições Loyola, 2014.

BORDIGNON, G.; QUEIROZ, A.; GOMES, L. *O planejamento educacional no Brasil*. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

COSTA, A.M.M. *Movimentos sociais e educação superior: ação coletiva e protagonismo na construção do Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. 2014. 250 f.. (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

DOURADO, L.F. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/Anpae, 2017.

FERNANDES, K.L. *Orientação política do Plano Nacional de Educação (2014-2024): implicações para a gestão da Educação*. 2015. 104 f.. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

GATTI, B.A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, julho/2001.

- GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e política. 3.ed. – [Ed. e Trad. de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira]. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo. [Ed. e Trad. de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira]. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.
- MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 134-140, mai./ago. 1998.
- MINAYO, M.C.deS. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. – São Paulo: Hucitec, 2013. (Col. Saúde em Debate; 46).
- MORENO, M.E. *Feminismos e antifeminismos na política brasileira: “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação 2014*. 2016. 145 f.. (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2016.
- OLIVEIRA, D.A. Das políticas de governo às políticas de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.
- RIBEIRO, J.Q. Planificação educacional (planejamento escolar). *RBEP*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 85-93, jan./abr. 2005.
- SILVA, G. *O ensino superior na tramitação do Plano Nacional de Educação – 2014-2024*. 2015. 297 f.. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba – SP, 2015.
- SILVA, R.M. *Pelos meandros do Plano Nacional de Educação: pode-se superar a exclusão?* 2017. 118 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
-

INFLUÊNCIAS DA FUNDAÇÃO LEMANN NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: ANÁLISES INICIAIS

Viviane Cardoso da Silva

FE/UNICAMP

viviansylva@yahoo.com.br

No processo histórico, desde a Constituição de 1988 até os dias atuais, os direitos sociais vêm sendo mutilados, dentre tais a educação pública estatal, cada vez mais a mercê da desresponsabilização do Estado, culminando em processos de privatização e terceirização de serviços educacionais. É nesse contexto que se analisa as ações da Fundação Lemann no campo educacional e se compreende a sua forte inserção no setor público. Nesse cenário, o trabalho tem por objetivo analisar as influências da Fundação Lemann nas políticas públicas educacionais brasileiras, em fase de aproximações, pois a investigação se encontra em andamento no Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Com o referencial teórico e metodológico, utilizou-se a pesquisa histórica e qualitativa, embasada em estudos bibliográficos e documentais. Como premissa de resultados aponta-se para a retomada na modificação da lógica de gestão pública e do mundo do trabalho, em que a educação passa (rá) a ter uma nova função na formação do homem, adequado aos interesses do mercado, com todas as contradições postas “em jogo” entre sociedade, Estado e mercado.

Palavras-Chave: Políticas educacionais. Fundação Lemann. Trajetória histórica. Nova Gestão Pública; privatização.

1- Introdução:

Desde a aprovação da Constituição de 1988 a educação como política pública vem sofrendo uma série de alterações: em alguns momentos se apresentando como progressistas pelo discurso da ampliação de oportunidades as camadas populares; em outros como um grande retrocesso para o desenvolvimento da sociedade, como o corte de recursos públicos, que prejudica a manutenção dos programas, ligados à área.

Independente de governos conservadores ou progressistas, há participação cada vez mais atuante das organizações sociais, dentre essas as fundações, executando ações e programas desenvolvidos pelo Estado, inclusive demandando a criação de políticas públicas. Nesse sentido, o presente texto se propõe analisar as influências da Fundação Lemann nas políticas educacionais brasileiras, tomando como foco a educação básica, que são algumas das questões em estudo no doutoramento em História da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual em Campinas (UNICAMP).

Esse texto está dividido em duas partes e a conclusão, construído a partir de uma pesquisa histórica e qualitativa, embasada

Num primeiro momento, uma explanação sobre a conjuntura política, retomando alguns conceitos, tais como: nova gestão pública, privatização da educação e as fundações no Brasil. No segundo momento, análises e considerações sobre a atuação da Fundação Lemann na educação pública, a partir de relatórios e materiais da própria instituição. Por fim, as considerações finais.

2- Breves debates conceituais: Nova Gestão Públicas (NGP) e as fundações.

Ao iniciar esse texto a partir da Constituição de 1988, não poderia deixar de dialogar com Florestan Fernandes, que foi um professor e político fundamental na representação da sociedade civil na Constituinte como deputado federal.

Florestan tencionou bastante o debate na Constituinte em torno do rompimento dos gargalos e heranças deixadas pela Ditadura Civil-Militar, assim como dos temas candentes ao contexto social naquele momento histórico, dentre tais a educação. Em um artigo publicado no Jornal do jornalista, em 14 de setembro de 1987, Florestan (2014) traz dados sobre as negociações na Constituinte, dentre tais, as da educação. Segundo o pesquisador, havia grandes embates quanto a distribuição dos recursos públicos para a educação, Florestan dizia o debate e defesa da criação um Conselho Nacional de Educação (consultivo, deliberativo e propositivo), que serviria para acompanhar e avaliar o Plano Nacional de Educação (PNE) era entendido como ofensa pelos donos do poder (Ministério da Educação e donos de escolas privadas mercantis e confessionais), ou seja, criar mecanismos de controle social não interessavam aos comandantes da educação naquele momento.

É fato que a Constituição de 1988, embora construída em meio a tantos conflitos e interesses de classes diferentes, foi a Carta Magna mais progressista até hoje. Desde a sua criação vem sofrendo readaptações, modificações e tem sido “retalhada” ainda mais no contexto atual, com o teto de gastos públicos (EC 95/2016), reforma trabalhista (Lei 13.467/2017) que altera a CLT e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que altera vários artigos da LDB.

Embora, a Constituição tivesse sido aprovada em 1988, com várias questões em aberto para serem regulamentadas por outras leis, no campo educacional, somente em 1990 houve reformas significativas. Porém, não há como abordar as reformas educacionais, sem tratar da Reforma do Estado, com a construção do Plano Diretor da

Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), sistematizado por Bresser Pereira (BRASIL, 1995), com grandes proposições de privatização de empresas públicas estatais (ADRIÃO; PERONI, 2009). Fernando Henrique Cardoso (FHC) trouxe a agenda da chamada nova gestão pública (NGP) à cena brasileira e passou também a ser implementada em vários Estados brasileiro, como foi o caso de São Paulo. Porém, essa reforma não se concretizou na sua integridade nem nos Estados, nem no Governo Federal, segundo Sano e Abrucio (2008), devido aos movimentos contraditórios e conflitantes entre os poderes: Executivo e Legislativo.

A NGP pode ser entendida como um modelo de gestão cunhado por países desenvolvidos, embasada no “neoliberalismo ou neoliberalização hayekiano”, após 1970, com o denominado “Estado gerencial”, visando reordenar a economia e a sociedade, num contexto de crise do capital com a elevação do preço do petróleo. Nesse cenário, surge a ascensão da nova direita em países como Reino Unido com a Primeira Ministra Margareth Thatcher; Estados Unidos da América (EUA) com o Presidente Ronald Reagan, entre outros, que implementaram essa agenda estatal, como nos aponta Newman e Clarke (2012) e Verger e Normand (2015).

Para Newman e Clarke (2012) a NGP traria uma transformação no modo de gerir o Estado a partir de três pilares:

- 1- O Estado deveria deixar de controlar o mercado;
- 2- Diminuir a carga tributária sobre os consumidores;
- 3- Enxugar o Estado: tamanho, custo, privatização, entre outros, além de outras medidas.

Para garantir que a NGP tivesse sucesso, segundo Newman e Clarke (2012), Verger e Normand (2015) e Sano e Abrucio (2008) outros fatores precisariam ser implementadas, tais como: a gestão por resultados, metas, regulamentação das ações, governança (contratos entre entes estatais e entes públicos não estatais), o gerente com perfil múltiplo (líder, inovador, dinâmico, competitivo, estratégico, formador da cultura corporativa), flexibilização da burocrática, controle social, indicadores de qualidade e excelência na prestação de serviços públicos, recursos públicos para o setor privado etc.. No Estado Gerencial, a autoridade, os arranjos organizacionais e o sistema de poder são a combinatória do direito de gerir, fundamentais para a profissionalização do Estado.

Dentro da NGP, nos arranjos governamentais, surge, então, a função das organizações sociais, dentre tais, as fundações, cuja discussão será abordada a partir de alguns dados históricos que não são tão recentes. Segundo Paes (1998, p. 46-48) a

primeira fundação foi criada em 1738, financiada por Romão de Matos Duarte, com o objetivo cuidar dos bebês abandonados na Santa Casa de Misericórdia, na cidade do Rio de Janeiro. Não havia legislação que abordasse as fundações, somente em 1903 foi criada uma Lei nº 173/1903 que “conferia personalidade jurídica a entidades com fins lucrativos, científicos e religiosos.” (PAES, 1998, p. 48).

Em 1916, com a criação do Código Civil Brasileiro, “houve a consolidação, no ordenamento jurídico positivo, do instituto fundacional da pessoa jurídica de direito privado, dotada de um patrimônio composto por bens livres destinados a uma finalidade social determinada.” (PAES, 1998, p. 48). O Código trazia prescrições sobre os bens públicos e particulares, as associações, fundações etc., questões do interesse da burguesia dominante, daquela época. Regulamentava em relação fundações: o zelo do Ministério Público, a forma como elaboraria o estatuto etc.. Essa legislação foi aperfeiçoada nos anos posteriores, se adequando as novas necessidades da classe empresarial.

Historicamente, as legislações se concretizaram a favor de demandas já estabelecidas, ou seja, foram/são criadas para legitimarem a legalidade de determinada ação existente ligada à propriedade privada. Pachukanis (2017) traz contribuições sobre a legislação ao dizer que “A jurisprudência sempre ocupou na sociedade burguesa uma posição especial, privilegiada. Ela se situa não apenas em primeiro lugar entre as outras ciências sociais, como também imprime nelas a sua marca.” (PACHUKANIS, 2017, p. 65) e a faz parecer que se trata de vontades homogêneas da sociedade, sem contradições ou conflitos.

Pachukanis (2017) aponta para a relação entre o jurídico e a proteção a propriedade privada, dizendo que:

A regulamentação ou normatização das relações sociais parece homogênea em princípio, e, por isso, inteiramente jurídica somente num exame absolutamente superficial ou puramente formal. [...] É precisamente ali que o sujeito jurídico, a “persona” encontra sua encarnação perfeitamente adequada na personalidade concreta do sujeito que atua egoisticamente, do proprietário, do portador dos interesses privados. É precisamente no direito privado que o pensamento jurídico se move de maneira mais livre e confiante; suas construções assumem um aspecto mais completo e harmonioso [...]. (PACHUKANIS, 2017, p. 104)

No que se refere às fundações, no caso brasileiro, o ordenamento jurídico foi criado para respaldar as ações já existentes, inicialmente ligadas à pessoa jurídica com fins lucrativos, tratando suas ações como um “negócio privado” sob a égide da família,

da propriedade privada e do contrato formal. Passados os anos, o Código Civil foi alterado e as modificações se deram no sentido de garantir segurança e a possibilidade de se declararem como função pública, uma vez que atenderia demandas religiosas, assistenciais, culturais e morais, nesse caso, se destinariam a uma razão social sem fins lucrativos, gozando de inúmeras isenções de impostos (BRASIL, 2008, p. 152-153).

Em período recente, uma pesquisa realizada pelo IBGE e ABONG trouxe dados sobre as “Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL)”. De acordo com o levantamento nesse período foram registradas mais de 290,7 mil FASFIL, 5,2% num total de 5,6 milhões de entidades de diversas naturezas (públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos) existentes no Brasil. Os dados foram coletados a partir Cadastro Central de Empresas - CEMPRESA/IBGE. (IBGE, 2010, p. 26).

Em relação à “educação e pesquisa”, os dados apontam para 17.664 (dezessete mil e seiscentos e sessenta e quatro) FASFIL. Dentre essas está a Fundação Lemann, cuja razão social é de “uma organização familiar sem fins lucrativos”¹⁰ (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d., s.p.) criada em 2002, pelo empresário Jorge Lemann, que tem negócios diversificados: a maior rede de cervejaria do mundo (AB InBev), redes de *fast food*: *Burger King*, *Heinz*, *Ifood*, fundo 3G com investimentos tecnológicos e banco Garantia, dentre outros.

Seria importante pontuar os avanços do neoliberalismo no Governo FHC, no Lula e Dilma, mas trataremos especificamente desses governos, passaremos ao recorte do que tem ocorrido na política educacional pós-golpe de 2016, quando a Fundação Lemann assume papel de destaque junto a outros empresários e funda o Movimento pela Base (MPB).

Após 2016, a agenda da nova gestão pública volta a ser debatida no Estado, com novos projetos de privatização de empresas públicas, e no caso educacional com o MPB demandando uma série de contrarreformas educacionais: Reforma do Ensino Médio que altera a LDB nº 9.394/96 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, como veremos no tópico a seguir.

¹⁰ Informação retirada do site da Fundação Lemann: <http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>.

3- Atuação da Fundação Lemann na educação brasileira: política e ações, aproximações iniciais.

Há dezesseis anos a Fundação Lemann foi criada no Brasil, pelo empresário Jorge Lemann e um de seus objetivos que é atuar nos sistemas educacionais públicos estatais, gerindo projetos e ações junto às Secretarias de Educação vem avançando “a toque de caixa”. Em 2013, essa instituição criou um programa com expectativa de formação de gestores escolares e coordenadores pedagógicos, denominado de “Programa Gestão para a Aprendizagem (GAP)”, atualmente intitulado “Programa Formar”, gerido através de uma parceria institucional com a “Elos Educacional”, empresa de “consultoria em gestão escolar e formação de professores” (ELOS EDUCACIONAL, s.d., s.p.).

IMAGEM 1 – Organograma de ações e projetos da “Elos Educacional”.



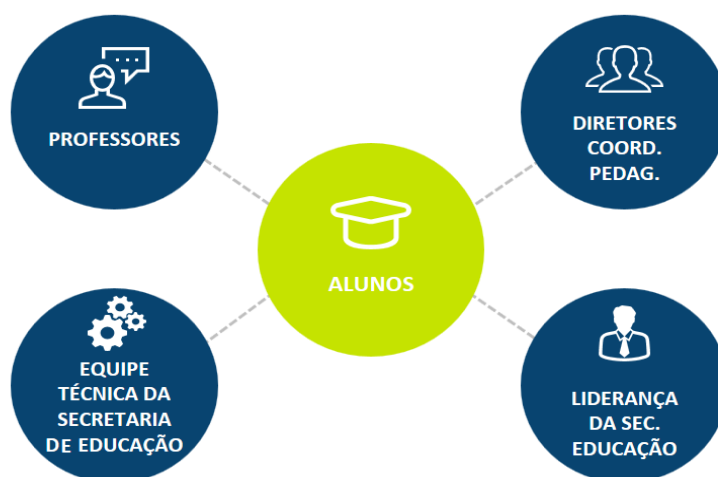
Fonte: Elos Educacional. Conheça a Elos Educacional, s/d.

Na imagem 1, podemos verificar a criação do GAP e de outros programas e ações que são oferecidos pela instituição. Segundo dados da empresa “Elos Educacional, verifica-se que a mesma tem oferecido o curso do GAP (além de um cardápio com outros cursos) não apenas para os entes federados, mas também disponibilizado o curso a venda como formação continuada, com duração de até um ano, a qualquer gestor ou coordenador pedagógico de qualquer rede de ensino seja ela pública ou privada, desmontando o seu caráter inicial de formação de quadros gestores “inovadores” das redes públicas de ensino. Ou será que os cursos obtiveram tanto sucesso que se ampliou essa perspectiva ao setor privado?

Para caracterizar o GAP, a “Elos Educacional” diz que se trata de “modelos de gestão e técnicas inovadoras [...], adaptado ao objetivo de gestão e promove o alinhamento de expectativas e cooperação entre toda a comunidade escolar” (ELOS EDUCACIONAL, s.d, s.p), e no caso dos diretores, esses teriam a oportunidade de se desenvolverem como “gestores estratégicos, motivados “por um plano de ação”. Ao

alinhar com o projeto “Formar”, percebe-se o mesmo objetivo, mas com algumas diferenças, tais como: ser parceria da Fundação Lemann com os sistemas ou redes de ensino; a duração é até três anos; atuação nas “políticas educacionais”, ou seja, revisão dos planos municipais de educação, dos currículos, dos projetos pedagógicos, das avaliações, entre outros; na “formação continuada” de todos os profissionais da educação e quadros técnicos das secretarias de educação, visando o fortalecimento e aprimoramento das “práticas dos educadores a fim de promover melhores aulas e mais qualidade na aprendizagem de todos os alunos.” e na “conectividade e inovação”, isto é, a implantação de tecnologias de redes nos sistemas e nas escolas, para alimentação de bancos de dados da Fundação¹¹ (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d, s.p).

FIGURA 1: Programa Formar com foco na aprendizagem dos alunos.



Fonte: Fundação Lemann, Pela aprendizagem dos alunos, s/d.

A partir dos dados coletados acima tanto pelo GAP quanto pelo “Programa Formar” pode-se dizer que trazem a tona teorias com forte apelo conservador e neoliberal, já conhecidas pelos pesquisadores na área de políticas públicas e gestão educacional no Brasil, através da gestão da qualidade total (planejamento estratégico, gerencialismo e gestão por resultados) muito utilizada na organização das empresas, que se embasam nas proposições da teoria da Nova Gestão Pública (NGP), que visa a formação do gerente e de uma equipe inovadora, dinâmica, cujo gestor atuará

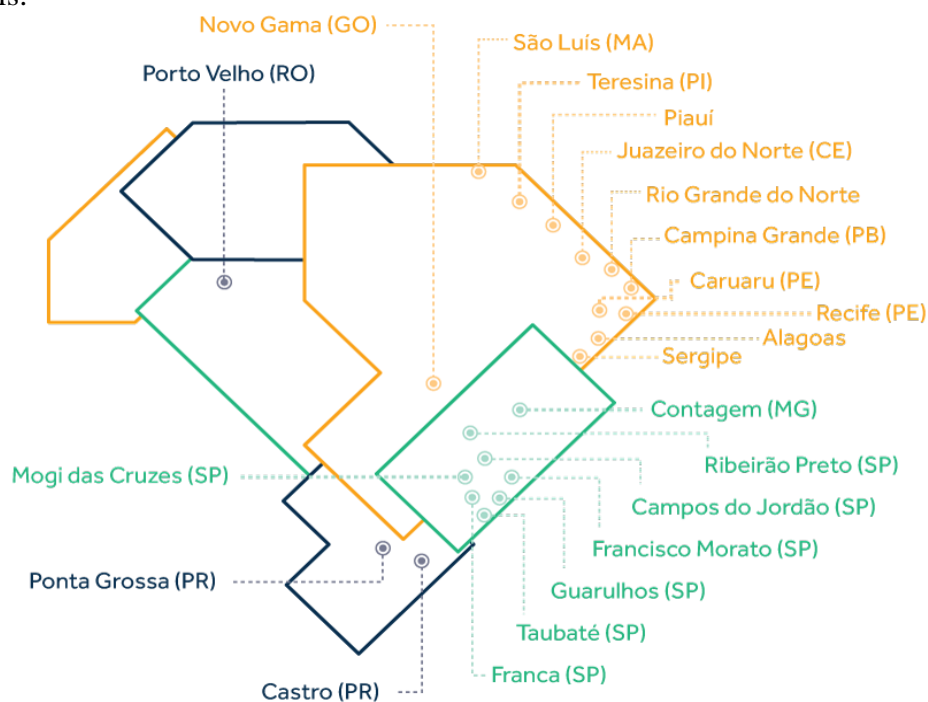
¹¹ Interpretação minha, pois a explicação na página da Fundação Lemann para que a “conectividade e inovação”, vai além de instalação de software’s educacionais, mas principalmente para monitorar o trabalho das redes ou sistemas de ensino parceiros, conclusão óbvia, uma vez que como eles iriam aprimorar o programa sem acompanhamento dessas ações, sem dados concretos?

como líder de uma cultura corporativa dentro do espaço seja na rede de ensino ou no espaço escolar, fazendo aproximações ao que aponta Sano e Abrucio (2008) nas promessas que a NGP traria para a sociedade.

Essas teorias “qualidade total” e NGP, que se complementam no modo de pensar a sociedade (neo) liberal são voltadas à formação de um cidadão para os interesses do mercado como apontam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 52): “[...] O ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo”, ou seja, forma o cidadão desde a tenra idade a ser acrítico e subserviente do (futuro) patrão. Desde meados dos anos 1980, essa teoria empresarial parasita em torno de todas as políticas sociais, dentre tais a educação estatal e vem ganhando espaço nos sistemas de ensino até então.

O GAP ou Formar está em andamento em várias redes de ensino estaduais e municipais no país, como é possível verificar na figura 2:

FIGURA 2: Rede de parceria entre a Fundação Lemann e as redes municipais e estaduais.



Fonte: Fundação Lemann, Quem faz Parte, s/d.

Com enfoques na gestão, no planejamento, formação de lideranças etc., a Fundação acredita que mudará a realidade da educação brasileira e alcançará números significativos nas avaliações externas realizadas pelos sistemas de ensino, tais como: o

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA). Essas ações somadas a outros movimentos em torno das políticas públicas recentes, como a Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017 e a BNCC para o Ensino Médio (em discussão), também, trazem elementos para a análise do perfil de cidadão que se quer formar, agora em nível de projeto nacional, adaptado as reformas nefastas que desqualificam e precarizam a educação pública no território nacional, garantindo que a terceirização ocupe o seu lugar nas atividades fins (gestores, professores são exemplo disso).

Nas mídias, as ações da Fundação Lemann ganham destaque, dentre as notícias se pode destacar uma referente à reforma do ensino médio, no site *The Intercept_Brasil*, em 2016, em que Borges demonstra o descaso da Câmara dos Deputados em receber uma comissão de estudantes do Ensino Médio (EM) para debater a ocupação das escolas e a reforma do EM. Em contrapartida, a casa abriu espaço privilegiado aos empresários bilionários e suas fundações para tratarem da Reforma do EM e da BNCC nas audiências públicas, enquanto que a representação das escolas públicas (professores e estudantes) foi irrisória.

A jornalista ratificou que essas “Fundações costumam se colocar como apartidárias, porém, ao participarem ativamente da criação e execução de políticas públicas – como está sendo o caso no debate sobre a reforma do ensino médio – comportam-se, elas mesmas, como partidos.” (BORGES, 2016, s.p.). Além disso, aponta para as contratações de técnicos (egressos das bolsas de ensino no exterior oferecidas pelos programas da Fundação Lemann) pelo Ministério da Educação (MEC), logo após a aprovação da Medida Provisória (MP) do EM.

A jornalista questiona o que poderia estar por detrás dos interesses dessas fundações na formação do ensino médio e técnico. Para ela seria uma forma das empresas garantirem a formação dos seus trabalhadores. Logo os empresários, deixariam de oferecer treinamento através de seus Recursos Humanos (RH), economizando cerca de “R\$518,00 por funcionário”. No caso das empresas de Jorge Lemann, dono da Fundação Lemann, isso representaria “[...] uma economia de aproximadamente R\$ 20 milhões ao ano, afinal são mais de 40 mil empregados.” (BORGES, 2016, s.p.).

Logo, o que está em jogo são os interesses do setor privado em abocanhar cada vez mais os recursos públicos, dessa forma eles garantem o atendimento aos seus interesses privados, com a utilização de verbas públicas, as quais eles administraram, ou seja, a manutenção do negócio educação, financiada pelo Estado.

Além dos interesses empresariais com a BNCC, vale a pena destacar a problematização que Frigotto (2018) traz em entrevista concedida a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, com o tema “A educação nocauteada”, em que esmiúça a proposta da Base:

[...] contrarreforma do ensino médio, que dividiu a formação em itinerários. Na verdade a maioria absoluta dos 5.570 municípios tem uma escola, então não é verdade que o aluno vai poder escolher. Não oferecer uma ou duas opções de itinerários. Segundo, os estudantes são muito jovens para uma escolha que vai definir o restante da sua vida acadêmica: 40% daqueles que hoje que entram em uma universidade desistem do curso que escolheram no primeiro ano. Você vai mandar um jovem escolher com 14, 15 anos? Isso é um absurdo, uma falsificação. (FRIGOTTO, 2018, s.p)

O pesquisador aponta para uma responsabilização do jovem com a escolha educacional que fará, sem ter o amplo conhecimento suficiente para essa decisão, acompanhado com a desresponsabilização do poder público, que adquire “brechas” legais para garantir a Educação à Distância e terceirização para o setor, em vista da impossibilidade de garantir todos os itinerários de formação aos estudantes ampliando ainda mais a privatização da educação na Educação Básica, como aponta Frigotto a seguir:

A BNCC, a contrarreforma do ensino médio, mas também a Emenda 95, permitem que a educação seja ainda mais negócio do que é hoje. O avanço agora é no ensino médio, porque já eram hegemônicos na privatização do ensino superior. São os meganegócios da privataria da educação. O grande investimento também dos grandes grupos, a Kroton, entre outros, é no ensino médio através de parcerias público-privadas. Estão tomando de assalto aquilo que era público, aquilo que era minimamente debatido com a sociedade. E o que vem pela frente é pior. Quem assumiu a secretaria executiva do MEC foi o Haroldo Corrêa, ex-secretário de educação do Espírito Santo. O que ele fez lá foi um horror: fechou escolas do campo, salas de aula, houve um decréscimo de 68% no investimento na educação. Ele vem completar o trabalho sujo nos meses que faltam a este desgoverno, que é a palavra mais adequada. Então, o que vem por aí aprofunda o retrocesso. (FRIGOTTO, 2018, s.p)

As ponderações de Frigotto são de grande valor para a análise das contrarreformas das políticas educacionais atuais, porque também são culminâncias da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, que congelou, por vinte anos, os recursos para as áreas de referência social, dentre tais saúde e educação. Essa EC apresenta uma

grande limitação ao desenvolvimento e manutenção das políticas públicas, ou seja, sem recursos financeiros não há política pública, gratuita e de qualidade para atender a demanda de cidadãos que necessitam das mesmas.

Nesse processo, outro nível que, também, se encontra ameaçado pela EC 95/2016 e pela BNCC é a Educação Infantil (EI). Primeiramente, Freitas enfatiza que a BNCC está atrelada diretamente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), confluindo com a agenda de trabalho da Fundação Lemann e suas parceiras executoras de políticas públicas.

A BNCC sendo atrelada às avaliações externas justifica a proposta de avaliação da EI, segundo Freitas (2018). Para o pesquisador, ao analisar uma reportagem de Priscila Cruz¹² à Uol Educação, nos diz que:

Ao admitir que a avaliação pode ser um ‘acompanhamento do desenvolvimento individual de cada aluno’ (grifos meus), está admitida a avaliação (externa) com vistas a determinar a proficiência de cada aluno, nos termos dos supostos “direitos de aprendizagem” fixados na Base Nacional Comum Curricular para esta faixa etária. (FREITAS, 2018, s/p)

Ao continuar sua análise Freitas (2018) destaca trechos da entrevista de Cruz dizendo:

A autora informa “que não pode ser um exame”, pois “trata-se de criar um espaço em que a criança possa criar, brincar, inventar, experimentar, sentir, relacionar-se e, no meio de tudo isso, aprender.” (Grifos meus.) Aprender o quê? Aquilo que está definido na Base Nacional Comum Curricular. O fato de não ter o “formato” de um exame, não implica em que não haja avaliação da criança, pois somente assim se pode ter um “acompanhamento do desenvolvimento individual de cada aluno” como quer a autora. E como no segundo ano do ensino fundamental temos avaliação de língua portuguesa e matemática, as pressões para este tipo de avaliação individualizada vão penetrar na educação infantil de forma inadequada, gerando primeiro a adoção de “check-lists” de competências e habilidades, bem como simulados informais, e posteriormente pressionando para que se tenha, sim, exames formais nacionais neste nível de ensino. (FREITAS, 2018, s.p)

Freitas infere uma série de problematizações pertinentes, pois as regulamentações vem depois das práticas já estarem estabelecidas, como aponta Pachukanis (2017) sobre a criação das leis. Logo, Compreende-se mais uma vez que a BNCC traz questões nocivas à educação, seja por ampliar o sucateamento do ensino através de formação precária e currículos mínimos, seja pelas avaliações na Educação Básica.

¹² Fundadora e presidente do Todos pela Educação (TPE) e uma das fundadoras do Movimento pela Base (MPB).

4- Considerações finais:

Ao longo do texto, problematiza-se a atuação da Fundação Lemann, demandando a criação e a concretização de políticas que confluem com seus interesses, gerando uma relação promíscua e nociva a autonomia da educação pública estatal no país, principalmente com a aprovação da BNCC, que esvazia o currículo da criticidade, do pensar e do questionar a ordem conservadora pela qual o Brasil vem passando.

Reitera-se, que se defende a perspectiva crítica do processo de construção das políticas públicas, com base em Saviani (2013, p. 134) em que o público é o contrário de privado; o público diz respeito “[...] ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade” e a Fundação, nesse caso, representa fielmente o campo do privado, ligado as dinâmicas do capital, mercado e a financeirização, também, dos bens sociais.

É preciso cada vez mais se apropriar das ações dos nossos oponentes para criarmos estratégias de resistência na defesa das escolas públicas. Sabe-se que o governo, que será empossado no início do ano de 2019 anunciou uma série de metas em seu plano, que coloca a toque de caixa ao extremo os princípios da nova gestão pública: gerencialismo e enxugamento do Estado para o setor social (voucher para as escolas de educação básica, cobrança de mensalidades nas universidades públicas, educação a distância desde o ensino fundamental, aumento de tempo de serviço para professores na reforma da previdência, etc.). Como se dará esse processo? Ainda é uma incógnita, mas a universidade e a sociedade civil organizada vem dialogando para se preparar para disputar as contradições nesse processo.

O que muda na realidade é uma nova relação do trabalho, em que a educação passa a servir a precarização do trabalho, logo não pode ser crítica, que traz elementos para questionar a ordem, esse é um vetor que está posto quando temos um movimento como o escola sem partido, que ao dizer que quer lançar direitos aos estudantes e deveres aos professores, apenas quer resguardar o conservadorismo das políticas que estão em processo de implementação.

5- Referências Bibliográficas:

ADRIÃO, Theresa; Peroni, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em:

retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/105/294 Acesso em agosto de 2018.

BORGES, Helena. Conheça os bilionários convidados para “reformatar” a educação brasileira de acordo com a sua ideologia. In: THE INTERCEPT_BRASIL. **Artigos em Destaque**. 4/11/2016. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformatar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>. Acesso em: janeiro de 2017.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf> Acesso em agosto de 2018.

_____. **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em agosto de 2018.

_____. **Código Civil Brasileiro e legislação correlata**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretária de Edições Técnicas, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70327/C%3%B3digo%20Civil%202%20ed.pdf?sequence=1> Acesso em maio de 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 95/2016**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html> Acesso em junho de 2018.

_____. **Lei nº 13.415/2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em agosto de 2018.

CNE/CP. **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em agosto de 2018.

ELOS EDUCACIONAL. **Conheça a Elos Educacional**. s.d., s.p.. Disponível em: <https://www.eloseducacional.com/quem-somos/>. Acesso em novembro de 2018.

_____. **Gestão para a aprendizagem**. s.d., s.p.. Disponível em: <https://www.eloseducacional.com/formacoes/>. Acesso em novembro de 2018.

FERNANDES, Florestan. **Florestan Fernandes na constituinte: leituras para a reforma política / Florestan Fernandes**. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo Expressão Popular, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Educação Infantil: a “boca torta” do TPE. In: **Blog do Freitas**, 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/07/22/educacao-infantil-a-boca-torta-do-tpe/> Acesso em: setembro de 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: TRABALHO, SAÚDE E EDUCAÇÃO. **Artigos**. v.1, n. 1. Rio de Janeiro, março de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf>. Acesso em junho de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “A educação está nocauteada”. In: ANTUNES, André. **EPSJV/Fiocruz**, 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>. Acesso em: setembro de 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos.** s.d., s.p.. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/> Acesso em janeiro de 2017.

_____. **Projeto Formar.** s.d., s.p.. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar> Acesso em novembro de 2018.

IBGE. **As fundações privadas e as associações sem fins lucrativos no Brasil:** 2010. ABONG, GIFE, IPEA, IBGE: Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62841.pdf>. Acesso em janeiro de 2017.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. In: **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf> Acesso em agosto de 2018.

PACHUKANIS, Evgeni. **A teoria geral do direito e o marxismo e ensaios escolhidos (1921-1929).** Coordenação Marcus Orione, Tradução: Lucas Simone. São Paulo: Sundermann, 2017.

PAES, José Eduardo Sabo. Fundações: origem e evolução histórica. In: **Revista de Informação Legislativa.** Brasília, a 35, nº 140, out./dez. 1998. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/415/r140-04.pdf?sequence=4> Acesso em maio de 2017.

SANO, Hironobu; Fernando Luiz, ABRUCIO. Promessas e Resultados da Nova Gestão Pública no Brasil: o caso das organizações sociais de saúde em São Paulo. In: **Revista de Administração de Empresas** [online]. vol. 48, n.3, pp.64-80, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v48n3/a07v48n3.pdf> Acesso em agosto de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013b. (Coleção memória da educação)

VERGER, Antoni, NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. In: **Educação & Sociedade.** V. 36, nº 132, p. 599-622, jul.-set., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf> Acesso em agosto de 2018.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA: NEOLIBERALISMO NA ARGENTINA, NO BRASIL E NO MÉXICO

Maisa dos Santos Farias
Mestra em Educação Contemporânea – CAA/UFPE/Observatório dos Movimentos Sociais na
América Latina – CAA/UFPE
faramaia@gmail.com

Edima Verônica de Moraes
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Educação/UFPE
edimamoraes@hotmail.com

Muitos pesquisadores e movimentos sociais afirmam que o agravamento da problemática educacional na América Latina está alicerçado no papel intervencionista dos organismos internacionais nas políticas educacionais desses países, especialmente a partir da década de 1990, que marca o início das reformas educacionais de feição neoliberal. Essas reformas educacionais foram implementadas a partir da viabilização, na maioria dos países latino-americanos, de leis gerais de educação que, devido às características históricas de cada país, apresentaram variadas conformações. Essas leis serviram de referência para a elaboração de documentos que, assim como as referidas leis, orientaram os processos de reforma neoliberal da educação nesses países. Neste artigo, apresentamos breves reflexões sobre o contexto de implementação das políticas macroeconômicas educacionais na América Latina e os consequentes desdobramentos dessas reformas educacionais na Argentina, no Brasil e no México.

Palavras-chave: Educação na América Latina. Políticas Educacionais. Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Ao verificarmos o percurso histórico que desencadeou as reformas educacionais da década de 1990 na América Latina, observamos que as reformas dos Estados apresentavam, em seu bojo, a ideia da inserção competitiva dos países latino-americanos na globalização. Nesse sentido, a educação apresentou-se como uma das estratégias para a almejada inserção no propagado desenvolvimento. Essas reformas educacionais foram implementadas a partir da viabilização, na maioria dos países latino-americanos, de leis gerais de educação que, devido às características históricas de cada país, apresentaram variadas conformações. Essas leis serviram de referência para a elaboração de documentos que, assim como as referidas leis, orientaram os processos de reforma neoliberal da educação nesses países.

Esse cenário nos leva a refletir sobre a relação entre a formulação dessas políticas e a implementação delas, ou seja, sobre a sua materialização, a qual se dá em uma realidade circunstanciada que tem, no campo da ação, a relação entre o Estado e a Sociedade Civil. Conforme Alfredo Gomes (2011, p. 29), faz-se necessário, nos estudos sobre políticas públicas, romper “a lógica científica que as tomam em sentido linear e sequencial”. Nesse sentido, pressupõe, no estudo das políticas públicas, “o entendimento da constituição político-social do mundo como expressão de múltiplas forças, relações e processos” (GOMES, 2011, p.27). Desse modo, para Krawczyk e Vieira (2006), em quase todos os países, essas reformas “foram resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa, articulado com as políticas de organismos internacionais de empréstimo para a região” (KRAWCZYK & VIEIRA, 2006, p. 674). Revelou-se para esse conjunto de países uma orientação padronizada a respeito da elaboração dessas políticas.

Sendo assim, as políticas educacionais desenvolvidas no conjunto dos países latino-americanos a partir da década de 1990, tiveram como aporte para suas elaborações as diretrizes das agências internacionais lideradas pelo Banco Mundial, que desempenharam a função de consultoria e financiamento¹³. Conforme Jamerson Silva e Katharine Silva (2012), no caso do Brasil, os acordos assinados com os organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), resultaram na implementação de programas pontuais, como a *Escola Aberta*. Programas a exemplo deste fundamentam-se nas orientações desses organismos devido à,

[...] necessidade de controlar a pobreza, visando amenizar os custos sociais e humanos de um capitalismo que, para enfrentar sua crise, reestrutura sua lógica de produção e pressiona as nações a diminuírem suas Políticas Públicas, reduzindo gastos com políticas sociais, desregulamentando o trabalho, destruindo direitos e gerando o aumento do desemprego, da fome e da miséria (SILVA e SILVA, 2012, p.47-48).

Ao analisar o papel desses organismos internacionais, Ciavatta Franco (2000), questionando os sistemas educativos na América Latina depois de séculos de dominação, inicialmente europeia e depois a norte-americana, expõe a seguinte reflexão:

¹³ No período de 2000 a 2010, na América Latina, centenas de projetos de empréstimos foram assinados com o Banco Mundial. O México assinou 93 projetos; a Argentina, 67; e o Brasil, 153. (TELLO e MAINARDES, 2014).

[...] em países latino-americanos como o Chile, Argentina, México e Brasil, o acolhimento e a defesa da ideologia neoliberal tem evidenciado a ingerência político-financeira do Banco Mundial e de outros organismos bilaterais na definição de modelos e de políticas educacionais, sempre acompanhados de financiamentos em condições vantajosas para quem empresta os recursos, vende as tecnologias e os equipamentos (FRANCO, 2000, p. 219, grifo nosso).

Na perspectiva do Banco Mundial, a educação é compreendida como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. A partir dessa visão, entende que é por meio de políticas de ajuste estrutural que os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento podem chegar a esse resultado. Esse posicionamento pode ser facilmente percebido no documento intitulado *Prioridades y estrategias para la educación – examen del Banco Mundial*, publicado em 1996. Encontramos, na introdução desse documento, a seguinte afirmação sobre a educação:

La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas (Banco Mundial, 1996, p.1).

Esse documento, que é uma síntese de estudos que vinham sendo desenvolvidos pelo Banco Mundial desde a década de 1980, distingue diversas opções de ação, a partir das experiências realizadas nos vários países que já utilizavam os serviços de empréstimos desse Banco. Na avaliação dessa instituição, apesar dos avanços educacionais, ainda persistiam muitos desafios para a educação nesses países. Cita, por exemplo, a necessidade de melhoria do acesso, da equidade e da qualidade e a aceleração do ritmo de reforma da educação nesses países.

O documento apresenta ainda diretrizes gerais para a condução das políticas educacionais dos Estados e convoca os países, especialmente os periféricos, a se alinharem às prioridades das transformações econômicas que vinham ocorrendo desde a década de 1980, reforçando a necessidade da aceleração das reformas nos seus sistemas educacionais. O Banco Mundial destaca, também, nesse documento, a sua relação econômica com a educação dos países em desenvolvimento, conforme podemos verificar no fragmento abaixo transcrito.

El Banco Mundial hizo su primer préstamo para educación en 1963 y es en la actualidad la principal fuente de financiamiento externo para la educación en los países en desarrollo. Desde 1980, el volumen total de préstamos para educación se triplicó y su participación en el total de préstamos del Banco se duplicó. La educación primaria y secundaria es cada vez más importante: en los ejercicios de 1990 a 1994 le correspondió la mitad de todos los préstamos para educación (BANCO MUNDIAL, 1996, p.16).

A partir dos desafios elencados acima, na sequência do documento, são apresentadas as prioridades para a reforma educacional e a definição do papel dos governos em seis aspectos, destacando-se que a ordem da prioridade será definida por cada governo a partir da realidade do seu país. Os seis pontos dizem respeito a: 1) *Más prioridad para la educación*; 2) *Atención a los resultados*; 3) *Inversión pública centrada en la educación básica*; 4) *Atención a la equidad*; 5) *Participación de los hogares*; 6) *Instituciones autónomas*.

Encontramos, na leitura desses seis aspectos, uma série de ações sugeridas para o enfrentamento dos problemas e exemplos da realidade de outros países, especialmente os que fazem parte da *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE). No corpo dos textos, estão evidenciadas questões que entram no rol de ações a serem efetivadas, dirigidas aos seis aspectos apresentados. Dentre elas, destacamos: criar sistemas de avaliação, financiamento privado; bolsas de estudo; taxas para matrículas na educação média; políticas macroeconômicas; investimentos físicos; programas de assistência complementar; participação dos pais na gestão escolar; escola eficaz e autônoma; administração financeira dos recursos na escola.

Documentos como este, conforme já assinalamos, serviram de base para as reformas educacionais desencadeadas na América Latina a partir da década de 1990. Essas “recomendações” podem ser observadas, de forma geral, na prática atual dos sistemas educacionais de boa parte dos países latino-americanos, dentre os quais Argentina, Brasil e México. No intuito de analisar as consequências da reforma para os sistemas educacionais após a materialização das políticas educacionais que têm como base a ingerência de organismos internacionais, vem sendo desenvolvida uma série de pesquisas nos países latino-americanos. Krawczyk e Vieira (2006, p.674) destacam que “as pesquisas efetuadas pelos especialistas nos diferentes países mostram o fracasso das promessas que seus ideólogos fizeram à sociedade”. Além disso, essas autoras pontuam que

[...] o binômio pretendido, equidade com qualidade, comum em todos os discursos legitimadores da Reforma, não se concretizou em nenhum dos países da região e os problemas de financiamento, de participação social e de inclusão social continuam nas agendas de estudiosos e da sociedade (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.7).

DESDOBRAMENTOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PARA A ARGENTINA, O BRASIL E O MÉXICO

A maioria das pesquisas que vem sendo desenvolvidas nos países latino-americanos, busca analisar as consequências da efetivação das políticas educacionais de cunho neoliberal, a partir das reformas do Estado e têm como destaque alguns dos seguintes temas: a padronização da política educacional na América latina; a personificação das reformas nas leis de educação; a implementação de modelos de gestão; a produção de rupturas institucionais que fragilizam práticas sociais historicamente constituídas; a educação como fator de formação do “capital humano”; a qualidade com foco nos insumos; qualidade total; educação como serviço, a relação cliente/educação; a regulamentação da participação empresarial na área educacional; a reforma da educação como política de Estado; o redimensionamento da relação entre o Estado e a sociedade¹⁴.

Diante da complexidade das questões que fazem alusão ao tema das políticas educacionais, tomamos como referência para os estudos de Krawczyk e Viera (2003; 2006; 2010; 2013), que discutem sobre a realidade educacional da América Latina, especialmente a questão das reformas educacionais a partir da década de 1990. Conforme essas autoras, as políticas usualmente definidas com base nas diretrizes da esfera internacional e que foram efetivadas pelos governos locais “pressupõem uma unicidade que não corresponde à concretude social que caracteriza cada um dos países que compõe a realidade latino-americana” (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.2). Em suas pesquisas, essas autoras analisaram centenas de textos de caráter acadêmico sobre os impactos da reforma para os países da América Latina. Dentre os países que fazem parte de suas pesquisas, estão a Argentina, o Brasil e o México, países selecionados para nosso estudo aqui desenvolvido, o que proporciona suporte às nossas reflexões e apontamentos.

¹⁴(BRASLAVSKY e COSSE, 2006); (BUENO, 2004); (CABRAL NETO, DUARTE, CASTRO, 2005); (FREITAS, 2012); (FRANCO, 2000); (KRAWCZYK, VIERA, 2003; 2006; 2010; 2013); (LUZ, 2011); (OLIVEIRA, 2011); (FRIGOTTO, 2003); (TROJAN, 2009); (GALVANIN, 2005); (ALCÁNTARA, 2008); (BRANDÃO, 2014); (ZANETTI, 1997).

Krawczyk e Viera (2010) sublinham, no surgimento dos Estados nacionais na América Latina, a presença de um fato comum: a forte subordinação ao capitalismo internacional, acrescida da fragilidade das burguesias nacionais, “incapazes de implantar um projeto de desenvolvimento capitalista apto a concretizar os ideais liberais na organização social da região” (2010, p.2). Entretanto pontuam que, apesar dessa raiz comum de constituição do capitalismo nesses países, da quase conformidade na periodicidade de seus processos de independência no século XIX, da transformação, quase sempre, em repúblicas declaradas ou fixadas via ditaduras no decorrer do século XX que oscilaram com acanhados processos de democratização, “as especificidades dos desenvolvimentos nacionais emergiram e os comportamentos sociais e a organização da educação pública manifestaram diferenças significativas” (KRAWCZYK & VIERA, 2010, p.2).

Essas autoras lembram que a maioria desses países passou por ditaduras e/ou regimes autoritários e por crises econômicas que se revelaram na crescente dívida externa, na estagnação econômica e na redução de rendimentos das famílias. Essas realidades desencadearam a acentuação da desigualdade e a exclusão social para o conjunto desses países, impossibilitando o desempenho das funções básicas da educação no que se refere à cidadania e ao desenvolvimento socioeconômico. Assim, as reformas de Estado se consolidaram influenciadas pelo modelo neoliberal que se impôs a América Latina, fortalecido pela situação do agravamento dos problemas econômicos e sociais herdados dos períodos militares (KRAWCZYK & VIERA, 2010).

Quanto às essas políticas hegemônicas de educação para os países latino-americanos na década de 1990, podemos observar que elas alcançaram, em nível macro, a questão da política de descentralização do sistema educacional, o que, conforme as autoras, representou a minimização da responsabilidade dos Estados pela educação, característica comum a todos esses países da periferia do capital. A efetivação do processo de descentralização da educação apresentou variações no conjunto desses países, devido ao percurso histórico de cada um deles. Essas autoras destacam ainda que, nos processos históricos educacionais dos países latino-americanos, antes das reformas, vinham se delineando propostas de projetos políticos educacionais.

Tais propostas continham expectativas distintas no seio destas sociedades e geraram embates que mobilizaram os diferentes segmentos sociais até o início da década de 1990 quando, então, consubstanciado o predomínio de alguns setores, observou-se a centralização das decisões político-educacionais no âmbito governamental, restringindo-se suas negociações a alguns setores nacionais e internacionais. Tal dinâmica gerou transformações feitas “pelo alto”, por meio de conciliações e concessões mútuas, sem a participação orgânica da sociedade (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.5).

O processo de reforma educacional, que tinha na descentralização da educação seu elemento comum, provocou, no caso da Argentina, que passava por uma forte crise econômica, uma mudança no sentido da regulação da educação pública, já que antes o Estado Argentino se apresentava enquanto integrador e provedor-universalista. Devido à reforma, passou a focar sua ação nas populações em condições de extrema pobreza e a política educacional assumiu um caráter compensatório.

A descentralização da educação significou também para a Argentina a “continuidade da política educacional da ditadura e a etapa final de transferência da gestão e financiamento de todo o sistema educacional (salvo as universidades) para as províncias” (KRAWCZYK & VIERA, 2010, p.3). Implementou-se uma nova disposição na relação de responsabilidade educacional entre as províncias e o Estado, assim como uma nova arrumação na estrutura organizacional, que se caracterizou na fragmentação no sistema educacional. A dinâmica da gestão educacional provincial também foi alterada, resultando no desmantelamento das instâncias colegiadas (KRAWCZYK & VIERA, 2006).

No Brasil, a reforma da educação representou um processo de centralização-descentralização. Assim, mudou não somente “a histórica relação federativa no país como também atribuiu um novo papel ao Estado, à iniciativa privada e à pessoa física na educação” (KRAWCZYK & VIERA, 2010, p.3). Essa mudança pretendia reverter a situação do limitado atendimento ao ensino fundamental e médio, dos altos índices de abandono escolar, assim também como implantar uma nova forma de gestão de educação e da escola.

A descentralização era uma característica constituinte da educação formal no Brasil, porém, com a Reforma Educacional, sofreu uma forte regulamentação que afetou a distribuição de responsabilidades e atribuições entre os diferentes níveis de governo – estados e municípios – e a redistribuição de recursos em cada estado da federação (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.4).

No caso da gestão escolar, houve uma reconfiguração das relações entre a escola e a comunidade, abrindo espaço para a iniciativa privada. Foram também concebidas

políticas de gestão escolar com visões diferenciadas: “uma que poderíamos denominar de tecnocrático-gerencialista, com forte influência do modelo de gestão empresarial” e outra com “forte presença do modelo de planejamento estratégico” a qual as autoras denominam de “democrático-participativa” (KRAWCZYK & VIERA, 2010, p.4).

No México, o século XX teve como marca um processo de educação que tinha como fundamento a justiça social a partir da compreensão socialista. A reforma educacional nesse país marcou o afastamento desse fundamento, impondo-se o interesse do mercado por meio das políticas neoliberais. A crise do modelo econômico do país e o processo de desgaste político do Partido Revolucionário Institucional (PRI), que o fez perder a hegemonia, propiciaram a entrada do setor privado nacional e internacional. Um segundo momento, a partir do ano de 2000, marca a radicalidade da reforma. Rompe-se, então, a ideia do Estado Nacional como único provedor da educação (KRAWCZYK & VIERA, 2006; 2010).

Sob uma ótica descentralizadora, o poder Executivo teve a responsabilidade de garantir a equidade na distribuição, para os estados, dos recursos financeiros, entre outros para a educação, visando à redução das desigualdades regionais. Descentralizaram-se competências e responsabilidades para os entes federados e incorporaram-se os interesses dos empresários e da Igreja Católica nas políticas educacionais, atores estes silenciados desde a Revolução mexicana (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.4).

Todavia, essas autoras ressaltam que, mesmo nessa nova configuração, os interesses corporativistas do Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação (SNTE) do México foram mantidos e essa entidade continuou como mediadora na relação entre o Estado e as escolas. Houve também um acirramento na negociação entre o governo central e os governos estaduais, gerada pela falta de uma política fiscal a qual trouxesse transparência aos critérios usados para o repasse de recursos econômicos à educação que deveriam apresentar uma característica redistributiva.

Na segunda etapa da Reforma educacional, com a radicalização da implantação dos princípios neoliberais, incorporam-se a visão do empresariado e a lógica competitiva do mercado nas mudanças da gestão escolar. As políticas educacionais que sustentaram tal Reforma passaram a submeter práticas sociais já existentes nas comunidades à nova dinâmica de gestão educacional que outorgou ao Estado um caráter subsidiário (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.4).

Dessa maneira, no conjunto dos países latino-americanos, observamos, de acordo com essas autoras, o surgimento de uma reconfiguração da relação entre o

Estado e a Sociedade, devido à qual o Estado foi perdendo o seu papel de provedor de políticas sociais, entre as quais da educação. Essa situação foi desencadeada pelo processo de descentralização da gestão da educação e pela padronização da gestão pública e privada.

Nas Reformas promovidas na região, o conceito de descentralização adquiriu um sentido não necessariamente associado a uma forma de organização político-territorial (unitária ou federativa), nem restrita a uma nova relação entre as diferentes instâncias governamentais (nacional, provincial/estadual e municipal). Inclui também a instituição de uma nova relação entre o Estado, a escola e a sociedade (principalmente a pessoa física e a iniciativa privada), paralelamente a um processo de centralização do poder de decisão e de controle nos governos nacionais (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.6).

Portanto, verificamos que tanto os processos de reformulação do papel do Estado quanto a efetivação da descentralização/centralização assumiram, nacional ou localmente, conotações diferenciadas nesses três países. O mesmo não ocorreu com a questão da gestão escolar, que se expressou marcadamente nas tendências regionais comuns da Reforma – uma tendência homogeneizadora decorrente do fato de a escola ter sido tomada como centro das mudanças (KRAWCZYK & VIERA, 2010).

Isto gerou um conjunto de ‘recomendações’ e ‘conceitos’ por parte dos organismos internacionais que condicionaram as negociações com os governos nacionais e tais recomendações estiveram presentes nas diretrizes que cada um dos países definiu para as unidades escolares (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.6).

A tendência de promover mudanças substanciais na gestão da escola adquiriu particularidades em cada um dos países, devido à tradição de gestão neles desenvolvida historicamente, o que ocasionou, conforme essas autoras, diferentes graus de legitimidade e/ou resistência à Reforma. No caso do México, país que apresentava uma tradição participativa, foi mais fácil a adequação a esse ‘novo lugar’. Isso, contudo, não se deu na Argentina, pois, como lá não existia uma tradição participativa, houve uma forte resistência a essa nova realidade da relação entre o Estado e a Sociedade, no sentido de o Estado retomar sua responsabilidade. No Brasil, onde a história da educação é permeada pela pouca responsabilidade do Estado, o espaço vazio foi preenchido pela participação de novos atores sociais, cuja atuação foi legitimada pela necessidade (KRAWCZYK & VIERA, 2010). Outro ponto apresentado pelas autoras é a questão do conservadorismo que se manteve na lógica da formulação das políticas educacionais nesses países, onde as decisões são gestadas com base em conciliações de

que só participam alguns setores da sociedade, pois o setor privado se sobrepõe ao público.

Diante dos impactos dessas reformas nos países latino-americanos e devido à não concretização de suas propostas, observamos, a partir do ano de 2000, um ensaio por parte de alguns governos que procuram realizar um esforço no sentido de implementar ações contra a pobreza, buscando formas de inclusão social e educacional da população. De acordo com Krawczyk e Viera (2013), seguramente, essa nova postura anuncia não só os limites das políticas neoliberais no que se refere aos dilemas sociais, “Mas é expressão também de que estas políticas neoliberais não conseguiram nem mesmo dar resposta às necessidades que o atual estágio do capitalismo coloca” (KRAWCZYK & VIERA, 2013, p.1). Segundo as referidas autoras, a mudança política ocorrida a partir desse período fez alguns novos governos adotarem, como uma das primeiras atitudes no intuito de inclusão, a modificação da legislação educacional em seus respectivos países.

Em grandes linhas, essas novas legislações propõem-se a mudar o plano legal e normativo que permitiram e ancoraram a reforma educacional dos '90, recuperando certa liderança do Estado e definindo mecanismos legais para regularizar os processos de descentralização. Tendeu-se reverter o processo de aumento das desigualdades educacionais, consequência da fragmentação do sistema que aumentou a diferenciação no interior do serviço educativo. Ou seja, promoveu-se certa reunificação dos sistemas educacionais (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.3).

Essas autoras destacam ainda que, no caso do Brasil, não foi formulada uma nova legislação, mas de certa forma o novo governo acompanhou alguns aspectos da tendência regional, sendo implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, “uma política nacional e um arranjo institucional resultado de uma revisão das responsabilidades da União” (KRAWCZYK & VIERA, 2013, p.3).

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlacs da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade (BRASIL, MEC – PDE, 2007, p.9).

Conforme Voss (2011, p.48), o governo Lula, ao estabelecer o PDE, demarcou uma ruptura com as propostas “defendidas historicamente por seu partido (Partido dos

Trabalhadores – PT) e com as práticas históricas de construção democrática de projetos e planos para a Educação”. Isso porque essa ação não nasceu da participação ampla e democrática, que pressupõe a discussão das políticas educacionais, deixando de fora os segmentos sociais e educacionais. Contudo, ainda conforme essa autora, “os documentos oficiais instituem a política como texto, a qual poderá ser transformada ou, até mesmo, substituída por novos discursos no contexto da prática” (VOSS, 2011, p.64).

Em consonância com Krawczyk e Viera (2013), Saforcada e Vassiliades (2011) dizem que essas novas leis apontam a recuperação da liderança do Estado, pois “*el reposicionamiento de los Estados, assumiendo un rol principal en educación, parece haber sido una de las consecuencias más visibles*” (SAFORCADA; VASSILIADES, 2011, p.299). De forma geral, conforme esses autores, as leis de educação sancionadas a partir do século XXI, na América do Sul – objeto dos seus estudos –, apresentam elementos de ruptura e continuidades em relação às leis anteriores. Pode-se perceber, nessas novas legislações, como são filtradas as concepções, os conteúdos e a proposta do neoliberalismo presente nas reformas da década de 1990.

Nessa esteira, podemos destacar, em termos de continuidade, a questão do lugar que tem a educação privada, o que pode ser observado nos artigos das leis. Na Argentina, foi sancionada, no ano de 2006, a *Ley de Educación Nacional* – nº 26.206. Em relação à questão da continuidade, essa lei mantém a noção de qualidade da educação, objetivo central da política educacional. Outra questão que pode ser verificada é a manutenção da valorização da educação privada: “*se habla de la educación pública para referir al conjunto del sistema, e inscribiendo dentro de la educación pública tanto los establecimientos estatales como las instituciones particulares*” (SAFORCADA; VASSILIADES, 2011, p.299). Os autores pontuam que, no caso do Brasil, que não instituiu uma nova lei, na LDB 9394/96, a distinção entre educação pública e privada é nítida.

No México assim como no Brasil não foi sancionada uma nova lei de educação, mas recentemente, no ano de 2013, foi realizada uma reforma educacional que tem mobilizado os docentes e discentes do país. Eles denunciam que a reforma é uma culminância de acordos, alianças e pactos com os poderes nacionais e internacionais, sendo a ofensiva mais grave dos últimos quatro governos do país em relação à política educacional. De acordo com Brandão (2014), em relação à fundamentação e às diretrizes do projeto de educação que já vem sendo construído no país, essa reforma não traz novidade alguma, pois o que existe de novo é ter conseguido registrar esses

elementos em nível constitucional. Ainda conforme Brandão (2014, p.174), “como denunciam os professores, a estratégia foi mudar a Constituição, retirando direitos históricos para, em seguida, afirmar que os direitos constitucionais serão respeitados”. Para essa autora,

a reforma constitucional no que diz respeito à educação (artigos 3º e 73º) foi a “primeira reforma da ordem jurídica nacional” do governo Peña Nieto, aprovada em fevereiro de 2013, permitindo assim que, em abril, o Poder Executivo divulgasse três projetos de regulamentação (ou leis secundárias), quais sejam, um decreto modificando a LGE, um projeto de lei para regulamentar as atribuições do Instituto Nacional para a Avaliação da Educação (INEE) e outro que estabeleceu a criação do Serviço Profissional Docente, onde se destaca a determinação das “sanções a trabalhadores da educação” (BRANDÃO, 2014, p.173).

Portanto, no México, o enfoque na educação de qualidade se mantém, sendo apresentado, no *Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018*, como um aspecto significativo para transformar a sociedade, destacando-se como uma das prioridades do novo governo. No entanto, essa qualidade é traduzida no documento enquanto investimento no capital humano.

El futuro de México depende en gran medida de lo que hagamos hoy por la educación de nuestra niñez y juventud. Por tanto, es fundamental que la nación dirija sus esfuerzos para transitar hacia una Sociedad del Conocimiento. Esto implica basar nuestro futuro en la provechamiento intensivo de nuestra capacidad intelectual. En este sentido, un México con Educación de Calidad propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional (MÉXICO – PLAN NACIONAL DE DESARROLLO, 2013, p.59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que essas reformas educacionais na América Latina se moldaram de maneira mais estrutural a partir da década de 1990, impulsionadas pela economia neoliberal, segundo a qual a crise pela qual passavam esses países estava diretamente associada à forma de organização do Estado. As orientações dos diversos documentos dos organismos internacionais, baseadas nas políticas neoliberais, atingiram a área educacional, principalmente, a partir de mecanismos voltados à racionalização dos gastos públicos, difundindo-se a ideia de que os problemas educacionais, especialmente o da falta de qualidade, estariam associados à má administração.

Diante das questões apresentadas sobre as políticas educacionais de feição neoliberal desenvolvidas nos países latino-americanos, Krawczyk e Viera (2013a, p.3) avaliam que, de forma geral, em termos de mudanças, as novas legislações desses países buscam uma maior presença do Estado, enquanto esforço “pela recuperação da legitimidade do Estado, destruída na década de ’90 sob o argumento da ineficiência e corrupção do poder público”. Porém, lembram as autoras, existe uma grande lacuna entre a realidade e a legislação. Portanto, essas autoras ressaltam, em relação à gestão educacional, que ainda se segue a orientação de que a melhoria da qualidade do ensino pauta-se na avaliação institucional e no protagonismo das escolas e das famílias. Isso tem causado, entre outras ocorrências, a diferenciação e a competitividade entre as unidades escolares.

Por fim, esse é o cenário que vem instigando muitos pesquisadores, nessas últimas duas décadas, a discutirem sobre as reformas nos sistemas educacionais dos países latino-americanos. Como já destacado por Krawczyk e Vieira (2010), a escola foi tomada como centro das mudanças, submetida a um conjunto de recomendações e orientações por parte dos organismos internacionais. Apesar da riqueza do que vem sendo produzido sobre a temática, observa-se, na pluralidade dessas produções, que o foco está no impacto dessas recomendações. Isso, como salienta as autoras, na maioria das vezes, não permite a identificação das particularidades. Essas peculiaridades podem ser observadas, por exemplo, nas diretrizes de planos desenvolvidos nacionalmente a partir das orientações dos documentos políticos pactuadas pelas nações da América Latina.

Não poderíamos concluir nossas reflexões, sem fazer um destaque para o que ocorrer hoje politicamente no Brasil, onde a partir do ano de 2016 assume a Presidência da República, um governo ilegítimo, instaurando medidas golpistas, especialmente no que se refere às políticas educacionais. Essa nova conjuntura a nosso ver inaugura uma fase de acirramento do projeto neoliberal, com medidas como a aprovação da Emenda Constitucional 95, que congelou por 20 anos os investimentos públicos, sem falar na reforma do ensino médio, das distorções na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do desmonte do Fórum Nacional de Educação (FNE).

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALCÁNTARA, Armando. **Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006.** REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 48, 2008, pp. 147-165. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/rie48a07.pdf> > Acesso em: 15 fev. 2015.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación Examen del Banco Mundial.** ISBN 0-8213-3411-5 1. World Bank. II. Title. III. Series. LC2605.P75618 1996 370'.9172'4-dc20, 1996. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf Acesso em: 10 fev. 2015.

BRANDÃO, Marise. **Sobre a Educação Básica Mexicana hoje: a “qualidade” capitalista avança, mas os trabalhadores conscientes e organizados resistem.** Marx e o Marxismo v.2, n.2, jan/jul 2014. Disponível em: < <file:///C:/Users/Faramaia/Downloads/46-209-1-PB.pdf> > Acesso em: 3 mar. 2015.

BRASIL. MEC – PDE, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/> Acesso em: 9 jan. 2015.

BRASLAVSKY, Cecilia; COSSE, Gustavo. **Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones.** REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. [En línea]. Madrid: RINACE. vol. 4, n. 2e, 2006. p. 1-26. <<http://www.rinace.net/vol4num2e.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 445-466, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22513.pdf>> Acesso em: 14 set. 2013.

CABRAL NETO, Antônio; DUARTE, Alda Maria; CASTRO, Araújo. **Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina.** O público e o privado - Revista do PPG em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará/UECE, n° 5 – Janeiro/Junho – 2005. Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=316>> Acesso em: 11 dez. 2014.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados.** Educação & Sociedade, ano XXI, n. 72, Agosto de 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf>> Acesso em: 8 jan. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação e Sociedade, Campinas, v.33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVANIN, Beatriz. **Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos.** Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/SP, N° 03, 2005. Disponível em: < <http://portal.estacio.br/media/3708883/artigo-beatriz.pdf> > Acesso em: 22 jan. 2014.

GOMES, Alfredo M. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, Alfredo M. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação.** Série Estudos em Políticas Públicas e Educação, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

KRAWCZYK, Nora Rut.; VIEIRA, Vera Lúcia. **Homogeneidade e Heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México.** Cadernos de pesquisa, v. 36, n.129, p. 673-704, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0936129.pdf> Acesso em: 3 ago. 2014.

KRAWCZYK, Nora Rut.; VIEIRA, Vera Lúcia. **Reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica.** Revista Latinoamericana de Educación Comparada. 10/ relec/ Ano 1 nº 1/ 2010/ ISSN 1853-3744/ Artículos. Disponível em: < <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/1/art1.pdf> Acesso em: 15 out. 2014.

KRAWCZYK, Nora Rut.; VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional no México e no Chile: apontamentos sobre as rupturas e continuidade.** Educar em Revista (Impresso), Curitiba, v. 1, n.22, p. 77-98, 2003. Disponível em:< <file:///C:/Users/Faramaia/Downloads/2175-4163-1-PB.pdf> Acesso em: 4 abr. 2015.

KRAWCZYK, Nora. **Modelos de Gestão da Garantia do Direito à Educação e do Dever do Estado.** In: IV Seminário de Educação Brasileira. PNE em Foco. Sistemas de Educação na América Latina. Campinas, 2013. <https://drive.google.com/file/d/0B3rY31x0kgNINkRLdWRMNVZHcEE/edit?pli=1>

LUZ, Liliene Xavier. **Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina.** Educação e Sociedade, Campinas, v.32, n. 115, p. 437-452, abr.-jun. 2011.

MÉXICO. **Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018.** Secretaría de Educación Pública Disponível em: <http://www.sep.gob.mx/> Acesso em: 28 out. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** Educação e Sociedade, Campinas, v.32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

SAFORCADA, Fernanda; VASSILIADES, Alejandro. **Las leys de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur.** Educação e Sociedade, Campinas, v.32, n. 115, p. 287-304, abr.-jun. 2011.

SILVA , Jamerson A. Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação Integral no Brasil de hoje.** 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. **A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento.** Educação e Filosofia Uberlândia, v.28, n. especial, p.155-179, 2014. ISSN 0102-6801. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24608> Acesso em: 20 fev. 2015.

TROJAN, Rose Meri. **Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso.** Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 51/1 – 15 de dezembro de 2009. Disponível em:<<http://www.rieoei.org/deloslectores/3172Trojan.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2014.

VOSS, Dulce Mari da Silva. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEL | Pelotas [38]: 43 - 67, janeiro/abril 2011. Disponível em:< <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>> Acesso em: 25 mar. 2015.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Política Educacional e a LDB: algumas reflexões**. Revista Livre Filosofar, Londrina – PR: Vozes, 1997. Disponível em: <<http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>> Acesso em: 8 set. 2014.

A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARUARU/PE: RESISTÊNCIAS E TENSÕES

Cícera Maria do Nascimento

Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Caruaru-PE
escoleitora.lp@gmail.com

Maisa dos Santos Farias

Mestra em Educação Contemporânea – CAA/UFPE/Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina – CAA/UFPE
faramaia@gmail.com

O artigo trata da materialização das ações da política para formação de leitoras(es) de literatura, em contexto escolar, na Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE. Nele apresentamos os resultados da pesquisa realizada no mestrado em Educação (UFPE-CAA), a partir da análise do discurso dos sujeitos. Empregamos a análise de discurso na perspectiva do discurso enquanto prática social, conforme suporte teórico de FAIRCLOUGH (2001) e ORLANDI (2013). No estudo constatamos que a materialização da referida política acontece mediante resistências e tensões. Compreendemos também que as formas de resistências estão presentes na concretização de ações que fortalecem a política de leitura, sendo essas formas de resistências provocadoras do debate sobre a precarização e a intensificação do trabalho docente no contexto das políticas econômicas de cunho neoliberal, situações essas que trazem, como consequência, o adoecimento e a readaptação de função de professoras(es).

Palavras-chave: Política pública de leitura. Leitura literária na escola. Trabalho docente.

Introdução

No Brasil a emergência para a criação de políticas públicas para o livro, a leitura e as bibliotecas passa a ter visibilidade a partir das pressões da sociedade civil organizada (HÖFLING, 2001) e de organismos internacionais. Essa emergência foi evidenciada pela publicização da baixa capacidade de compreensão de textos escritos por significativa parcela da população brasileira, apontada pelos índices apresentados

por avaliações nacionais ligadas à educação básica, como exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a pesquisa do mercado livreiro Retratos da Leitura no Brasil e os índices de proficiência em leitura, apresentados em diversas edições pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Nessa perspectiva, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), cita dados das referidas pesquisas para evidenciar a importância do plano na busca da superação das “mazelas” que afligem o setor da leitura e do livro no país e convoca a escola a assumir o protagonismo de uma política de leitura de qualidade social (BRASIL, 2014). O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) brasileiro se materializa enquanto texto em 2006, tendo como base um processo que integrou diversos grupos e setores ligados ao livro e à leitura. No plano são apresentadas diversas ações que visam fortalecer a política de acesso ao livro e à leitura para a população brasileira (MARQUES NETO, 2010).

A apresentação do ministro da educação, Fernando Haddad¹⁵, sintetiza:

O desafio de **tornar a leitura literária um patrimônio de todos os brasileiros** exige ações como as que o MEC vem promovendo e precisa ir além. Este é um dos sentidos do PNLL: agregar todos os esforços disponíveis para superar históricas desigualdades no acesso ao livro e à leitura, formar mediadores, **estimular a produção editorial e fortalecer, na sociedade, o valor do livro como instrumento de promoção de uma vida melhor para todos e para cada um** (MARQUES NETO, 2010, p. 29, grifo nosso).

A escola é convocada a participar do fomento à leitura com base no que o PNLL apresenta. Chama-nos a atenção a ênfase dada ao livro, especialmente porque a forma apresentada no fragmento acima nos leva a refletir sobre os interesses em estimular a produção editorial. Essa condição colocada à escola está dentro de uma contradição, pois enquanto o PNLL exalta a importância das condições de leitura literária enquanto um ato de formação cultural que possibilita o exercício da cidadania, a realidade da escola é a precarização e instrumentalização do conhecimento.

Na perspectiva de se alinhar a política de leitura permeada no PNLL o município de Caruaru-PE estabelece em 2007 parceria, através do projeto Escola Leitora, com a Organização Não Governamental Bagulhadores do Mió. O projeto apresenta como objetivo geral contribuir com a formação de leitoras(es) de literatura literária nas escolas da Rede Municipal de Caruaru-PE (RMEC), através da ressignificação das Bibliotecas

¹⁵ Conforme texto de apresentação do currículo Lattes, Fernando Haddad, foi Ministro da Educação de 2005 a 2012. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4782263J1>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

Escolares. Esse objetivo se ancora na política para formação de leitoras(es) apresentada no Plano Nacional do Livro e Leitura, com foco nos eixos democratização do acesso; fomento à leitura e à formação de mediadores.

Considerando o exposto, frente ao processo de construção de políticas do livro e leitura no Brasil percebemos que a formação de leitoras(es) de literatura, em contexto escolar, acontece permeada por relações de/em conflito entre o que as próprias políticas apresentam e as formas que no contexto escolar as ações se materializam, perguntamos: como, à luz do Plano Nacional do Livro e Leitura, têm sido materializadas ações para a formação de leitoras(es) de literatura na Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE, a partir do Projeto Escola Leitora?

Com o propósito de responder a pergunta de pesquisa entendemos como imprescindível ouvir os sujeitos envolvidos na materialização dessas ações. Nessa busca, a técnica da entrevista semi-estruturada foi empregada com professoras(es) de biblioteca e com uma supervisora¹⁶ escolar com mais tempo de trabalho de cada uma das três escolas que formaram nosso campo de pesquisa, totalizando dezesseis (16) sujeitos.

Contemplamos as professoras(es) de bibliotecas como informantes na coleta de dados porque, no contexto escolar, são essas profissionais as responsáveis por planejar, articular e desenvolver as ações de estímulo à leitura a partir da Biblioteca Escolar, estando a seu cargo também buscar estratégias de inclusão de toda a comunidade escolar nas vivências com a leitura literária. Quanto às supervisoras escolares, a opção se deu por serem as responsáveis pela mediação entre as atividades das salas de aula e as demais atividades desenvolvidas no contexto escolar.

Optamos pela entrevista semi-estruturada com os sujeitos da pesquisa, por acreditarmos que essa nos permite uma aproximação com o informante e por compartilharmos com o entendimento de Triviños:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo

¹⁶ Na nossa escrita, por considerarmos o sentido político da linguagem (CARBONI; MAESTRI, 2003), ao nos referirmos aos sujeitos que atuam nas Bibliotecas Escolares, optamos em escrever primeiro o feminino quando é substantivo plural e primeiro o masculino quando é substantivo singular. Esse foi o critério utilizado ao longo da dissertação para as demais colocações de gênero. Entretanto, ao fazermos menção à supervisora escolar, enquanto sujeito da nossa pesquisa, o substantivo estará sempre no feminino, pois não houve nenhum sujeito masculino.

espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2012, p. 146, grifos do autor).

O método de análise que empregamos foi da análise de discurso na perspectiva de Eni Orlandi (2013), onde para a autora: “O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo e o objetivo, o processo ao produto” (IDEM, p. 22). Ainda sobre o método que elegemos para a análise das falas dos sujeitos da nossa pesquisa, Cunha (2005) salienta que o ato interpretativo dos sentidos sempre se dá em algum lugar sócio-histórico e que a escolha do que analisar é uma escolha política do pesquisador(a). Nesse sentido, não somente as escolhas da pesquisadora estão repletas de decisões políticas, mas também o discurso dos sujeitos está permeado das condições de produção as quais ele se encontra. Dessa forma, o dito e o não-dito marcam o discurso. Discurso, que também compreende a memória. Assim, “O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2013, p. 31); logo, o lugar histórico e social que se encontra no momento da fala.

Elegemos o discurso enquanto movimento dialético que é construído na realidade, mas que também a constitui. Sendo o discurso perpassado pelo interdiscurso que é a historicidade, não pode ser analisado enquanto pura fala, pois também é ação, é práxis.

É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida: de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção do social no discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

É nessa concepção que empregamos o termo, materialização, na nossa pesquisa. Esse é aqui compreendido enquanto a prática social que se refere à concretização das ações que dão corpo a política de leitura que estudamos.

O dito e o não-dito do *corpus* constituído pelas entrevistas e documentos sobre a política de leitura que buscamos compreender, formam o nosso dispositivo analítico. A análise teve como propósito identificar as propostas de ações para formação de leitoras(es) de literatura, em contexto escolar, apresentadas no Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), relacionando-as com os eixos do Projeto Escola Leitora e a Lei Municipal 5.082/2010.

Realizamos o mapeamento das categorias emergentes das entrevistas, considerando os eixos de ação comuns aos três documentos, que são democratização do acesso; fomento à leitura; estímulo à formação de mediadoras(es) de leitura. Tendo em vista que, no contexto da nossa pesquisa, a Biblioteca Escolar (BE) encontra-se imbricada com os três eixos acima mencionados, no processo de mapeamento conceitual realizado com base nas entrevistas, elegemos o lugar da BE na escola para conduzir o levantamento das possíveis categorias.

Inicialmente realizamos um mapeamento conceitual sobre o lugar da BE no contexto escolar. Essas categorias foram selecionadas com base no *corpus* construído a partir das entrevistas e esse, elaborado a partir do dito, do não-dito e das metáforas presentes nos discursos dos sujeitos. Preliminarmente, identificamos vinte e quatro (24) categorias. Essas denotavam os três eixos que elegemos, com base nos documentos referentes à política pública de leitura, que mencionamos acima.

Os conteúdos que apareceram sobre a BE a definiram como o lugar de acesso à literatura; ausência; castigo; conveniência; depósito; descaso; descontinuidade; diversidade cultural; disputa; encontro; escape; espera; força/pulsção; identidade profissional; insistência; investimento financeiro; isolamento; mudança; planejamento; prazer; preconceito; privilégio; trabalho; transformação.

Entretanto, após análise mais apurada, percebemos que parte dessas categorias se relacionavam entre si. Nesse sentido, buscamos um segundo mapeamento onde agregamos todas as categorias relacionadas à resistência e à tensão. A partir da construção do *corpus* elaborado através do mapeamento dos dados das entrevistas, supomos que as situações que geram tensão acontecem quando há o confronto entre a resistência enquanto luta e a resistência enquanto impedimento. Contudo, dada a dialética da realidade, algumas categorias aparecem nos discursos tanto como resistência/luta quanto como resistência/impedimento. Nessa perspectiva abordaremos as categorias, analiticamente, dentro do contexto das formas de resistências que se materializam. Nesse sentido não as traremos em fragmentos, mas articulando-as nos diversos discursos que as perpassam.

Na análise, que apresentaremos a seguir, nos concentraremos em expressar reflexões desenvolvidas para responder ao objetivo geral da pesquisa que é compreender como, à luz do Plano Nacional do Livro e Leitura, têm sido materializadas ações para a formação de leitoras(es) de literatura, em contexto escolar, na Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE (RMEC), a partir do Projeto Escola Leitora. Ao

estabelecermos um diálogo entre o *corpus* e o aporte teórico adotado nesse estudo, contextualizaremos a categoria resistência.

1. CONTRADIÇÕES NA MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA RMEC: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DOS SUJEITOS

Em levantamento bibliográfico a respeito do conceito de resistência tivemos noção da polissemia do termo tanto nas ciências humanas e sociais como nas ciências naturais. Somente o dicionário Michaelis (2009) traz quatorze definições para esse substantivo feminino, enquanto o Aurélio (1975) apresenta treze. Encontram-se dentre elas conceituações do campo da física, do direito e da botânica. Dada a natureza do nosso estudo, o conceito de resistência que dará suporte às nossas análises está ligado ao campo das ciências humanas e sociais (CHAUI, 2014).

Ao trabalhar com o conceito de resistência, na sua tese de doutoramento, Andréa do Rocio Caldas salienta que,

[...] o comportamento de oposição ou resistência em si não representa uma potencialidade transformadora; é preciso compreendê-lo num contexto mais amplo, a partir do interesse que encarna, sob pena de se romantizar a cultura dos grupos subordinados [...] (CALDAS, 2007, p. 06).

Assim, ao nos debruçarmos na análise das entrevistas e percebermos o emergir da categoria resistência, optamos em analisar as formas (ACANDA, 2013) de resistência à materialização das ações para formação de leitoras(es) de literatura, em contexto escolar, na RMEC.

[...] “forma” puede ser entendida como un modo de existencia: algo existe sólo en y a través de la forma o las formas que toma. [...] La idea de la forma como un modo de existencia hace posible ver lo esencial como algo que existe en lo específico. El concepto de forma señala la necesidad de comprender que todo objeto se nos presenta a través de un conjunto de manifestaciones externas, sensorialmente perceptibles, que enmascaran, de maneras específicas, su esencia (ACANDA, 2013, p. 29-30).

Nessa concepção, tomamos como pressuposto não somente o lugar de onde o sujeito fala, mas também o interdiscurso que perpassa a sua fala (ORLANDI, 2013). A partir dessa escolha metodológica, trabalhamos com as categorias de resistência enquanto luta e de resistência enquanto impedimento e as formas que essas se

apresentam. As formas de resistência enquanto luta aparecem no mesmo contexto em que acontecem as formas de resistência enquanto impedimento à concretização de ações que têm como objetivo o acesso à leitura de literatura a partir da BE. Esse confronto desencadeia situações de tensão.

1.1. Democratização do acesso ao livro e à leitura

A resistência/impedimento se apresenta de diversas formas. Dentre essas, a solicitação de substituição de professoras(es) de sala de aula e o pedido de ajuda para distribuição de materiais didáticos. Essas solicitações para auxiliar, contribuir, ajudar, partem, na maioria das vezes, de sujeitos externos à BE:

*Bem, é...muitas vezes a gente de certa forma não consegue dar continuidade a algum projeto a alguma coisa que a gente tenha, porque surgem algumas coisas extras, no nosso trabalho, onde é solicitado a nossa participação. Então nós é... ficamos com outras atividades da escola e precisamos auxiliar em outros momentos e isso realmente tira a gente do nosso trabalho. Às vezes é algum material que chega para os alunos. Chega um recurso diferente e é pra ser entregue aos alunos e pra ser distribuído em outras salas. Então, isso realmente atrapalha porque a gente tem que parar aquilo que tava, muitas vezes, planejado, para **auxiliar**. Ou seja alguém da secretaria, ou seja alguém da supervisão. Algum material... Alguma coisa extra que chega, material escolar de aluno e tudo isso é solicitado a gente também pra **contribuir**. E que vai precisar da **ajuda** da gente. Então isso realmente atrapalha bastante a atividade da gente (PB, Karina, grifo nosso).*

*Usa esse espaço também pra entrega de livros, entrega de farda, entrega de outros materiais e isso fica assim... esse espaço como se fosse um... um... **Os jogos dos projetos, tudo fica lá** (SE, Severina, grifo nosso)!*

Entretanto, no dito do sujeito seguinte aparece:

*Há o professor que está em algumas bibliotecas escolares em alguns casos, em algumas escolas, como a gente escuta nas formações, teve o **desvio de função** naquele determinado momento, né? Não são todas as escolas que percebem essa dinâmica e importância, parece que, às vezes, a biblioteca se torna o **depósito da escola** (PB, Marina, grifo nosso).*

Essas formas de resistência/impedimento são legitimadas tanto pelo interdiscurso relacionado à Biblioteca Escolar como **lugar de castigo**¹⁷ e invisibilidade profissional, como também em situações de conveniência para o professor(a) que espera definição da sua situação profissional. Como forma da resistência/luta pela superação de

¹⁷ O castigo pode ser também para o estudante, que por perturbar a ordem da sala de aula é dela retirado, sendo, a BE o lugar onde é levado para “ler e fazer pesquisa”.

situações como essas e a busca de garantir o acesso à BE e fomentar a leitura, o sujeito a seguir destaca:

*Nós enquanto equipe de professoras em biblioteca também temos que ter real clareza de qual é nossa função de quais são os nossos objetivos e essa clareza não a nível simplista a senso comum, mas mesmo teórico de você saber o que é que um professor em biblioteca tem que fazer, né? O próprio professor de biblioteca também tem que saber se impor mediante a gestão que está na sua escola e realmente apresentar o que é o seu trabalho aos demais funcionários que aqui estão, né? Nós aqui do [...], eu percebo, que a gente teve grandes avanços. Óbvio que ainda existem os embates que ainda existem. Mas a gente enquanto equipe que somos quatro, quatro professoras, sempre estamos lutando pela manutenção desse espaço, de ser um espaço de leitura, de ser um espaço de prazer, de ser um espaço de pesquisa, de ser um espaço que as pessoas se sintam bem em estar aqui. Mostrando, vamos dizer assim, quem somos e pra que estamos. Dizer: “Olha, esse é nosso espaço de trabalho, nós estamos abertos a toda a escola, mas nós não somos, num dito popular, **quebra galho**. Nós temos obrigações tão importantes como qualquer funcionário da escola. Nós somos membros dessa escola (PB, Marina, grifo nosso)!*

Nesse fragmento também identificamos a resistência/luta para a construção da identidade profissional do professor(a) de biblioteca. Esse aspecto apresenta diversas contradições. Uma delas é que o professor(a) de biblioteca é chamado para ser um mediador(a) entre os suportes de leituras e as alunas(os), sendo a formação de mediadoras(es) de leitura elemento destacado nos documentos orientadores da política pública de leitura.

1.2. Formação de mediadoras(es) de leitura

Em documentos orientadores da política pública de leitura, aparece o resultado do movimento dos profissionais em biblioteconomia/ciência da informação¹⁸ que reivindicam a garantia de atuação de um profissional formado na área, nas BEs.

O manifesto da Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias, junto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (IFLA/UNESCO) para biblioteca escolar, ao fazer referência ao quadro de pessoal que atua nesse espaço, aponta:

O bibliotecário escolar é o membro profissionalmente qualificado, responsável pelo planejamento e gestão da biblioteca escolar. Deve ser apoiado tanto quanto possível por equipe adequada, trabalhar em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e deve estar em sintonia com bibliotecas públicas e outros (IFLA/UNESCO, 1999, p. 03).

¹⁸ Campello (2009) realiza debate sobre a repercussão desses termos para os profissionais que trabalham em bibliotecas, não somente escolares.

No entanto, a realidade das escolas evidencia que essa norma não é cumprida e nos casos que acontece é permeada por resistências/impedimentos e tensões. Um dos resultados apresentados no relatório da pesquisa “Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil” explicita essa situação:

(...) em apenas 17 das 46 escolas visitadas foi relatada a existência de, pelo menos, um bibliotecário (em 14 delas); dois bibliotecários em uma escola; e três em duas escolas. Esses dados parecem reforçar os equívocos entre o conceito propriamente de biblioteca escolar e o de sala de leitura, cantinho de leitura, **depósito** de livros, etc. [...] Os poucos bibliotecários encontrados, ao fazerem menção a rotinas e tarefas, destacavam a catalogação, a organização do acervo, o atendimento ao usuário, uma futura informatização, como atividades que desenvolviam ou deveriam desenvolver. Em poucas ocasiões houve referência ao desenvolvimento de atividades pedagógicas ligadas a implantação de projetos de incentivo à leitura a partir da biblioteca escolar (BRASIL, 2011, p. 64-65).

No contexto da nossa pesquisa, todos os profissionais que atuam nas BEs tem formação acadêmica na área de educação e, a maioria deles, estão lá alocados por causa da readaptação. A lei complementar nº 035, de 22 de fevereiro de 2013, que “Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira, Desenvolvimento e Remuneração – PCCDR dos profissionais da Educação do Município de Caruaru, e dá outras providências”, no capítulo XIV, Art. 34, apresenta as disposições sobre a readaptação:

Readaptação é o aproveitamento do servidor efetivo no quadro de pessoa do magistério público municipal em cargo de atribuições afins e responsabilidades compatíveis com a limitação que lhe tenha sido atribuída com base em sua capacidade física e mental, verificada em inspeção médica competente (CARUARU, 2013, p. 06).

Entretanto, mesmo que a legislação apresente que o aproveitamento do servidor do magistério público municipal readaptado seja em conformidade com suas capacidades físicas e mentais e não preferencialmente em determinada função, observa-se que, preponderantemente, as professoras(es) de bibliotecas são readaptadas. Situação diferente da observada em relação às supervisoras escolares que participaram da pesquisa, pois nenhuma delas estava readaptada.

Na fala do sujeito da pesquisa quando o dito é:

Então eu acho que não cria aquele lugar, mágico, para os meninos quererem ir, porque eles estão com aquela pessoa e depois de alguns meses aquela pessoa sai e entra outro. Então ele não tem aquela... Aquela encanto, pra ir pra biblioteca. Quem tem que fazer isso realmente, na escola são os professores de sala de aula, não o pessoal que trabalha na biblioteca. [...] Eu acho que esse é um ponto principal, que é a questão dessa rotatividade de pessoas que ficam na biblioteca e outra coisa pode ser o... Eu acho que não

tem outra além dessa descontinuidade. Até porque ele vão assistir essa formação e muitas vezes eles não estão mais lá e isso já causa um problema... Viu como é, viu aquela aula, viu como se deve trabalhar na biblioteca, mas depois ele, sai da biblioteca! E aí entra outra pessoa que não viu isso. Eu acho que essa rotatividade é o que prejudica (SE, Severina, grifo nosso).

*Apesar dos entraves, apesar das melhorias que devem serem feitas, mas a gente ainda tem um espaço adequado. A gente sabe que tem escolas que tem uma salinha de leitura que a gente sabe que se entra uma pessoa e tem que sair a outra, que não cabe. É... realmente **manter um quadro de funcionários que atendesse esses espaços e que esses espaços estivessem abertos** (PB, Marina, grifo nosso).*

No dito “manter um quadro de funcionários que atendesse esses espaços e que esses espaços estivessem abertos”, temos como o não-dito que a formação continuada, enquanto espaço de fortalecimento profissional e político, é vulnerabilizada devido a expressiva quantidade de professoras(es) readaptadas por problemas de saúde. Sendo que, pelas próprias limitações da situação a qual o profissional se encontra, o atendimento à comunidade escolar fica comprometido, mesmo com pessoa alocada na função. Essa realidade remete ao interdiscurso de que, quem está na BE não trabalha, além de reforçar o estereótipo da BE como lugar de depósito não somente de materiais, mas também de pessoas. Uma das formas de resistência/luta, percebida no discurso dos sujeitos, para o fortalecimento das atividades a partir da BE é a formação continuada:

*Tenho participado de formações desde o princípio que entrei na biblioteca. Foi assim um processo encantador pra mim, uma inovação. **Que eu pensava que ao ser readaptada eu seria como um escanteio. Que na verdade depois que chegou o Projeto Escola Leitora em Caruaru é, houve uma mudança na minha própria vida e na minha visão como educadora e professora em biblioteca, isso que me fez... Motivação para a minha vida e o meu trabalho** (PB, Flor Bela, grifo nosso).*

Analisamos nesse discurso que, aquelas professoras(es) de bibliotecas que participaram da formação desde o início do Projeto Escola Leitora, nas suas respectivas escolas, têm mais propriedade e motivação sobre o tema.

1.3. Fomento à leitura literária

A mediação através da prática da roda de leitura, onde o professor(a) de biblioteca lê para as alunas(os) é uma das atividades que busca o fomento à leitura, no Projeto Escola Leitora. Porém, desenvolvê-la nas turmas do ensino fundamental do 6º ao 9º anos e nas turmas da educação de jovens e adultos, foi descrita como entrave tanto

pelas professoras(es) de bibliotecas quanto pelas supervisoras escolares. Vejamos algumas das dificuldades de aproximação com o público não infantil:

*A gente tem classe de aluno de dezoito, de sessenta, de setenta. Então a gente já tem uma classe diferenciada. **Levar esse pessoal à leitura e, literária!** Eu acho que assim, é uma ousadia muito grande! E quando a gente vê-los levando um livro pra casa, a gente vê que a gente tá conseguindo. Mas a gente tem um entrave, muito grande! **Porque eles acham também que, aula é, quadro e professor.** Quando a gente diz assim: “Vamos pra biblioteca.” “-Vou pra esse espaço não!”. Não vai ser aula (SE, Louise, grifo nosso).*

*Prioridades, seriam atender todos os alunos da rede. Como vem sendo atendido, assim, acredito que vários gêneros literários têm chegado, mas assim, gostaria de ter mais formações de pessoas que trabalham em biblioteca em diferentes turnos, porque o grande desafio nosso é o turno noturno em trabalhar com os alunos da EJA, devido essa diversidade e pelo fracasso que já foi. Assim um fracasso porque eles... Digo assim um fracasso porque eles não conseguiram na educação básica, vamos dizer assim, serem alfabetizados, com liberdade de expressão, às vezes, isso que a gente quer conseguir na educação. Então, essa diversidade de livros, o acesso a ele... E mais ações. **Trazer profissionais da área da cultura, que pudessem ter acesso, que pudessem mesmo pagar esses profissionais, que a gente muitas vezes não tem esse acesso de trazer um profissional de referência, sem nenhum recurso.** E a gente precisa de um recurso para sobreviver. Se tivesse isso, isso facilitaria mais esse acesso. Você diz tá ali o autor do livro, chegou aqui quem faz cultura. Eu acho que colaborava também (PB, Flor Bela, grifo nosso).*

Analisamos, com base no dito, que a compreensão por parte dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de que, parar para ler ou ouvir uma história e outras expressões de arte é considerada como perda de tempo, por não ser aula, é uma das formas de resistência/impedimento para a materialização de ações de fomento à leitura literária. Entretanto, como um dos sujeitos enfatiza, há uma emergência para a diversificação das ações, tal como, a formação dos profissionais que atuam nas bibliotecas, inclusive aproximando-os dos artistas locais. No não-dito, apreendemos que há uma distância entre o que é produzido na comunidade, especialmente porque não se dispõe de recursos financeiros para trazer um artista à escola.

Observamos em diversos discursos, que os recursos financeiros que poderiam ser utilizados, também, para a diversificação de ações de mediação e para a formação de mediadoras(es), é revertido para a aquisição de acervo, compreendido aqui como a “mercadoria” livro.

O discurso do sujeito seguinte salienta:

*Ainda encontramos a **resistência** de alguns professores, né? Ainda se encontra a **resistência** de alguns professores. Porque eles é... Eles acham que se o aluno vem praqui pra biblioteca pra ter um momento que seja é... Por **prazer** consciente, né? Que é onde a gente faz isso e... Eles estão perdendo tempo de dá um conteúdo de projeto que eles precisam trabalhar em sala de aula. Pra eles. Pra alguns, né? É perda de tempo. [...] Eu acho que assim...**O professor ele é muito cobrado, né? Então por ele ter que seguir, milhões de coisas! Que são dados e engolidos, né? Eles não são... uma coisa que é... ele possa dizer, não ficaria bem na minha turma. Eu poderia colocar esse momento pra gente ir pra biblioteca junto. O professor não tem esse direito ainda. Por quê? Porque são muitos projetos. São muitos conteúdos. É muita é... é muita coisa. Pouco tempo, né? Eu acho assim, a cobrança é muito grande, pra cima do professor também. Então, dificulta esse... esse espaço de prazer** (PB, Marília, grifo nosso).*

Aqui fica demonstrado alguns dos elementos da contradição entre o que trazem os documentos que orientam a política pública de leitura no Brasil e a política educacional com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Nesse sentido, a resistência/impedimento do professor(a) de sala de aula às propostas de leitura, enquanto possibilidade de fruição, sugeridas pela BE, ocasiona tensão, visto que devido à cobrança e a falta de autonomia pedagógica, o espaço de prazer é tolhido.

Ao nos referirmos à Biblioteca Escolar como lugar onde se pode desenvolver a leitura enquanto expressão de prazer, alinhamos o nosso posicionamento ao da pesquisadora espanhola Teresa Colomer, quando essa discorda da perspectiva de se resumir o papel da escola ao simples estímulo da leitura livre e descompromissada, como argumento de leitura por prazer,

[...] se pensamos em outros aspectos do prazer, tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para realizarem essas descobertas (COLOMER, 2007, p. 44).

Certamente esse encorajamento é estimulado pela resistência/luta à superação das formas de isolamento, analisado no discurso dos sujeitos. Isolamento que se encontra não somente em relação às ações de leitura desenvolvidas a partir da Biblioteca Escolar (BE), mas também na desarticulação entre a diversidade de programas/projetos que a escola é chamada a realizar. Nesse sentido, destacamos, mais uma vez, que a BE faz parte da escola, logo, as dinâmicas que afetam a educação repercutem no seu fazer ou não-fazer.

Considerações finais

A convocação da escola em assumir demandas de outras instâncias do Estado, assim como a precarização da educação e a consequente sobrecarga de trabalho e responsabilização, pelo fracasso das alunas(os), enfrentados pelos profissionais da educação (FREITAS, 2012), repercutem no dito e no não-dito dos sujeitos da nossa pesquisa. Entretanto, para as professoras(es) de sala de aula, a função de professor(a) de biblioteca é tida como privilégio, pois parece que o lugar da biblioteca isola o profissional lá alocado da realidade que perpassa a política educacional materializada na Rede Municipal de Ensino de Caruaru.

Portanto, a função de professor(a) de biblioteca e a consequente formação de mediadoras(es), possibilitadora do desenvolvimento de ações que contribuam ao acesso à leitura de literatura, como já explicitado na nossa análise, está imbricada de resistências. Além da busca pela consolidação da identidade profissional, o trabalho do professor(a) de biblioteca, compreendido como produção da existência material e subjetiva, encontra-se invisibilizado no contexto das políticas educacionais. Dessa forma, fragilizando as ações que contribuem para a materialização de uma política pública de leitura que contemple a chamada feita pelo Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), da leitura de literatura enquanto possibilidade de acesso à cidadania plena.

A precarização do trabalho docente com o consequente adoecimento do profissional da educação; as relações de clientelismo no âmbito escolar; a falta de espaço físico e simbólico, para a instalação da Biblioteca Escolar; as dificuldades de efetivação de uma política intersetorial são evidenciadas através das tensões que impulsionam as formas de resistências e vice-versa.

Nesse sentido, o apelo que o texto do Plano Nacional do Livro e Leitura faz para o comprometimento de toda a sociedade na construção de um país de leitoras(es), como pressuposto para o exercício da cidadania plena na sociedade atual, se contradiz às condições de precarização econômica e social que a maioria da população brasileira é submetida historicamente. Destarte, apresentamos, como um dos resultados da nossa pesquisa, as formas de resistências desencadeadoras de tensões. Essas expressões são inerentes às relações contraditórias que perpassam a materialização de ações para a formação de leitoras(es) de literatura, em contexto escolar, enquanto consequência da desigualdade econômica e social da qual os sujeitos escolares também fazem parte.

Por fim, esperamos que o estudo aqui socializado possa contribuir no despertar de novas pesquisas, promovendo a reflexão e o debate, não somente acadêmicos, mas também no chão da escola e na comunidade em geral, buscando-se o fortalecimento da nossa práxis enquanto trabalhadoras(es) da educação.

Referências

ACANDA, Jorge Luis. *Significacion de Marx para la teoria social: los conceptos de crítica, forma y fetichismo*. In: FORENCIO, A. M. G.; DIÓGENES, E. M. N.; CAVALCANTE, M. S. A. O. (Orgs.) **Políticas públicas e Estado capitalista: diferentes olhares e discurso circulante**. Maceió: EDUFAL, 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País**. Brasília: Diário Oficial da União, 25 de maio de 2010.

_____. **Caderno do PNLL**: edição atualizada e revisada em 2014. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/caderno+PNLL.pdf/49eb61f4-a127-4df4-9b80-74b4560d5894?version=1.0>>. Acesso: 29 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília, 2009.

_____. **Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil**. Coordenação: Jane Paiva. São Paulo: Edições SM, 2011.

_____. **Plano Nacional do Livro e Leitura**: diretrizes para a política nacional do livro e leitura. 2006. Disponível em: <http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/directrices_brasil.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. Tese de doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional no Brasil**: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, 2009.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada**: língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARUARU. **Lei nº 5.082, de 15 de dezembro de 2010**. Estabelece a política municipal do livro, sua difusão e estímulo à leitura em Caruaru.

_____. **Lei complementar nº 035, de 22 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira, Desenvolvimento e Remuneração – PCCDR dos profissionais da Educação do Município de Caruaru, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Caruaru. Ano II, Nº 65.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. Organizador: Homero Santiago. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CUNHA, Kátia Silva. **A formação continuada stricto sensu: sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais.** Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREITAS, Luiz Carlos de. 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.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, a. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2013.

Ideb. Índice de desenvolvimento da educação básica. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

IFLA/UNESCO. Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar. 1999. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/por-tuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

MARQUES NETO, José Castilho. (Org.) **PNLL: textos e história.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PISA. Programa internacional de avaliação de alunos. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

RESISTÊNCIA. In: Michaelis Moderno da Língua Portuguesa. 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=resist%EAncia>>. **Acesso em: 15 fev. 2016.**

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro. O estado brasileiro e as políticas públicas de leitura: os silenciamentos no discurso da democratização do acesso. **Revista Linha Mestra.** a. 08, n. 24, p. 526-529, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_02_com_unicacoes_andressa_cintia.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2014.

SILVA, I. K; ROSA, E. C. S. O espaço e a professora de biblioteca: implicações na política pública de leitura do Recife. In: **Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.** a. 30, n. 58, p. 2499-2510. Campinas: Global, 2012. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais18/pdf/ltp_58_suplemento_18cole_2405_2805.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

Eixo 4
EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES
Coord. Sabrina Moelhecke

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E OS LIMITES DA ESCOLA

Elisangela Maria Pereira

Universidade Estadual de Campinas- Unicamp

elisangelapereira019@gmail.com

Este artigo tem por objetivo analisar algumas das causas das desigualdades educacionais e as alternativas buscadas no campo das políticas governamentais na tentativa de minimizá-las e corrigi-las, com focalização em ações desencadeadas pelas escolas, como por exemplo as políticas de ampliação da jornada escolar. Neste contexto, refletiremos sobre as possibilidades e os limites da instituição escolar como agência promotora de justiça e da superação das desigualdades. Trata-se de um estudo teórico, pautado em revisão bibliográfica, que compôs a tese de doutorado “Programas governamentais para educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais” e evidenciou que apesar dos limites da escola em função das desigualdades em contextos intra e extraescolares, não pode prescindir da ideia de que a busca pela igualdade com respeito às diferenças individuais deve ser a referência para a educação e que as políticas de educação integral, poderão incidir sobre as desigualdades educacionais, desde que bem estruturadas, prevendo investimentos significativos em infraestrutura física, material e valorização dos profissionais, oportunizando um currículo integrado e metodologias de ensino diferenciadas.

Palavras-chave: Desigualdades Educacionais. Escola. Educação Integral.

Introdução¹⁹

A educação tem ocupado centralidade nos debates sobre desigualdade e pobreza. Uma perspectiva analítica a aborda tanto como determinante importante dos altos níveis de pobreza e desigualdades, quanto como componente central de uma estratégia sustentável para sua redução (FAHEL *et. al.*, 2013, p. 19).

¹⁹ Esse estudo foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Greppe Unicamp), sob orientação da Prof^a Dra. Theresa Adrião.

Carnoy e Levin (1993) salientam que nas democracias capitalistas, o Estado é considerado responsável pela promoção da justiça e igualdade, para compensar as desigualdades que emergem do sistema social e econômico. A educação, por sua vez, permitiria melhorar a posição social dos grupos carentes, pondo a seu alcance relevantes conhecimentos e o credenciamento para a participação da vida social. No entanto, tanto o Estado, como o sistema educacional reproduzem as relações capitalistas de produção (divisão do trabalho e as relações de classe). Por outro lado, as instituições educacionais não são apenas reprodutoras das concepções de classe dominante sobre a qualidade e quantidade de educação que deve ser oferecida. As escolas públicas expressam também as demandas sociais, pois as reivindicações sociais acabam por moldar o Estado e, conseqüentemente, a educação. Nesta perspectiva, a educação pública não é apenas subordinada às imposições do capitalismo e, certamente, não colabora apenas para a criação de uma força de trabalho que favoreça apenas a acumulação de capital.

A educação escolar, apesar de atender grande parte dos desígnios do capital, também é considerada uma “variável interveniente” na redução e correção das desigualdades sociais e econômicas, um importante fator para o crescimento econômico e uma possibilidade de mobilidade e ascensão social.

A educação permanece, pois, o principal mecanismo na transmissão de *status* entre gerações, apresentando um impacto preponderante nas condições de vida, na alocação ocupacional e mobilidade social (RIBEIRO; TORCHE, 2010).

Levin *et. al.* (1984, p. 26) destacam que a grande maioria da população possui pouca ou nenhuma propriedade e não tem acesso ao capital. Por essa razão, é na obtenção da educação que repousa a única esperança para a melhoria das rendas e *status* econômico das pessoas e de seus filhos. Para a grande maioria das pessoas de origens mais modestas as escolas representam a grande possibilidade para a mobilidade econômica.

Além disso, conforme Bonal e Tarabini (2010), a educação pode favorecer a diminuição das desigualdades e pobreza:

Si hay un terreno que ha resultado central em la formulación de las políticas para el desarrollo este ha sido sin duda el de la educación. Desde que la teoría del capital humano conceptualizara la educación como una inversión productiva con rentabilidad privada y social, las distintas variantes de las teorías del desarrollo han situado a la educación como factor central para explicar el crecimiento económico y la potencial reducción de la pobreza y la desigualdad (BONAL; TARABINI, 2010, p. 21).

Algumas políticas educacionais vêm sendo concebidas com a intenção proclamada de promover a superação ou minimização das desigualdades a partir de ações desencadeadas em âmbito escolar, prevendo, muitas vezes, o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil por meio de organizações não governamentais e voluntariado, como é o caso das políticas de ampliação da jornada escolar dos alunos.

Oliveira (2009, p. 17) aponta que as recentes políticas consideram a escola um espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção da justiça social e igualdade de oportunidades. Por meio da escola espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômicos vigentes.

Tendo em vista a amplitude e complexidade das desigualdades educacionais, as ações intraescolares têm sido frágeis na sua correção, pois determinantes econômicos, sociais, culturais, políticos, de gênero, etnia, raça, periferia, atrelados à relação de poder, trabalho e acumulação de renda se estabelecem e afetam diretamente a escola, “diferenciando” os indivíduos, que acabam tendo acesso desigual aos bens culturais, materiais e de consumo, refletindo as desigualdades educacionais que reproduzirão as desigualdades sociais.

As desigualdades educacionais decorrem de fatores externos e internos à escola e, portanto, ações internas e coletivas envolvendo a equipe escolar, educandos e comunidade em prol da oferta de um ensino que promova a igualdade entre os indivíduos devem ser desencadeadas. Por outro lado, a articulação de políticas públicas poderá contribuir para esse propósito, primando por uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

As desigualdades e a educação: limites da escola

Estudos realizados por James S. Coleman e seus colaboradores nos Estados Unidos da década de 1960, materializados no que foi intitulado de Relatório Coleman (1966), buscaram compreender e analisar a diferença de atendimento educacional do país, tendo constatado que a grande divergência no desempenho dos estudantes estava relacionada à sua origem e condição socioeconômica, e que a discrepância entre as escolas era muito pequena (SOARES, BROOKE, 2008, p. 14).

Assim, “os resultados dessa pesquisa apontaram que as diferenças de desempenho [dos educandos] eram explicadas em maior medida, pelas variáveis socioeconômicas do que pelas intraescolares” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 102).

Bourdieu (2014) também problematizou a existência de fatores externos à escola que interferem diretamente nas desigualdades iniciais:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos (...) um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2014, p. 46).

O “capital cultural” dos educandos compreenderia uma série de valores, conhecimentos e vivências decorrentes de sua origem social e cultural que promoveriam a diferença entre os indivíduos, refletindo no sucesso ou fracasso escolar.

Bourdieu (2014) reconhece que as características culturais dos educandos são sobrevalorizadas pela escola, o que acarreta uma seletividade em seu interior mais intensa àqueles oriundos de estratos sociais cujos códigos culturais (linguísticos, de comportamento, entre outros) não são considerados pelo sistema educacional.

Considerando a formulação teórica de Bourdieu (2014), o sucesso escolar dos educandos dependeria de sua origem social e não de seus “dons” pessoais, estes associados às características de ordem biológica e/ou psicológica. Os valores oriundos do meio social seriam, pois, decisivos para o desenvolvimento do indivíduo em âmbito escolar. O autor reconhece que o sistema escolar favorece a legitimação das desigualdades sociais:

É provavelmente por efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como natural (BOURDIEU, 2014, p. 45).

Nesse sentido, ao invés da escola contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades e da justiça social, reproduz, legitima e naturaliza as desigualdades sociais, corroborando para a manutenção dos privilégios sociais.

Por essa ótica, as chances entre os indivíduos são desiguais, afinal, dotados de capital cultural diferenciado, alguns teriam mais condições de se desenvolverem no ambiente escolar que outros.

Considerando a abordagem de Bourdieu (2014), Oliveira *et. al.* (2013, p. 24) esclarecem que, para essa perspectiva, o incremento nos resultados escolares estaria subordinado a fatores extraescolares (crescimento econômico, à distribuição de renda e ao nível cultural da população), sendo as desigualdades metaforseadas e legitimadas em práticas escolares, afinal, a escola não teria condições para promover a superação das desigualdades existentes em seu exterior.

Assim, a perpetuação e a legitimação das desigualdades na vida escolar dos educandos refletiriam no desempenho escolar dos mesmos. Considerando os resultados educacionais na tradução do desempenho escolar, Bourdieu (2014, p. 62) afirma que as avaliações escolares consagram, de fato, o privilégio cultural, e muitos educandos carecem de certo capital cultural, fato que em si já os colocará em desigualdade com relação aos provenientes da classe dominante. A posse do capital cultural viabilizaria o êxito ou fracasso escolar. A avaliação, neste sentido, teria uma conotação de julgamento cultural, de análise dos resultados segundo a articulação entre a cultura familiar e cultura escolar, promovendo uma comparação discrepante e injusta entre os educandos.

Para Bourdieu e Passeron (2001), a educação e, conseqüentemente, a escola, perdem sua função transformadora e democratizadora da sociedade, estando subordinada aos interesses da reprodução das desigualdades sociais e educacionais.

Nos anos de 1970, sem desconsiderar os determinantes culturais e econômicos, outros estudos passaram a disseminar reflexões sobre o papel das escolas no desempenho dos educandos, apontando para a possibilidade do desencadeamento de ações no interior dos sistemas educacionais com o objetivo de garantir a melhoria desses resultados. Nesse contexto, a escola é considerada como capaz de fazer a diferença, particularmente para as populações mais vulneráveis, ocorrendo a responsabilização do sistema escolar pelas desigualdades nos resultados, tirando-o de uma “zona de conforto” que lhe permitiria atribuir o fracasso a problemas externos, ao “sistema” ou à “família”, sobre os quais não tem influência (OLIVEIRA *et.al.*, 2013, p. 24).

Assinalamos as contradições que se estabelecem continuamente no campo educacional, dada a sua natureza reprodutora e, ao mesmo tempo, transformadora da realidade. Os papéis se entrecruzam entre limitações e possibilidades. Limitações, considerando as desigualdades que se apresentam e as dificuldades em transpô-las, e possibilidades de abertura de espaço para inovações, práticas pedagógicas significativas que promovam o desenvolvimento global do educando em suas múltiplas dimensões,

superando modelos pedagógicos ultrapassados, que perpetuam e reproduzem as desigualdades educacionais e, conseqüentemente, as sociais.

Arroyo (2010) reconhece a necessidade de aprofundamento do debate sobre as desigualdades educacionais, cujos determinantes não seriam oriundos apenas de fatores internos à escola e sistema:

Ao pensamento sócio pedagógico mais crítico das últimas décadas devemos ter levado as análises das desigualdades educacionais para além dos supostos determinantes intraescola e intrassistema, para os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia. Avançando até as determinações dos padrões de poder, trabalho, acumulação, concentração-exclusão da terra e da renda. Sabemos mais sobre como esse conjunto de desigualdades históricas condiciona as desigualdades educacionais. [...] Nas últimas décadas avançamos em mostrar essas estreitas relações entre desigualdades. Um avanço de extrema relevância (ARROYO, 2010, p. 1383).

Apesar do relatado avanço, essa percepção pouco contribuiu para que os órgãos gestores de planejamento e avaliações considerassem os fatores extraescolares na formulação de políticas. O foco continua posto na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intraescolares como responsáveis pela sua persistência (ARROYO, 2010, p. 1383).

Observa-se o quão recorrente têm sido a publicização dos resultados educacionais e culpabilização de escolas e de seus profissionais pelos índices alcançados nas avaliações externas, como meio de “denúncia” de que as desigualdades educacionais estão localizadas e são oriundas apenas da escola.

Oliveira *et. al.* (2013, p. 29), mesmo considerando as desigualdades com que os educandos chegam ao sistema escolar os elementos mais importantes para explicar a desigualdade nos resultados de testes em larga escala, aceitam que a ação da escola teria papel relevante para diminuir as diferenças entre os diversos grupos sociais.

Os referidos autores destacam algumas medidas recorrentes no campo das políticas públicas que objetivam a diminuição das desigualdades: numa perspectiva que enfatiza a importância da família e as condições extraescolares, a prioridade estaria em ações que incidissem sobre a pobreza e a oferta de bens culturais às famílias ou ações que objetivassem suprir as diferenças originais. A exemplo dessas políticas, os autores citam o programa Bolsa Família, que se trata de uma política pública de transferência direta de renda. Por outro lado, há uma lógica que focaliza em fatores que buscam fazer a diferença no interior do sistema escolar e da escola em particular. Tal lógica se apoia

na conclusão de que, em países mais desenvolvidos ou menos desiguais, a ação em seu interior pode impactar essa desigualdade e, portanto, faz sentido agir sobre as práticas e processos escolares na perspectiva não só de se alargarem as diferenças de origem, mas também eventualmente reduzi-las (OLIVEIRA *et. al.*, 2013, p. 28). Uma das medidas que focalizam em ações da escola para reduzir as desigualdades educacionais são as políticas de ampliação da jornada escolar.

Reforçamos que a combinação de políticas públicas e educacionais que articulem tantas ações para a diminuição das desigualdades decorrentes de fatores extraescolares – de origem social, econômica, entre outras –, como daqueles de ordem intraescolar, poderão fazer a diferença na promoção de uma educação mais justa e igualitária.

Mais recentemente as ênfases nas desigualdades escolares são postas nos padrões desiguais de qualidade das escolas, dos processos de ensino-aprendizagem, de gestão, de preparo e dedicação dos docentes, de recursos didáticos, materiais e financeiros. Mas deixando intocadas as estruturas e os ordenamentos que ainda não mereceram a centralidade que tem. O foco das análises sobre as desigualdades escolares não sai dos alunos que chegam já desiguais, mas se destacam as desigualdades de qualidade das escolas (ARROYO, 2011, p. 86).

Ao invés da garantia de padrões mínimos de qualidade para todas as escolas, que possam contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais, ocorre um movimento contrário, de evidenciar suas fragilidades ou ressaltar sua eficiência por meio da divulgação dos resultados educacionais, o que acarreta a culpabilização e competitividade entre escolas e profissionais da educação.

Arroyo (2011, p. 88) chama a atenção para a padronização proposta pelas políticas educativas, pois há décadas “tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única”.

As especificidades regionais não são respeitadas, não há preocupação quanto às particularidades de cada escola, muito menos com as singularidades dos sujeitos que ali convivem. Para se garantir a “igualdade”, busca-se a padronização de um currículo único que aborde conteúdos mínimos para proporcionar aprendizagens e treinamentos ao mercado de trabalho, em vez da preocupação versar sobre a apropriação da cultura como um todo.

Além disso, para incidir sobre as desigualdades educacionais algumas políticas buscam compensar e aliviar a condição daqueles que sobrevivem em contextos de miséria (social, moral, de valores) e pobreza:

É fácil observar como as políticas pela superação das desigualdades vão se distanciando de políticas distributivas de competências para superar carências de condições de vida e se concentram em políticas compensatórias de carências morais, de valores, de atitudes. **Mais educação, mais tempo de escola** para tirar da marginalidade, para salvar a criança, o adolescente em risco moral, da violência, da droga, da carência de valores nas famílias populares. Não tanto para salvá-los da fome, da miséria extrema, nem sequer de capacitá-los para a empregabilidade. Essa visão moralista das desigualdades está na moda nas políticas socioeducativas para os coletivos reduzidos a marginais, desiguais em moralidade. Por aí se avança na imagem do Estado e da escola pública como moralizadores dos coletivos marginais (ARROYO, 2010, p. 1390, grifos nossos).

Conforme apontado pelo autor, a exemplo dessas políticas podemos destacar aquelas que preveem a ampliação da jornada escolar como mecanismo de atendimento aos grupos marginalizados e vulneráveis, tornando-se, muitas vezes, uma medida paliativa de atendimento e proteção aos mais pobres e marginalizados, sem, contudo, incidir sobre as desigualdades educacionais e garantir o desenvolvimento integral do educando.

Nessa direção, Libâneo (2012) afirma que,

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Entendemos que o combate às desigualdades, vai além de idealizar e conceber “políticas” fragmentadas e assistencialistas que mascaram a realidade. Há necessidade de se considerar as desigualdades que permeiam o ensino e prever a articulação de políticas para o enfrentamento do quadro que se apresenta.

Gentili (2009) ressalta que o processo de escolarização está marcado pela dinâmica da “exclusão includente”, expressão utilizada para caracterizar a recriação de novas fisionomias no contexto de dinâmicas de inclusão que são insuficientes e, em alguns casos, inócuas. Neste sentido, aponta para o fato de que não são capazes de reverter os processos de isolamento, marginalização e negação dos direitos que estão

envolvidos nos processos de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais.

Nesse contexto, observamos o deslocamento de políticas de igualdade e justiça por medidas de inclusão que são mais frágeis e buscam amenizar as condições e demandas específicas da população. Segundo Arroyo (2010, p. 1400), “vai se abandonando até o termo desigualdade e o termo da moda passa a ser políticas inclusivas, escola, currículos inclusivos, **projetos de mais tempo, segundo turno, mais educação inclusivos**”. Tais políticas são de pouca eficácia para a profundidade das desigualdades e para a complexidade das questões sociais.

Como vemos, estamos longe da igualdade de oportunidades educacionais para todos, sendo que aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais (DUBET, 2004, p. 545).

Assim, tendo em vista a complexidade dos fatores que conduzem às desigualdades, bem como as dificuldades em promover sua superação ou minimização, indagamos se a escola pode ser justa não reproduzindo as desigualdades sociais e educacionais que vitimizam os indivíduos.

Se pensarmos a escola contemporânea numa perspectiva “ideal”, em que a justiça e a igualdade imperem de forma hegemônica, teremos uma visão ingênua e ilusória da realidade, uma vez que a sociedade é marcadamente desigual.

Por outro lado, para não criarmos mecanismos de acomodação, permanecendo imobilizados diante do cenário de desigualdades, ainda que nos limites de uma sociedade capitalista, é possível desencadear um processo de luta política em prol da consolidação de políticas educacionais que contribuam para que a escola possa promover os princípios de justiça.

Oliveira *et. al.* (2013, p. 32) destacam que, do ponto de vista da justiça, assim como do direito à educação (o que envolve o acesso e permanência dos educandos na escola, além da garantia da qualidade do ensino), desigualdades que ocorram acima do que se garante como direito de todos não são motivo de grande preocupação, porém, as desigualdades que importam e precisam ser combatidas são as situadas abaixo do que se convencionar como direito de todos.

Nesse sentido, a escola pode contribuir para a efetivação desse direito, tendo um importante papel na diminuição das desigualdades entre indivíduos, pois estes iniciam a vida escolar em condições diferentes e desiguais, podendo a escola ampliar as desigualdades de entrada ou desencadear ações que possam atenuá-las. As ações

intraescolares estão no domínio da escola e do sistema, portanto, é preciso um olhar atento sobre as diferenças e buscar alternativas que possam modificar a realidade desigual.

Assim, considerando as diversas formas de desigualdades e dada a complexidade dos determinantes que as geram, reconhecemos as limitações da escola no que tange à superação das mesmas, mas também consideramos seu forte potencial na geração de mudanças e transformação social.

A educação em tempo integral como meio para superação das desigualdades educacionais

Algumas políticas de extensão da jornada escolar apresentam como uma das finalidades amenizar certos problemas sociais, cuja resolução, na maioria das vezes, independe da escola. Paro *et. al.* (1988, p. 14) reconhecem que uma série de determinantes sociais e econômicos acabam por levar a instituição escolar a desenvolver atividades suplementares, além das de ordem pedagógica.

A educação escolar, numa perspectiva de educação integral, visa garantir a formação plena do educando, além de oportunizar as situações de guarda e cuidados, possibilitando o acesso ao conhecimento e apropriação da cultura, materializada em diversas formas de expressão. Não necessariamente, a educação integral ocorre em tempo integral, embora numa jornada ampliada e de qualidade possa consolidar-se de forma mais adequada, corroborando para a diminuição das desigualdades educacionais.

Paro (2010, p. 26) compreende a educação sob dois aspectos: o primeiro decorre do fato de que a educação deve ter como norte a formação do homem em sua integralidade, não se restringindo a fins parciais como a mera preparação para o mundo do trabalho e o sucesso em exames; o segundo reforça que o conteúdo a ser trabalhado e problematizado com os educandos é a própria cultura humana em sua inteireza, como produção do homem.

Assim, a escola que visa a promoção da educação integral, considera o indivíduo enquanto sujeito histórico, social e político, e não pautará suas ações apenas na transmissão de conhecimentos prontos, sem uma perspectiva democrática e emancipatória de participação efetiva no processo ensino-aprendizagem, na construção dos saberes. Tendo em vista o fim maior da educação, que é a formação plena do educando por meio do contato e vivência da cultura “inteira”, o trabalho pedagógico e as metodologias educacionais precisam ser aprimorados.

Paro *et. al.* (1988, p. 190) ressaltam: “o adjetivo integral [...] não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa”, ou seja, com qualquer carga horária, a escola deveria promover a educação integral do indivíduo.

Logo, falar em educação integral é pleonismo e redundante porque toda educação deveria ser integral e preocupada com a formação do educando em suas múltiplas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica).

Por outro lado, reconhecemos que a educação em jornada ampliada, ou seja, em tempo integral, se bem estruturada, com investimentos significativos em infraestrutura física/ material e com profissionais valorizados possa fazer a diferença, se constituindo como um importante meio de luta contra as desigualdades entre os indivíduos e exclusão social.

Vemos que a educação em tempo integral se tornou uma necessidade de muitas famílias trabalhadoras. Pereyra (2014) afirma que uma das razões pelas quais a ampliação da jornada escolar se faz necessária é o fato de as famílias terem as crianças e adolescentes protegidos e assistidos ao longo do período de trabalho dos pais. Porém, esse atendimento precisa ser feito com qualidade.

Cavaliere (2013) enfatiza que as políticas que propõem a “educação integral” e se realizam em tempo integral em geral se desenvolvem por meio de projetos e programas destinados a setores específicos da população, como “[...] uma forma de discriminação positiva, que tenta concentrar recursos, ideias e energias nas escolas e alunos com maior dificuldade”.

No entanto, estender a jornada diária do educando em uma escola com situações precárias, sem investimento em infraestrutura, sem promover a formação e valorização dos profissionais, sem condições de proporcionar o acesso à cultura e contato com materiais e equipamentos diversificados, torna a educação em tempo integral insuficiente na garantia da educação integral e inócua na diminuição das desigualdades educacionais.

Uma das maneiras de se encarar a questão, que a afasta da condição de direito universal, é a compreensão da escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, que é reforçada pela oferta seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais (CAVALIERE, 2014, p. 1207).

Destaca-se a importância de consolidar-se como um direito de todos se, de fato, as políticas educacionais favorecerem à escola de tempo integral condições de ofertar um ensino público de qualidade, numa perspectiva humanizada, democrática, emancipatória, ou seja, uma educação integral.

Se o aumento do tempo de permanência da criança na escola é condição para que se ponha em prática um modelo de organização escolar que possibilite um processo educacional efetivamente democrático [...] isso seria, em tese, válido para todas as crianças. Entretanto, na prática [...] a proposta de “educação integral” vem sendo dirigida às escolas com menos recursos e àqueles alunos com problemas sociais e escolares (CAVALIERE, 2013, p. 252).

A autora também enfatiza que a ampliação da jornada escolar pela anexação de um turno adicional ou um “contraturno”, entendido como “complementar”, distinto do tempo regular e destinado a apenas alguns educandos, pode ser um passo em falso na busca da melhoria da educação (CAVALIERE, 2013, p, 1212).

Na proposição das políticas públicas, seja em âmbito dos sistemas ou das unidades escolares, torna-se necessário superar o paralelismo “turno e contraturno”, ou de educação regular e “tempo integral”, pois o tempo expandido não é outro tempo, continua sendo tempo de aquisição de conhecimentos, tempo de vivência do currículo. A criança que frequenta o “tempo integral” é a mesma em todo o tempo escolar (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015, p. 153).

O que vem sendo concebido equivocadamente como educação integral é uma sobreposição de atividades desconexas e descontextualizadas do projeto pedagógico da escola, podendo ser ministrada por instituições do terceiro setor ou sendo ancorada à ideia de voluntarismo, por qualquer indivíduo da comunidade – o que ao invés de favorecer a melhoria da qualidade da educação pública poderá comprometê-la.

Vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. Em nossa perspectiva, essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças (COELHO, 2009, p. 94).

Ações paliativas, assistencialistas e compensatórias, com a ideia de complementação escolar e contraturno dirigido a um grupo pequeno de educandos (geralmente os vulneráveis e mais pobres) não modifica, de fato, a rotina da escola em termos de organização curricular (currículo significativo e integrado), estruturação do trabalho pedagógico, espaços, materiais e equipamentos diversificados.

A preocupação da escola de tempo integral não deve versar apenas sobre a ampliação dos conteúdos já ofertados no ensino regular, mas sim em proporcionar um aumento quantitativo e qualitativo de diversas possibilidades para a construção de conhecimentos. Quantitativo em função do horário estendido dos estudantes e docentes em atividades de caráter educativo, e qualitativo considerando a disponibilidade de oportunidades diversificadas e de múltiplas vivências lúdicas, culturais, físicas, cognitivas, éticas, estéticas e outras, protagonizadas pelos sujeitos históricos e políticos (educandos).

A educação em tempo integral como viabilizadora da educação integral e conseqüentemente meio para a redução das desigualdades educacionais, precisa contar com uma proposta mais abrangente, com “espaços, tempos e métodos de formação integral da criança, que supostamente não são atingidos nos espaços, tempos e métodos de escolarização”, além de “proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme sua personalidade por inteiro” (ARROYO, 1988, p. 4).

Ao se pensar em expandir o tempo escolar é imprescindível refletir sobre qual currículo também será ampliado. Aumentar a carga horária apenas das disciplinas obrigatórias não favorecerá o desenvolvimento pleno do educando, assim como também não faz sentido a oferta de atividades descontextualizadas, sem uma finalidade pedagógica, realizadas apenas para ocupar o tempo. O currículo deve ser vivo, instigante, culturalmente ancorado nas múltiplas expressões artísticas, esportivas e históricas.

Investir na formação e valorização do educador que conduzirá as atividades promotoras da educação integral é condição *sine qua non* para o sucesso da educação em tempo integral.

Uma das questões centrais é o campo da formação dos educadores (professores e demais profissionais) que atuam nas instituições de [...] jornada ampliada. Considerando que essa experiência é uma realidade em

curso e que exige a superação de modelos educacionais vigentes, com rotinas, currículos e tempos rígidos hierarquicamente organizados, faz-se necessário tecer proposições que contemplem as demandas da educação em “tempo integral”, tanto em nível da formação inicial oferecidas nas instituições de ensino superior, quanto a continuada, dever dos sistemas de ensino e das instituições (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015, p. 153).

Os desafios para oferta da educação integral em tempo integral são grandiosos, sobretudo quando recai unicamente sobre a escola a responsabilidade de combater as desigualdades educacionais e, conseqüentemente, as sociais.

Há de se pensar na conjugação de políticas públicas (educacionais, sociais, esportivas, culturais, etc.) planejadas e executadas pelo poder público, a fim de viabilizar a diminuição das desigualdades entre os indivíduos, além de garantir uma educação mais justa, digna e igualitária.

Um modelo pautado na educação em tempo integral com objetivo de apenas garantir a ocupação dos educandos vulneráveis, sem incidir sobre a formação integral dos mesmos, não seria suficiente para promover a redução das desigualdades educacionais. Portanto, investimentos são necessários para se garantir a organização de tempos, espaços, infraestrutura e materiais, bem como a valorização e formação dos profissionais, sendo assumida pelo poder público como um direito de todos.

Considerações finais

A sociedade é marcadamente desigual, logo, a escola como instituição social também convive com as diversas desigualdades, podendo tanto reproduzi-las, como também contribuir para a sua minimização.

Reforçamos a importância da articulação de políticas de Estado, com incidência sobre as várias desigualdades, pois apenas as ações intraescolares que buscam a diminuição das desigualdades educacionais tornam-se tênues, uma vez que fatores de origem extraescolar (sociais, econômicos, políticos, culturais, entre outros) promovem uma diferenciação entre os indivíduos. Portanto, torna-se imprescindível que órgãos gestores concebam as políticas educacionais agregando, também, outras frentes de ataque à desigualdade de renda.

Indagamos se a escola, enquanto instituição social e educacional, pode ser justa, com função transformadora e democratizadora, não favorecendo a reprodução das desigualdades. Reconhecemos que a escola, apesar de seus limites em função das desigualdades oriundas de contextos intra e extraescolares, não pode refutar em

contribuir na busca pela igualdade com respeito às diferenças entre os indivíduos. Aliás, a escola tem forte potencial para equalizar as diferenças de origem.

As políticas de educação integral, fruto de demandas sociais, poderão incidir sobre as desigualdades educacionais, desde que bem estruturadas, prevendo investimentos significativos em infraestrutura física, material e valorização dos profissionais, oportunizando um currículo integrado e metodologias de ensino diferenciadas. Se ao invés disso as “políticas” preverem ações paliativas de ampliação do atendimento dos educandos no contraturno escolar, com funcionamento em espaços precários, sem materiais pedagógicos disponíveis e prevendo a oferta de conteúdos mínimos e atendimento aos pobres sob quaisquer condições, as desigualdades se perpetuarão.

Referências

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAAE**, v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>>. Acesso em: 12 set. 2015.

BONAL, X.; TARABINI, A. **Ser pobre en la escuela: Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad**. Buenos Aires: Miño e Dávila Editores, 2010.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **La Reproducción - Elementos pra una teoría del sistema de enseñanza**. Madrid: Editorial Popular, 2001.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARNOY, M.; LEVIN, H. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

CAVALIERE, A. M. Educação integral como “política especial” na educação brasileira. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral: história, políticas, práticas**. Rio de Janeiro: Editora Rovelte, 2013. p. 237-254.

_____. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educ. Soc.** Campinas, v. 35, n.º 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

FAHEL, M. *et. al.* **Desigualdades Educacionais & Pobreza**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.** v. 30, n. 109, p. 1059-1079. set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a07.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

LEVIN, H. M. *et. al.* Educação e Desigualdade no Brasil. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.º 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em 29 fev. 2015.

OLIVEIRA, D. A. de 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 Editora, 2009.

OLIVEIRA, R. P.; *et. al.* Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação**, out. 2013. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio-final-analise-desigualdades-intraescolares-brasil.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

RIBEIRO, C. A. C.; TORCHE, F. Pathways of change in social mobility: industrialization, education and growing fluidity in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, 2010.

PARO, V. H. *et. al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEIXOTO, E. M.; SCHUCHTER, T. M.; ARAÚJO, V. C. O “tempo integral” na educação infantil: financiamento, gestão e Projeto Político- Pedagógico em questão. In: ARAÚJO, V. C. de. (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Mec, Vitória: EDUFES, 2015

EDUCAÇÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – O MASCARAMENTO DAS DESIGUALDADES PELA INCLUSÃO

Rodrigo Hissashi Tsuzuki

FEUSP

rodrigo.tsuzuki@usp.br

Shirley Silva

FEUSP

shirley.feusp@usp.br

As pessoas com deficiência estão sob a premissa de vivenciarem, em graus variados e de diferentes maneiras, situações de desigualdade, sendo essas amplas e complexas. O escopo do presente trabalho centraliza-se na análise do debate realizado em documentos de organismos internacionais que correlacionam as deficiências às situações de desigualdade, como as Nações Unidas, a Organização Mundial da Saúde e UNICEF. Tais documentos explicitam tanto as condições de pobreza e vulnerabilidade vivida por parte significativa de pessoas com deficiência, imprimindo uma vivência de situações de desigualdade de forma quase perene, quanto propõem medidas que visam promover a igualdade de oportunidades de participação dessas pessoas na sociedade. Observa-se, no entanto, que, nas últimas duas décadas, igualdade deixa de ser um conceito central nas discussões sobre promoção da participação das pessoas com deficiência na sociedade e reduzem-se, em grande medida, à igualdade de acesso como fator preponderante às desigualdades, adotando-se, ainda, o termo "inclusão", como sinônimo de igualdade, o que simplifica e mascara demasiadamente as situações desiguais vivenciadas por essas pessoas.

Palavras-chave: Pessoas com Deficiência. Desigualdades sociais. Igualdade.

Introdução

As múltiplas produções sociais e científicas de compreensão das situações de deficiências²⁰, circunscrevendo-as predominantemente às anormalidades²¹, e as práticas sociais instituídas para atendê-las foram e são responsáveis pela segregação e exclusão de inúmeras pessoas que apresentam as características definidas e delimitadas nesse processo. Isso as coloca e as mantêm em situações de desigualdades, tanto no âmbito

²⁰ Neste trabalho se adota a terminologia pessoas com deficiência em acordo com a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2009).

²¹ Anormal/anormalidade tem como referência a discussão de Veiga-Neto, a partir de Foucault, para designar "[...] os síndromicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os "outros", os miseráveis, o refugio enfim." (VEIGA-NETO, 2001, p.1), terminologias produzidas pela modernidade.

daquelas produzidas nos espaços privados de suas vidas, como naquelas produzidas nas relações sociais, culturais e econômicas.

As pessoas com deficiência, enquadradas na categoria dos anormais, vivenciam em graus variados e de diferentes maneiras as situações de desigualdade nos cotidianos sociais. Tais situações de desigualdade de participação têm, portanto, causas complexas, especialmente derivadas da compreensão biomédica que coloca as deficiências como falta, insuficiência, incapacidade e dispensabilidade frente a uma não produtividade nos moldes capitalistas.

A partir de 1990, sob a premissa de atender ou até minorar as situações de exclusão vividas pelas pessoas com deficiência, as políticas sociais brasileiras, deslocando-se da perspectiva biomédica e assistencialista para uma leitura da implicação social na construção dessas próprias situações, passam a adotar, não com a mesma temporalidade, a inclusão, definida como um novo paradigma, como conceito articulador tanto de uma nova compreensão das próprias situações de deficiência quanto das ações a serem implementadas. Mesmo com as diversas políticas de inclusão, que visam diminuir o abismo da participação de pessoas com deficiência nas práticas sociais, a pretensa equidade ainda se apresenta como um horizonte distante.

A problematização que interessa a presente discussão subsidia-se em ampla análise realizada de documentos oficiais – nacionais e internacionais – e da produção acadêmica, na qual se buscou compreender como demarcações conceituais acerca das deficiências, de igualdade e desigualdade, de normalidade e anormalidade, de inclusão e exclusão se correlacionam nos mais diversos discursos a respeito dos direitos das pessoas com deficiência. Desta pesquisa, o recorte a ser apresentado, no presente texto, concentra-se na exploração dos conceitos de igualdade e inclusão presentes em documentos internacionais, na medida em que esses fornecem não apenas um panorama de como as desigualdades são compreendidas e visam ser combatidas, mas, principalmente por serem referência e referenciados como parâmetro das proposições de políticas para pessoas com deficiência no Brasil, uma vez que os mesmos representariam as discussões mais avançadas da contemporaneidade no tratamento da questão.

São poucos estudos e pesquisas nacionais que abordam a trama de desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, sendo que grande parte desses adotam as terminologias exclusão e segregação como uma sinonímia para desigualdades e inclusão para igualdade. A ausência dessa discussão no campo acadêmico aponta à importância

da presente discussão. Tomando-se, por exemplo, especificamente a produção da pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP), das 147 teses e dissertações²² que apresentavam desigualdade(s) como uma das palavras-chave, nenhuma dessas relacionava-se diretamente às pessoas com deficiência. As desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, quando presentes, concentram-se em pesquisas sobre a inclusão escolar dessas pessoas. Em geral, as pesquisas dissertam sobre desigualdades educacionais e, ainda, as análises concentram-se no número de matrículas, do acesso e da permanência, principalmente na educação básica.

Considerando que a adesão às novas terminologias não está atrelada apenas a uma ressignificação semântica, mas, sobretudo à construção discursiva e paradoxal a respeito do direito à diferença, que ao mesmo tempo em que a reconhece a dilui nas proposições políticas, especialmente no campo das pessoas com deficiência, retoma-se a leitura de documentos de organismos internacionais, em especial das Nações Unidas (ONU), da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) centralizando-se naqueles que apresentam levantamentos e análises específicas sobre as situações vivenciadas por essas pessoas pelo mundo e que propõem recomendações de ações aos Estados membros para a promoção da participação das mesmas na sociedade.

O artigo está organizado com a apresentação inicial dos documentos tomados como objetos de estudo e da relevância desses para a investigação proposta, a partir justamente da relação igualdade e situações de deficiência. A seguir apresenta-se uma análise desse material a partir da discussão conceitual acerca dos conceitos de igualdade/desigualdade e inclusão/exclusão presentes nos mesmos. Por fim, evidencia-se, a partir das reflexões de autores como Estivill (2003) e Castel (1997), que a adesão ao termo inclusão acaba por corroborar e camuflar as diversas desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, simplificando demasiadamente, tanto a trama de desigualdades existentes, quanto às formas de combatê-las, esmaecendo o conceito de igualdade.

²² Catalogados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.

A relação entre igualdade e situações de deficiência - constatações e ressignificações

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência²³ da ONU, ratificada pelo Brasil em 2009, é o marco que norteia as políticas públicas nacionais atuais direcionadas às pessoas com deficiência, como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Tal marco delimitou o recorte temporal dos documentos analisados, assim, foram analisados documentos anteriores, ONU (1993, 2006), e posteriores à Convenção, OMS (2012) e UNICEF (2013), dada a importância dos mesmos para a presente discussão.

No final da Década das Pessoas Deficientes, em 1993, a Assembleia Geral da ONU adotou as *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*²⁴ elaboradas em colaboração estreita com agências especializadas, instituições intergovernamentais e não governamentais e organizações de pessoas com deficiência, representavam um importante instrumento norteador aos Estados membros na medida em que estabeleciam diretrizes acerca da promoção de igualdade de oportunidades e de participação na sociedade das pessoas com deficiência, a partir de um conjunto de normas orientadoras que deveriam ser utilizadas (ONU, 1993). O *Global Survey on Government Implementation of the Standard Rules — Results Analysis*²⁵ (ONU, 2006), analisa os dados sobre o cumprimento das *Standard Rules* pelos Estados membros, sendo, portanto, fundamental para a compreensão do processo de adesão e implementação das mesmas. Ambos os documentos, obviamente, continham as diretrizes que prevaleciam antes da Convenção de 2007. Cabe ressaltar que as discussões das Assembleias Gerais²⁶ sobre o cumprimento das *Standard Rules* culminou, justamente, na proposição da elaboração de uma Convenção específica sobre as pessoas com deficiência pela ONU.

As *Standard Rules* apontam áreas-alvo para a atuação dos Estados membros na promoção de uma participação mais igualitária das pessoas com deficiência na sociedade, dado que nas recomendações, presentes no texto, assumem que se deve levar em consideração uma série de faltas e ausências, que reiteram as situações de

²³ Doravante denominada como Convenção.

²⁴ *Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências* (tradução livre). Doravante denominada como *Standard Rules*.

²⁵ *Levantamento Global sobre Implementação Governamental das Regras Gerais - Análise de Resultados* (tradução livre).

²⁶ A Assembleia Geral da ONU é o principal órgão deliberativo da ONU. Nelas foram apresentados os relatórios de monitoramento sobre o cumprimento das *Standard Rules*, anuais ou bianuais, desde 1996 até 2015.

desigualdade: o desconhecimento da população em relação às reais desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, a desigualdade de reconhecimento sofrida por essas pessoas, as dificuldades de acesso e permanência nas instituições de ensino básico regular, às baixas taxas de acesso ao ensino superior, a falta de oportunidades de emprego, a desigualdade de renda individual e familiar, a falta de garantia de rendimentos, a falta de espaços e oportunidades de práticas de lazer, dificuldade de acesso a bens culturais, dificuldades de espaços e acesso para práticas religiosas, de acesso a serviços públicos diversos, de acesso à informação, a falta de meios de comunicação acessíveis, a falta de representatividade política, de participação política, de participação nas tomadas de decisões.

A complexidade explicitada da trama de desigualdades vivenciadas por essas pessoas permite inferir que a questão das desigualdades vinculada às situações de deficiência se dá em uma produção sistêmica e com forte tendência a uma permanência duradoura. Tal situação é potencializada nos países mais empobrecidos, no entanto, não é desconhecida dos países mais ricos.

There are persons with disabilities in all parts of the world and at all levels in every society. The number of persons with disabilities in the world is large and is growing.

Both the causes and the consequences of disability vary throughout the world. Those variations are the result of different socio-economic circumstances and of the different provisions that States make for the well-being of their citizens.

Towards the end of the 1960s organizations of persons with disabilities in some countries started to formulate a new concept of disability. That new concept indicated the close connection between the limitation experienced by individuals with disabilities, the design and structure of their environments and the attitude of the general population. At the same time **the problems of disability in developing countries were more and more highlighted**. In some of those countries the percentage of the population with disabilities was estimated to be very high and, for the most part, persons with disabilities were extremely poor.²⁷ (ONU, 1993, p. 3 - grifo nosso)

²⁷ “Existem pessoas com deficiência em todas as regiões do mundo e em todas as classes sociais. O número de pessoas com deficiência é elevado e continua a aumentar mundialmente. Tanto as causas quanto as consequências da deficiência variam ao redor do mundo. Essas variações são o resultado de diferentes circunstâncias socioeconômicas e das diferentes medidas tomadas pelos Estados na promoção do bem-estar de seus cidadãos. No final da década de 1960, organizações de pessoas com deficiência em alguns países começaram a formular um novo conceito de deficiência. Esse novo conceito indicou a estreita conexão entre a limitação vivenciada por pessoas com deficiência, o design e as estruturas de seus ambientes e a atitude da população em geral. Ao mesmo tempo, os problemas da deficiência nos países em desenvolvimento foram cada vez mais destacados. Em alguns desses países, a percentagem da população com deficiência foi estimada como sendo muito alta e, na maior parte, as pessoas com deficiência eram extremamente pobres.” (tradução livre)

As ações apresentadas para promover às pessoas com deficiência em relação às demais, sem deficiência, a igualdade de oportunidades e participação na sociedade, sob a forma de 22 normas, estão divididas em quatro capítulos. O primeiro capítulo abrange as ações consideradas prévias a essa participação: a conscientização e sensibilização da sociedade acerca dos problemas, dos direitos, das necessidades e potencialidades das pessoas com deficiência, o acesso a serviços de saúde, de reabilitação e de apoio adequados.

O segundo capítulo contém a especificação de áreas consideradas fundamentais para a igualdade de participação na sociedade: acessibilidade do meio físico, acesso à informação e à comunicação; a educação; o emprego; a segurança financeira e social; a vida familiar e a dignidade pessoal; a cultura; o lazer e o esporte; a religião. O terceiro capítulo aponta para outras medidas que devem ser implementadas pelos Estados membros, como o investimento em pesquisas, a criação de bases legais no ordenamento jurídico dos países e o financiamento de programas que promovam a participação das pessoas com deficiência na sociedade. O último capítulo aponta para a importância de se criar e manter mecanismos de monitoramento, para acompanhar o cumprimento das *Standard Rules* por cada Estado membro e verificar sua eficácia.

O *Relatório Mundial sobre a Deficiência*²⁸ da OMS (2012), fornece uma série de dados sobre as condições, em geral, mais desfavoráveis de saúde, educação e econômicas das pessoas com deficiência em relação às sem deficiência. Nesse Relatório a relação entre pobreza, saúde e deficiência é evidenciada, indicando que a dificuldade de acesso a serviços de saúde para os mais pobres provoca um risco maior de apresentarem ou desenvolverem alguma deficiência. Também, a deficiência apresenta diversos custos, que podem ser diretos ou indiretos, que resultam em diminuição de renda e possível empobrecimento das famílias de uma pessoa com deficiência (OMS, 2012).

O documento objetiva "proporcionar evidências a favor de políticas e programas inovadores capazes de melhorar a vida das pessoas com deficiência" (OMS, 2012, p. XI), ainda, pretende "mostra[r] os passos que são necessários para melhorar a participação e inclusão das pessoas com deficiência" (OMS, 2012, p. XXII). Para isso, é apresentado um conjunto de ações recomendadas aos governos que visam remover

²⁸ O Relatório original *World Report on Disability* foi publicado em 2011.

barreiras para promover a inclusão, essas focam nas seguintes áreas: assistência médica e suporte, reabilitação, ambientes facilitadores (acessibilidade), educação e trabalho.

Outro documento analisado, publicado após a Convenção (BRASIL, 2009), refere-se à publicação anual da UNICEF – *Situação Mundial da Infância*, que adota temáticas diferenciadas a cada ano. Em 2013, o foco do relatório foi sobre as crianças com deficiência. Além de fazer considerações sobre os direitos da criança e dados sobre as situações vivenciadas pelas crianças com deficiência, esse relatório traz análises dos "desafios que devem ser enfrentados para garantir que crianças com deficiência tenham justo acesso a serviços aos quais têm direito" e "princípios e abordagens que podem ser adaptados para avançar no processo de inclusão dessas crianças." (UNICEF, 2013, p.3). As conclusões e recomendações expostas nesse documento focam majoritariamente na promoção da inclusão das pessoas com deficiência pela remoção de barreiras e considera como serviços essenciais para essas crianças aqueles nas áreas da saúde, educação e proteção.

Assim, a pergunta básica realizada na leitura dos documentos foi: como se expressa a igualdade em relação às situações desiguais vivenciadas pelas pessoas com deficiência, retratada nos mesmos?

O objetivo das *Standard Rules* da ONU era assegurar a todas as pessoas com deficiência a possibilidade de exercerem os mesmos direitos e deveres dos outros cidadãos, sem deficiência, buscando a superação dos obstáculos que impedem a participação plena dessas pessoas na sociedade (ONU, 1993). Nas 22 normas apresentadas neste documento, é explicitada a busca por igualdades, que podem ser classificadas como: igualdade de direitos e de reconhecimento; igualdade de acesso a serviços; igualdade de participação em diversas atividades.

Mas a igualdade, como conceito, é dotada de certa ambiguidade. Segundo Gurza Lavalle (2003), tal ambiguidade reside no fato da igualdade se contrapor à diferença e à desigualdade. Therbon (2010) faz uma distinção entre os dois conceitos. Para ele, as diferenças podem ser horizontais, sem distinção de valor, mas as desigualdades envolvem, necessariamente, uma verticalidade e valoração. Apesar de existirem diferenças que são desvalorizadas e/ou atreladas às desigualdades, como é o caso das diferenças entre os gêneros, que resulta em tratamentos discriminatórios e desiguais, há a possibilidade de que essas diferenças se tornem horizontais.

Segundo Therborn (2010) existem diversas formas de desigualdades e essas são sempre estabelecidas por relações entre indivíduos sobre algo, seja de saúde e qualidade

de vida, de liberdade e reconhecimento, ou de acesso a bens e serviços, que configuram situações que violam uma moral de igualdade e resultam em situações injustas. Mas, independente do que e em relação a quem, a desigualdade é sempre, teoricamente, extinguível. “Em uma sentença: desigualdades são diferenças hierárquicas, evitáveis e moralmente injustificadas” (THERBORN, 2010, p.145).

Retomando o raciocínio de Gurza Lavalle (2003), a igualdade como antônimo de diferença se refere à homogeneidade, relativa a questões de cidadania, ao reconhecimento do diferente como igual em termos de direitos. Já em relação à desigualdade, a igualdade pode apontar para a equalização como forma de reparação de disparidades socioeconômicas, de acesso desigual de recursos e de participação na sociedade.

O termo *igualdade*, nas *Standard Rules* da ONU, aparece, excepcionalmente, como antônimo de diferença, na medida em que se propõe "alcançar a plena participação [na sociedade] e a igualdade" (ONU, 1993, p.6), mas, majoritariamente, como antônimo de desigualdade, posto que expressa a necessidade de se promover a igualdade de acesso à serviços como saúde, educação, lazer, igualdade de acesso à informação e aos meios de comunicação, igualdade de participação no mercado de trabalho, na política, nas atividades religiosas, igualdade de bases culturais, de oportunidades de desenvolvimento, de emprego, igualdade de reconhecimento, igualdade de garantia de rendimento, entre outras. Nas 44 páginas desse documento a palavra igualdade (e outras similares como: equalização, igualitário, igualmente) é utilizada 54 vezes. No relatório de análise do levantamento global sobre o cumprimento das *Standard Rules*, publicado em 2006, os mesmos conceitos foram utilizados, ao longo das 141 páginas do documento, 157 vezes.

Nos documentos da OMS (2012) e da UNICEF (2013) o discurso consolidado como forma de garantir a igualdade de participação na sociedade das pessoas com deficiência passa a adotar o termo inclusão, em especial na área da educação, terminologia que se apresenta como um caminho para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. O termo igualdade (e os termos similares) aparece no documento da OMS (2012) 29 vezes, nas suas 358 páginas, e 17 vezes, nas 164 páginas do documento da UNICEF (2013). Ao passo que o termo inclusão (inclusivo, inclusiva, incluir) aparece, respectivamente no documento da OMS (2012) e da UNICEF (2013), 185 e 136 vezes.

O termo inclusão começou a se popularizar nacionalmente na década de 1990, particularmente em referência às pessoas com deficiência. Diversos outros grupos afetados por desigualdades sociais e históricas, como os pobres, os negros, índios e outras minorias étnicas, os loucos, os moradores de rua, os sem teto, os desempregados, também são foco de outras políticas direcionadas, mas com adoção de outras terminologias como, por exemplo, políticas de ação afirmativa. De qualquer forma, a categoria exclusão se fortalece como expressão da situação vivida por todos eles.

Os grupos reunidos na categoria de excluídos são todos aqueles que, marginalizados, têm pouca ou nenhuma participação em diversos setores da sociedade e que não têm seus direitos respeitados ou garantidos pelo Estado de forma sistemática. As pessoas com deficiência são, certamente, englobadas nessa categoria, e apesar de serem muitas vezes consideradas o alvo principal, ou até único das políticas inclusivas, sobretudo na área da educação, compõem uma das múltiplas faces da exclusão, haja vista que esse termo unifica indivíduos e parcelas da população extremamente distintas, unidas, não por traços em comum, mas por compartilhar algo que não têm, por não fazerem parte e pelas suas posições desfavoráveis nos sistemas econômico, político e social (ESTIVILL, 2003).

Para Castel (1997), o termo tem sido imposto e por englobar uma gama tão grande de situações variadas acaba por encobrir a especificidade de cada uma. Trata-se de uma rotulação pela falta de algo, mas, no entanto, não é dito no que consiste essa falta. “Ou seja, a exclusão não é uma noção analítica” (CASTEL, 1997, p.16), e por isso, não permite identificar as causas de sua exclusão.

Dessa forma, o combate às desigualdades parece simplificar-se em uma luta contra a exclusão. Essa lógica binária incluído/excluído, além de retirar todas as assimetrias presentes nas análises de desigualdades, que afetam os grupos englobados pela categoria dos excluídos, camufla tais desigualdades existentes entre grupos e dentro deles (ARROYO, 2011). As desigualdades que afetam esses indivíduos parecem se converter em diferenças e à categoria dos excluídos resta apenas dois caminhos: continuar excluído ou ser incluído, diminuindo consideravelmente o papel do Estado.

Essa simplificação do combate às desigualdades que afetam as pessoas com deficiência é comprovada nos documentos da OMS (2012) e da UNICEF (2013). O conceito de igualdade, contraposto à desigualdade, na forma como é utilizado nos documentos da ONU (1993, 2006), se relaciona a objetos específicos. Busca-se alcançar uma igualdade de participação, de acesso, de direitos. O termo inclusão, ora sinaliza um

objeto, ora não, e ao se apresentar como o oposto da exclusão, reúne uma gama de desigualdades sem especificá-las.

Percebe-se que nos documentos da OMS (2012) e da UNICEF (2013), a inclusão é apresentada como um caminho para o combate às desigualdades, como exposto no seguinte trecho: "Como em todos os demais aspectos da vida e da sociedade discutidos neste relatório, a meta é equidade por **meio de inclusão**" (UNICEF, 2013, p. 41 – grifo nosso). Ao mesmo tempo a inclusão é posta como meta, pois são apresentados meios para se promover a inclusão, e, no documento da OMS (2012), a promoção da inclusão é uma das orientações de destaque na área da educação. Por vezes é especificado quem se pretende incluir, mas subentende-se que, por se tratarem de documentos sobre as pessoas com deficiência, essas são os alvos das políticas e proposições inclusivas. No documento da OMS (2012), a sociedade inclusiva é definida como: "Aquela que acomoda livremente qualquer **pessoa com deficiência**, sem quaisquer restrições ou limitações" (OMS, 2012, p. 313 – grifo nosso). Porém, a educação inclusiva é definida como:

Educação que se baseia no direito de **todos estudantes** a uma educação de qualidade que atenda suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas. Focada especialmente em grupos vulneráveis e marginalizados, busca desenvolver todo o potencial pleno de cada indivíduo (OMS, 2012, p. 312 - grifo nosso).

Da mesma forma que a inclusão remete a um determinado grupo e a todos, causando algumas ambiguidades no uso do termo, ora explicita o local ou área na qual se pretende incluir, ora não, como exemplos de explicitação a inclusão no mercado de trabalho, na escola e na sociedade. Mas por vezes, a inclusão parece um fim em si mesmo, como é apresentado no Relatório da OMS: "O Relatório foca medidas para melhorar a acessibilidade e igualdade de oportunidades, promover a participação e inclusão [...] das pessoas com deficiência." (OMS, 2012, p. XXII).

Além disso, é notória a posição de destaque da educação na promoção da inclusão das pessoas com deficiência nos documentos da OMS (2012) e da UNICEF (2013). O termo educação aparece, nos relatórios, respectivamente, 424 e 172 vezes. O termo educação inclusiva, respectivamente, têm ocorrência de 41 e 20 vezes nesses relatórios. Sendo que o termo inclusão é utilizado 15 vezes no documento da UNICEF (2013) para se referir à inclusão no sistema educacional, nas escolas ou em salas de aula e, no relatório da OMS (2012), há um capítulo de 40 páginas destinado especificamente

à educação, no qual se registrou 50 ocorrências do termo inclusão, mais de 25% do total de ocorrências ao longo das 358 páginas do documento.

No documento da UNICEF ainda é expresso que a

[...] educação é a porta de entrada para a participação plena na sociedade. É particularmente importante para crianças com deficiência, que frequentemente são **excluídas**. Muitos dos benefícios da escola consolidam-se ao longo do tempo – por exemplo, garantir o **sustento na vida adulta** –, mas alguns são visíveis quase imediatamente. A participação na vida escolar é importante para crianças com deficiência, uma vez que **corrige equívocos que impedem a inclusão. E quando essas crianças são capazes de frequentar a escola, pais, mães e cuidadores conseguem encontrar tempo para outras atividades, como trabalhar e descansar.** (UNICEF, 2013, p. 27 - grifos nossos)

Quando as realizações educacionais são **traduzidas em emprego ou outros meios de subsistência**, a criança com deficiência está apta a avançar e ocupar seu lugar como um **membro pleno do mundo dos adultos**, e em igualdade de condições – um membro que **produz e que consome.** (UNICEF, 2013, P.11 - grifos nossos)

A escola, nesse caso, se apresenta como o espaço privilegiado, pois, além de permitir a efetivação do direito à educação, recebe a responsabilidade de combater as desigualdades socioeconômicas que afetam, não só as pessoas com deficiência, mas suas famílias também, ao permitir que os familiares não se dediquem exclusivamente aos cuidados da criança com deficiência e possam trabalhar, e ao capacitar essa criança como futuro trabalhador produtivo.

Em análise dos mesmos documentos da OMS (2012) e UNICEF (2013), Pansini e Matos (2018) apontam para o direcionamento das medidas propostas aos países de baixa ou média renda. Tal direcionamento é justificado, nesses relatórios, por conta da relação estreita entre deficiência e pobreza. As autoras apontam para a consonância encontrada nos dois documentos em relação ao papel de destaque da educação, cuja função é promover a "inclusão na sociedade" através de uma formação que permita às pessoas com deficiência à inserção no mercado de trabalho. A inclusão, portanto, se dá, em grande medida, pela adequação dessas pessoas aos modos de produção e consumo do capitalismo. Pretende-se combater a exclusão que afeta esse grupo, fornecendo um espaço de atuação na sociedade, aumentando a renda do indivíduo e da família de pessoas com deficiência e reduzir os custos dos Estados, que, segundo a OMS (2012, p. 69), se traduz tanto em custos diretos, como serviços de assistência econômica ou social, quanto indiretos, como a queda de produtividade e arrecadação de impostos.

Mas a inserção no mercado de trabalho não é garantia de que as pessoas com deficiência sejam retiradas da condição de exclusão e pobreza, mesmo inseridas nesse

meio, tendem a apresentar rendimentos consideravelmente inferiores em relação às pessoas sem deficiência, e que as formas de inserção nesse mercado são precárias. Como assinala França (2014),

[...] mesmo quando o trabalho se concretiza, a insegurança laboral está presente, em ocupações que, por vezes, não garantem nem a remuneração de um salário mínimo. Essa condição põe em risco o potencial do trabalho como agente de proteção da pobreza. (FRANÇA, 2014, p. 248)

Fica evidente que a promoção da inclusão pelo mercado de trabalho contém limitações, tanto na sua eficácia, quanto na abrangência, pois

[...] mesmo que assegurado o acesso ao emprego de qualidade, algumas pessoas com deficiência não podem assumir determinadas funções devido às suas limitações funcionais. Algumas delas dificilmente poderiam assumir qualquer função produtiva. (FRANÇA, 2014, p. 128)

Não se trata, certamente, de negar a relevância do trabalho para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, visto que o trabalho é um elemento importante no reconhecimento da cidadania e principal fonte de recursos financeiros da maioria da população. Mas é importante ressaltar que a inserção no mercado de trabalho não garante a erradicação da pobreza, nem a inclusão dessas pessoas na sociedade.

Por fim, ao analisar as medidas propostas nos documentos da OMS (2012) e da UNICEF (2013), fica evidente que o papel do Estado na promoção da participação das pessoas com deficiência na sociedade e o combate às desigualdades que afetam essas pessoas é reduzido, primeiramente pelo menor número de áreas de atuação presentes nas orientações aos governos, segundo na limitação das formas como essa atuação deve ser realizada. A alteração dos objetivos de promoção de igualdade de oportunidades e participação para promoção da inclusão desresponsabiliza o Estado de atuar sobre as desigualdades específicas que afetam essas pessoas e propicia a adoção de medidas simplificadoras de combate à exclusão. Como aponta Castel, a “exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre o desfecho de procedimentos oficiais” (CASTEL, 1997, p.39-40) e ao tomar como meta a promoção da inclusão, as políticas preventivas cedem lugar às políticas de reparação, essas que combatem a exclusão, pois “parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social que controlar os processos que o acionam” (CASTEL, 1997, p.30).

Conclusão

Os documentos analisados reconhecem as situações de desigualdade que afetam as pessoas com deficiência, seja em relação às questões socioeconômicas, ao acesso aos serviços de saúde, à locomoção, ao processo de escolarização, ao acesso às práticas de esporte, lazer e cultura, ao mercado de trabalho. Mas há grande diferença nas formas como se problematizam as desigualdades, tendo como uma das implicações o modo de denominá-la. Dependendo da terminologia utilizada tais desigualdades são reveladas ou camufladas, influenciando na correlação entre desigualdades e pessoas com deficiências, conseqüentemente, nas medidas que tais documentos propõem para os Estados promovam a participação dessas pessoas na sociedade.

Nos documentos da ONU (1993, 2006) o termo igualdade é utilizado para traçar os objetivos que se almeja alcançar em relação à participação das pessoas com deficiência na sociedade em relação às sem deficiência. Apesar do termo igualdade ser dotado de certa ambigüidade, pois se contrapõe tanto à diferença, quanto à desigualdade, a forma como é apresentado, de forma relacional com sujeitos e objetos definidos, deixa claro que se trata de um antônimo de desigualdade.

Nas *Standard Rules*, das 54 vezes em que os termos igualdade, igual, igualmente, equidade, equalização, são utilizados, apenas em 4 vezes não há especificação de que igualdade se busca, como no exemplo: "States should ensure that public education programmes reflect in all their aspects the principle of full participation and equality." ²⁹ (ONU, 1993, p.11). Esse termo é contraposto a desigualdades específicas, isto é, busca-se, por exemplo, a igualdade de acesso à informação ou igualdade de participação na política, entre outras. Isso resulta em um direcionamento mais claro e detalhado para a atuação dos governos e revela a trama extensa e complexa de desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência. A atuação do Estado na promoção de igualdades relacionadas à participação e oportunidades das pessoas com deficiência na sociedade é fundamental, pois abrange medidas de combate à discriminação, conscientização da população, políticas públicas que atendam aos direitos sociais e políticas econômicas específicas.

Nos documentos da OMS (2012) e UNICEF (2013), o discurso se afasta da promoção de igualdades e têm como foco a promoção da inclusão. O termo igualdade continua presente, mas esmaece e é substituído pelo termo inclusão. A inclusão, assim

²⁹ "Os Estados devem assegurar que os programas de educação pública reflitam em seus aspectos, o princípio da plena participação e igualdade" (tradução livre).

como a igualdade, pode ser um termo relacional, fazendo referência a um indivíduo ou grupo de pessoas e a algum lugar, como, por exemplo, a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho ou no sistema educacional. Mas o termo também é utilizado sem fazer referência a sujeito ou objeto, ou adjetivado, como por exemplo: sociedade inclusiva, escola inclusiva, educação inclusiva.

Assim, nos documentos analisados, elaborados posteriormente à Convenção, o termo inclusão, ora é utilizado de forma relativa a um grupo de sujeitos e objetos específicos – "inclusão de pessoas com deficiência nas escolas" –, ora não apresenta essas relações – "é importante que se promova a inclusão", sendo que a incidência do termo sem especificação do que/de quem se deve incluir e onde é de aproximadamente 47% das ocorrências no documento da UNICEF (2013).

Nos documentos da ONU (1993, 2006), o termo igualdade era utilizado como oposto de diferença, em menor proporção, e, na maioria dos casos, de desigualdade. Já o termo inclusão, nos documentos da OMS (2012) e UNICEF (2013) se opõem à exclusão. Dessa forma, as desigualdades específicas que eram alvo de ações do Estado, nos documentos da ONU (1993, 2006), deixam de ser particularizadas e tendem a ser camufladas. Quando evidenciadas, são restritas, muitas vezes, apenas às desigualdades de acesso e permanência, ou apresentadas de forma ampla e genérica, simplificando demasiadamente a complexa trama de desigualdades que as pessoas com deficiência vivenciam. Em relação às orientações aos governos, há redução tanto nas áreas de atuação como nas possibilidades de ação, sendo que a educação se torna área principal das políticas para a promoção da inclusão.

Para promover a inclusão, há ênfase na remoção de barreiras para possibilitar a entrada e a permanência das pessoas com deficiência, seja no sistema educacional ou no mercado de trabalho. Nota-se que a inclusão, que supostamente é apresentada como o caminho para atingir os ideais de igualdade e de garantia de direitos, é transformada em meta a ser alcançada nos documentos da OMS (2012) e UNICEF (2013).

Para Estivill (2003), a exclusão deve ser compreendida como um conceito plural, pois não há a exclusão, mas diversas exclusões que estão intimamente relacionadas e funcionam como um "circuito" de exclusões. Para solucionar esse problema é preciso um conjunto de ações articuladas de diversas áreas, como saúde, educação, habitação, trabalho, lazer, cultura e transporte. Uma análise que se faz urgente a respeito das políticas de inclusão é o quanto elas são capazes de articular essas áreas e se elas levam em consideração os processos de produção de desigualdades. Se esses processos forem

considerados, é necessária, ainda, uma avaliação de quais medidas são propostas para combater sua produção e reprodução.

Castel salienta que focalizar “a atenção sobre a exclusão apresenta o risco de funcionar como uma armadilha, tanto para a reflexão como para a ação” (CASTEL, 1997, p. 22). Os termos utilizados nos documentos analisados moldam a maneira como os problemas são apresentados e resulta em modos de ação diferentes. As políticas de inclusão, cada vez mais frequentes nos documentos que têm como foco as pessoas com deficiência, não parecem ser suficientes para combater as causas das desigualdades que afetam essas pessoas, pois o combate às desigualdades parece ter sido anulado e despolitizado ao assumir uma nova forma mais branda, que simplifica a complexidade do quadro das desigualdades e que se centra no combate à exclusão.

Referências

ARROYO, M. G. Políticas Educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓRGUS, L.; YAZBEK, M.C. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 15-48.

ESTIVILL, J. **Panorama da luta contra a exclusão social**: Conceitos e estratégias. Genebra, Bureau Internacional do Trabalho, Programa Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza, 2003. Disponível em: <https://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/panorama.pdf>. Acesso em 10 fev 2018.

FRANÇA, T. H. P. M. **Deficiência e Pobreza no Brasil**: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência. Coimbra: 2014. Tese de doutoramento. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Situação mundial da Infância**: crianças com deficiência. Unicef, 2013. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf. Acesso em: 29 out 2018.

GURZA LAVALLE, A. Cidadania, igualdade e diferença. **Lua Nova**, n. 59, p. 75-93, 2003.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (A/RES/48/96)**. Nova Iorque, 1993.

Disponível em: <http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r096.htm>. Acesso em: 05 nov 2018.

_____. Conselho Econômico e Social. **Global Survey on Government Action on the Implementation of the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities**. Nova Iorque, 2006. Disponível em: www.un.org/disabilities/documents/srreports/gsr30jan07.doc. Acesso em: 05 nov 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. tradução Lexicus Serviços Linguísticos, São Paulo, SEDPcD, 2012. 334 p.

PANSINI, F; MATOS. M. A. S. As funções da educação para as pessoas com deficiência: o que apontam os organismos internacionais? **Revista Tempos e Espaços na Educação**, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 26, p. 365-380, jul./set. 2018.

THERBORN, G. Os campos de extermínio da desigualdade. Tradução Fernando Rugitsky. **Novos estudos-CEBRAP**, n. 87, p. 145-156, 2010.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C.(Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

Eixo 5

**EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO DE ADULTOS, GÊNERO E ETNIA COMO
NOVAS FORMAS DE INCLUSÃO / EXCLUSÃO**

Coord. Cláudia Vianna

**ESTADO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
INVENTÁRIO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT15 DA
ANPED (2013-2017)**

Adel Ferreira Campos Júnior

UCDB

adelroo73@hotmail.com

Nadia Bigarella

UCDB

nadia@ucdb.br

O estudo sobre a produção de comunicações em eventos, do Grupo de Trabalho (GT-15), Educação Especial, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nos anos de 2013 a 2017, respectivamente nas 36^a, 37^a e 38^a Conferências Nacionais, faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Tem o objetivo elaborar um inventário dos artigos, pôsteres, minicursos e trabalhos encomendados publicados no site, para identificar as agências financiadoras, gênero dos autores, referenciais teóricos, conceitos, regiões, metodologias e principais palavras-chaves. A pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa/quantitativa

em um corpus de sessenta e cinco trabalhos, seis pôsteres e três minicursos, demonstra que a maioria dos/as autores/as são mulheres, sem financiamento e da região sudeste. A metodologia mais utilizada é a pesquisa qualitativa, as palavras-chave que mais aparecem e os conceitos mais discutidos são educação especial e educação inclusiva. A divulgação de pesquisas em eventos, ainda, é a forma mais acessíveis a maioria dos pesquisadores, especialmente, os iniciantes.

Palavras-chave: Educação Especial. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Estado do conhecimento.

Introdução

O estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Tem como objetivo fazer um inventário dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT-15), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), nos anos de 2013 a 2017, respectivamente nas 36^a, 37^a e 38^a Conferências Nacionais, para elaborar o estado do conhecimento sobre a Educação Especial.

Inventário, de acordo com Müller (2015), significa mapeamento, identificação, registro e divulgação de parte de um todo, ou seja, mapear, catalogar, analisar e classificar a informações coletadas, para posteriormente traduzir as informações em dados, que representem o mapeamento elaborado. O exercício do mapeamento ajuda o pesquisador a estabelecer metas, prioridades, procedimentos, que possibilita conhecer o que foi já pesquisado, o que ainda se tem para pesquisar e ter uma visão geral das pesquisada já produzidas.

O estado do conhecimento, de acordo com Romanowisk e *Ens* (2006) tem o objetivo de abordar apenas uma área das publicações de uma temática, tentando responder que aspectos e dimensões que podem ser destacados em relatórios finais de mestrado e doutorado, em publicações em periódicos, em artigos publicados em eventos acadêmicos.

Assim, Com o intuito de contribuir para a construção do conhecimento da temática educação especial e, para tanto, partindo da ideia que o estado do conhecimento pode ser entendido como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155), por meio de uma abordagem qualitativa/quantitativa, realizou-se um levantamento dos artigos localizados no site da Anped, que permitiu identificar os seguintes aspectos nos trabalhos de educação especial do GT15: abordagens metodológicas, agências

financiadoras, referenciais teóricos, instituições participantes de acordo com as diferentes regiões, gêneros dos/as autores/a, conceitos e principais palavras-chaves.

Total de trabalhos apresentados nas 36ª, 37ª. 38ª Conferências Nacionais da Anped

A título de situar o leitor e expor alguns pontos relevantes deste inventário, inicialmente, destaca-se em três quadros o total de trabalhos apresentados, as instituições por região, metodologias as palavras-chave de das três conferências

A 36ª Conferência Nacional da Anped aconteceu na cidade de Goiânia, Goiás no ano de 2013, com o seguinte tema: “Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais”

Nesta conferência foram apresentados um total de vinte trabalhos (20); dois pôsteres e um minicurso. Apresentaram trabalhos nesta conferência vinte e oito autoras e três autores. Destaca-se os seguintes aspectos:

Quadro 1- Total de Trabalhos apresentados na 36ª Conferência Nacional/ Anped (2013)

FINANCIAMENTO	INSTITUIÇÕES POR REGIÃO	METODOLOGIAS	PALAVRAS- CHAVE
<ul style="list-style-type: none"> • CAPES: (5) TRABALHOS; • CNPQ: -; • CAPES / CNPQ: (2) TRABALHOS; • SEM AGÊNCIA FINANCIADORA: (13) TRABALHOS. 	<ul style="list-style-type: none"> • CENTRO-OESTE: (2) INSTITUIÇÕES; • NORDESTE: (4) INSTITUIÇÕES; • NORTE: (2) INSTITUIÇÕES; • SUDESTE: (3) INSTITUIÇÕES; • SUL: (9) INSTITUIÇÕES. 	<ul style="list-style-type: none"> PESQUISA QUALITATIVA: • HISTÓRIA ORAL; • ESTUDO DE CASO; • ENTREVISTAS. 	<ul style="list-style-type: none"> • EDUCAÇÃO ESPECIAL; • ATENDIMENTO ESPECIALIZADO; • FORMAÇÃO DE PROFESSORES; • POLÍTICA EDUCACIONAL; • EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Fonte: Autores (2018)

A 37ª Conferência Nacional da Anped aconteceu no ano de 2015 na cidade de Florianópolis – SC, com o seguinte tema: “PNE: Tensões e Perspectivas para a Educação Pública Brasileira”.

Nesta conferência foram apresentados vinte e nove trabalhos, dois pôsteres, um minicurso, e, um trabalho encomendado. Dos trabalhos apresentados, vinte e três foram por autoras e três por autores. Destaca-se os seguintes aspectos:

Quadro 2- Total de Trabalhos apresentados na 37ª Conferência Nacional/ Anped (2015)

FINANCIAMENTO	INSTITUIÇÕES POR REGIÃO	METODOLOGIAS	PALAVRAS-CHAVE
<ul style="list-style-type: none"> • CAPES: (6) TRABALHOS; • CNPQ: (3) TRABALHOS; • CAPES / CNPQ: (3) TRABALHOS; • SEM AGÊNCIA FINANCIADORA: (15) TRABALHOS; 	<ul style="list-style-type: none"> • CENTRO-OESTE: (2) INSTITUIÇÕES; • NORDESTE: (4) INSTITUIÇÕES; • NORTE: (0); • SUDESTE: (10) INSTITUIÇÕES; • SUL: (13) INSTITUIÇÕES; 	<ul style="list-style-type: none"> PESQUISA QUALITATIVA: • ESTUDO DE CASO • ANÁLISE DE DADOS • PESQUISAS HISTÓRICAS • DESTACA-SE OS ESTUDOS FOUCAULTIANOS. 	<ul style="list-style-type: none"> • EDUCAÇÃO ESPECIAL; • POLÍTICA EDUCACIONAL; • EDUCAÇÃO INCLUSIVA. • INCLUSÃO • VYGOTSKY • ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Fonte: Autores (2018)

A 38ª Conferência Nacional da Anped que aconteceu em, 2017, na cidade de São Luís do Maranhão, no Maranhão que trouxe como tema: “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”. Apresentou dezesseis trabalhos, dois pôsteres, um minicurso e um trabalho encomendado. Vinte oito autoras e cinco autores apresentaram trabalhos. Destacamos os seguintes aspectos:

Quadro 3 - Total de Trabalhos apresentados na 38ª Conferência Nacional/ Anped (2017)

FINANCIAMENTO	INSTITUIÇÕES POR REGIÃO	METODOLOGIAS	PALAVRAS-CHAVE
<ul style="list-style-type: none"> • CAPES: (5) TRABALHOS; • CNPQ: (0); • CAPES/CNPQ: (1) TRABALHO; • FUNDES: (1) TRABALHO; • FAPESPA: (1) TRABALHO; • SEM AGÊNCIA FINANCIADORA: (9) TRABALHOS; 	<ul style="list-style-type: none"> • CENTRO-OESTE: (2) INSTITUIÇÕES; • NORDESTE: (4) INSTITUIÇÕES; • NORTE: (0); • SUDESTE: (10) INSTITUIÇÕES; • SUL: (13) INSTITUIÇÕES. 	<ul style="list-style-type: none"> PESQUISA QUALITATIVA/ANALÍTICA • PESQUISA DO TIPO SURVEY • ENTREVISTA NARRATIVA; • ANÁLISE DOCUMENTAL; • MÉTODO DE CARTOGRAFIA; • ESTUDOS FOUCAULTIANOS • PESQUISA ETNOGRÁFICA • ESTUDO DE CASO. 	<ul style="list-style-type: none"> • EDUCAÇÃO ESPECIAL; • POLÍTICA EDUCACIONAL; • EDUCAÇÃO INCLUSIVA. • VYGOTSKY • SALA DE RECURSOS

Fonte: Autores (2018)

Resultados e discussões

Os quadros 1, 2 e 3, a tabela 1 e a figura 1, mostram que da 36ª Conferência para a 37ª Conferência, o número de trabalhos, todavia na 38ª Conferência ocorreu um decréscimo de 20 %, no número de trabalhos apresentados se compararmos os dois eventos. Provavelmente um dos motivos deste decréscimo, se deve ao fato da 38ª Conferência, ter ocorrido no estado do Maranhão, que está distante do Sudeste e envolve mais investimento com viagem e hospedagem para a participação. Nas conferências de 2013 e 2017, principalmente quando estes dados são comparados ao número de trabalhos apresentados em 2015. Em um total de 100% dos trabalhos, percebeu-se que 30% foram apresentados em 2013; 45% em 2015 e 25% em 2017.

Tabela 1 - Número de trabalhos apresentado nas três conferencias

36ª Conferência Nacional Anped (2013)	37ª Conferência Nacional Anped (2015)	38ª Conferência Nacional Anped (2017)
20	29	16

Fonte: Autores (2018)

Esta situação se clarifica na distribuição dos trabalhos apresentados nas três Conferência realizadas nos anos de 2013, 2015 e 2016, sinalizado em 3 cores, conforme demonstra a figura a seguir.



Figura 1 – Comparativo: Número de trabalhos apresentado nas três conferencias

Fonte: Autores (2018)

A partir da análise deste gráfico percebe-se que ocorreu um acréscimo do número de trabalhos apresentados nas conferências entre os anos 2013 a 2015 e um decréscimo nos trabalhos apresentados nas conferências que aconteceram entre os anos 205 a 2017. Principalmente quando estes dados são comparados ao número de trabalhos

apresentados em 2015. Em um total de 100% dos trabalhos conclui-se que em 30% aconteceu em 2013; 45% em 2015 e 25% em 2017.

A tabela 2, no que concerne ao quantitativos de pôsteres, minicursos e trabalhos apresentados nos três conferencias, nota-se que não houve alterações nos dados, somente em relação ao número de trabalhos encomendados é que houve na verdade não um acréscimo, mas sim uma produção que antes não aconteceu.

Tabela 2 - Quantitativo de pôsteres, minicursos e trabalhos encomendados (2013-2015-2017)

36ª Conf. Nac. Anped (2013)	37ª Conf. Nac. Anped (2015)	38ª Conf. Nac. Anped (2017)
Pôsteres: 2	2	2
Minicursos: 1	1	1
Trabalhos enc.: 0	1	1

Fonte: Autores (2018)

Ao verificar a distribuição da produção apresentada nas três conferencias focalizados na tabela 2, verifica-se que os números de apresentações pouco foram alterados. Todavia não seria exagero afirmar que os pôsteres, ainda, são os mais produzidos.

Gênero dos autores

Conforme o Plano Nacional de Qualificação, do Ministério do Trabalho e Previdência Social (BRASIL, 2016), as pesquisas indicam que as mulheres estão superando o número de homens nas escolas, nas universidades (graduação e pós-graduação) e nos cursos de línguas e de qualificação profissional. Apesar disso, ainda, as mulheres estão sujeitas a uma remuneração menor em relação aos homens, mesmo quando fazem as mesmas atividades e ocupam os mesmos cargos (BRASIL, 2016, s/p).

A tabela 3, corrobora está assertiva, ao demonstrar que nas três conferencias o número de mulheres autoras superou o número de homens que apresentaram trabalhos.

Tabela 3 - Quantitativo por gêneros (2013-2015-2017)

36ª CONF. NAC. ANPED	37ª CONF. NAC. ANPED	38ª CONF. NAC. ANPED
AUTORES: 03	03	05
AUTORAS: 28	23	28

Fonte: autores.

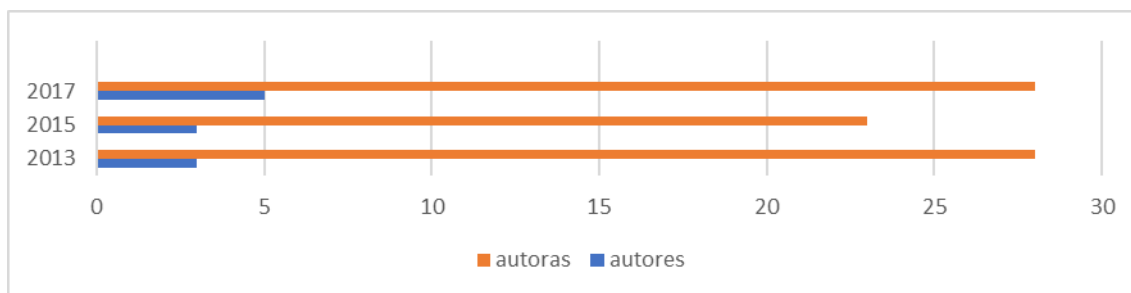


Figura 2 – Comparativo: Número de trabalhos apresentado gêneros

Fonte: Autores (2018)

Na análise destes dados, nota-se que o número de autoras representa cerca de 90% dos trabalhos apresentados, enquanto o de autores apenas 10% destes. Mas nota-se também que este número de autores tem um pequeno aumento no ano de 2015 em relação a 2013.]

Tabela 4 - Agências Financiadoras

AGÊNCIAS	36ª CONF. NAC.	37ª CONF. NAC.	38ª CONF. NAC.
CAPES	5	6	5
CNPQ	0	3	0
CAPES/CNPQ	2	3	1
OUTRAS INST.	0	1	2
S/AG. FIN.	13	15	9

Fonte: Autores (2018)

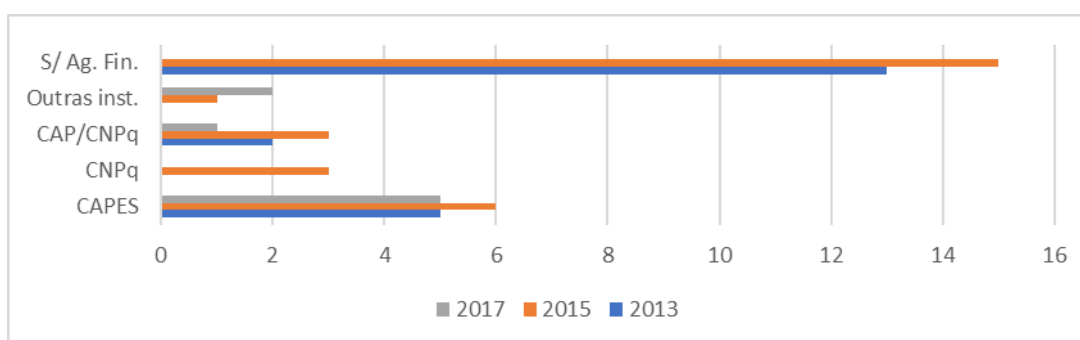


Figura 3 – Agências financiadoras

Fonte: Autores (2018)

Na análise dos dados referentes ao financiamento de trabalhos pelas principais agências financiadoras destaca-se os seguintes pontos:

- a) CAPES e CNPq embora sejam as principais agências financiadoras, nota-se que financiaram juntas um total de 25 trabalhos do total de 65 trabalhos apresentados nas três conferências pesquisadas.
- b) Outras instituições financiaram um total de três trabalhos de um universo de 65 trabalhos apresentados.
- c) De um total de 65 trabalhos analisados, 37 trabalhos foram apresentados sem financiamento.

Assim formula-se a seguinte tabela para conclusão desta análise referente ao financiamento de trabalhos nas Conferências Nacionais da Anped:

Tabela 5 – Total de trabalhos financiados por agências financiadoras

•	CAPES/CNPQ	•	25 TRABALHOS
•	OUTRAS INSTITUIÇÕES	•	03 TRABALHOS
•	SEM AGÊNCIA FINANCIADORA	•	37 TRABALHOS
•	NÚMERO TOTAL DE	•	65 TRABALHOS (100%)
	TRABALHOS ANALISADOS		

Fonte: Autores (2018)

A coleta de dados levou em conta os trabalhos apresentados oriundos das universidades das localizadas nas regiões brasileiras: sudeste, centro-oeste, nordeste, norte, e sul.

Tabela 6 - Instituições participante por região.

REGIÃO	36ª CONF. NAC.	37ª CONF. NAC.	38ª CONF. NAC.
CENTRO-OESTE	2	2	3
NORDESTE	4	4	1
NORTE	2	0	1
SUDESTE	3	10	4
SUL	9	13	6

Fonte: Autores (2018)

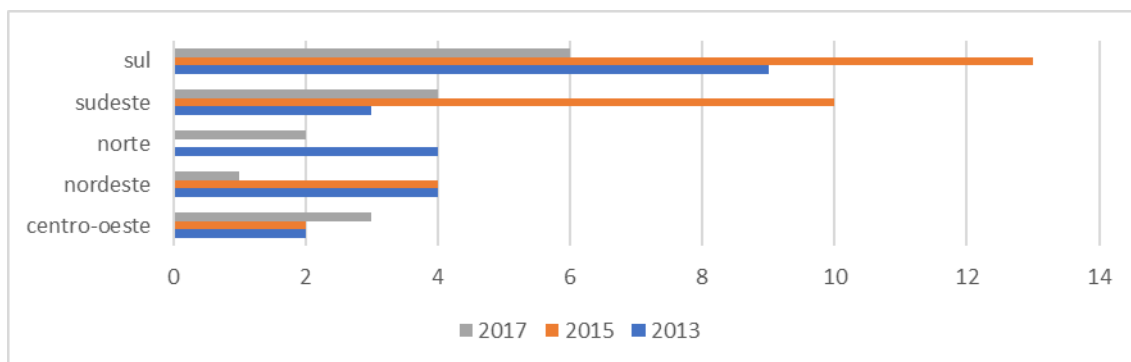


Figura 4 – Instituições por Região

Fonte: Autores (2018)

Nesta análise destaca-se: a região sul do Brasil com o maior número de instituições que apresentaram trabalhos nas três conferências aqui pesquisadas com um total de dezoito trabalhos apresentados; seguida da região Sudeste com dezessete trabalhos apresentados; região nordeste com nove trabalhos; norte com seis trabalhos e centro-oeste com cinco trabalhos.

Quadro 4 - Metodologias utilizadas

36ª CONF. NAC. PESQUISA QUALITATIVA	37ª CONF. NAC. ANÁLISE DE DADOS	38ª CONF. NAC. ENTREVISTA NARRATIVA
HISTÓRIA ORAL	ESTUDO DE CASO	ESTUDOS FOUCAULTIANOS
ESTUDO DE CASO	ESTUDOS FOUCAULTIANOS	ANÁLISE DOCUMENTAL
ENTREVISTAS	PESQUISA HISTÓRICA	ESTUDO DE CASO PESQUISA ETNOGRÁFICA MÉTODO DE CARTOGRAFIA PESQUISA DO TIPO SURVEY

Fonte: Autores (2018)

Nota-se aqui que houve diversas mudanças no uso das metodologias de pesquisa utilizadas durante as três conferências. Destaca-se o surgimento de estudos foucaultianos, o estudo de caso em trabalhos apresentados em todas as três

conferências; e, o surgimento de metodologias antes não utilizadas como a pesquisa tipo survey.

Quadro 4 – Levantamento das palavras-chave

EDUCAÇÃO ESPECIAL ATENDIMENTO ESPECIALIZADO FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLÍTICA EDUCACIONAL EDUCAÇÃO INCLUSIVA	EDUCAÇÃO ESPECIAL EDUCAÇÃO INCLUSIVA POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSÃO VIGOSTSKI ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	EDUCAÇÃO ESPECIAL EDUCAÇÃO INCLUSIVA POLÍTICA EDUCACIONAL SALA DE RECURSOS
---	--	--

Fonte: Autores (2018)

Quadro 5 - Títulos e autores dos trabalhos pesquisados

TÍTULO DOS TRABALHOS	AUTORES / AUTORAS
“A TRANSMUTAÇÃO DO CONCEITO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA (1988-2011)”.	SANTOS, ANDRESSA DOS.
“POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO SUPERIOR DO PROFESSOR DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS”.	JORDÃO, SUELEN GARAY FIGUEIREDO. SILVEIRA, TATIANA DOS SANTOS. HOSTINS, REGINA CÉLIA LINHARES.
“A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO MUNICIPAL, AJUSTES, REINTERPRETAÇÕES E TENSÕES”.	FAGLIARI, SOLANGE DOS SANTOS.
“CICLO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: EM DIREÇÃO A UMA PERSPECTIVA OMNILÉTICA”.	SANTOS, MÔNICA PEREIRA DOS. SANTYAGO, MYLENE CRISTINA
“SURDOS E OUVINTES NA ESCOLA REGULAR: POSSIBILIDADES DE EMERGÊNCIA DE SUJEITOS BILÍNGUES”.	GRAFF, PATRÍCIA.
“A EJA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS SUJEITOS, AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM FOCO”.	HAAS, CLARISSA. BATISTA, CLAUDIO ROBERTO
“EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA: HISTÓRIA, POLÍTICA E MEMÓRIA”.	SIEMS-MARCONDES, MARIA EDITH ROMANO.
“ENTRELACE ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: UMA HISTÓRIA FEMININA DE RUPTURAS E EMPODERAMENTO”.	DANTAS, TAINÁ CALDAS. SILVA, JACKELINE SUSAN SOUSA. CARVALHO, MARIA EULINA PESSOA DE
“FATORES ASSOCIADOS À CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CEGOS: UM ESTUDO A PARTIR DE L.S. VYGOTSKY”.	DAMIANI, MAGDA FLORIANA. SELAU, BENTO
“A MEDIAÇÃO ESCOLAR – EPIDEMIA DE	FREITAS, CLÁUDIA RODRIGUES

NOSSO TEMPO: O CONCEITO EM DEBATE”.	DE.
“DEFICIÊNCIA MENTAL: POSSÍVEIS LEITURAS A PARTIR DOS MANUAIS DIAGNÓSTICOS”.	BRIDI, FABIANE ROMANO DE SOUZA.
“EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONCEITO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: A REALIDADE DE UM MUNICÍPIO DO NORDESTE BRASILEIRO”.	CARDOSO, ANA PAULA LIMA BARBOSA. MAGALHÃES, RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA
“CULTURA SURDA: IMPERATIVO PEDAGÓGICO NOS DISCURSOS QUE CIRCULAM NA ANPED NO PERÍODO DE 1990 A 2010”.	BARBERENA, CINARA FRANCO RECHICO.
“ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO COM ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL”.	SCHEIBER, DAYANA VALÉRIA ANTÔNIO
“O TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO”.	PADILHA, ADRIANA CUNHA.
“INDICADORES DO PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO BRASIL NO ÂMBITO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE)”.	CÔRREA, NESDETE MESQUITA.
“A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO DAS UNIDADES FEDERATIVAS BRASILEIRAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO”.	ZARDO, SINARA POLLON.
“HANS – GEORG GADAMER E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA”.	ROJEK, MARLENE.
“CARTAS A UM JOVEM ALUNO: A LEITURA COMO DISPOSITIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR”.	BENINCASA, MELINA CHASSOT. VASQUES, CARLA KARNOPPI.
“CENAS DO COTIDIANO NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO”.	DORZIAT, ANA. SILVA E LIMA, MARIA BETÂNIA BARBOSA DE.
“EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ENTRE DIREITO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA”.	COSTA, VALDELÚCIA ALVES DA. LENE, ERIKA SOUZA.
“A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA”.	DAINEZ, DÉBORA. SMOLKA, ANA LUIZA BUSTAMANTE.
“PEDAGOGIA DOMICILIAR E APROXIMAÇÕES NO CAMPOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTE TRANSPLANTADO”.	MOREIRA, SAYONARA FREITAS DE CARVALHO.
“A INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE / RS: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A SUBJETIVIDADE DOCENTE”.	FREITAS, DÉBORA DUARTE. LOCKMAN, KAMILA. MACHADO, ROSELI BELMONTE.
“A INTER-RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E O APRENDIZADO DA ESCRITA DE UMA CRIANÇA COM ATRASOS NESTE PROCESSO: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA”.	CAMARGO, EVANI ANDREATTA. PINTO, GLAUCIA ULIANA.
“INCLUSÃO: UM DISCURSO LEGAL E	ALBUQUERQUE, EDNEA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO COTIDIANO ESCOLAR”.	RODRIGUES. ALBUQUERQUE, LIA BRITO.
“A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COMO PRODUÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL”.	CARNEIRO, MARIA SYLVIA CARDOSO.
“POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS PARA SURDOS: DISCURSOS QUE PRODUZEM A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL NA ATUALIDADE”.	STURNER, INGRID ERTEL. THOMA, ADRIANA DA SILVA.
“FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE COMPLEXAS TRAMAS E PERMANENTES CONTRADIÇÕES”.	FRANÇA, MARILEIDE.
“VIVÊNCIAS DE EMPODERAMENTO E AUTO ADVOCACIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO NO BRASIL E NO CANADÁ”.	DANTAS, TAÍSA CALDAS.
“CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA RELAÇÃO DE (RE) INVENÇÃO NECESSÁRIA A PARTIR DAS IMAGENS – NARRATIVAS DOS COTIDIANOS ESCOLARES”.	BAPTISTA, CLAUDIO ROBERTO. HAAS, CLARISSA.
“EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES”.	SOUZA, SIRLENE BRANDÃO.
“DIÁLOGOS ENTRE O PASSADO E O PRESENTE FACE AO SERVIÇO MÉDICO DE INSPEÇÃO ESCOLAR”.	MONTICELLI, FERNANDA FERREYRO.
“INVESTIGANDO A QUALIDADE DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NOS ANOS INICIAIS”.	POZZOBON, FABIANA MEDIANEIRA. KUBASKI, CRISTIANE. RODRIGUES, TATIANE PINTO.
“PRÁTICAS DE SI NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES SURDAS BRASILEIRAS”.	MORGENSTERN, JULIANE MARSHALL. WITCHS, PEDRO HENRIQUE.
“A HISTÓRIA DE VIDA NA PESQUISA COM JOVENS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO”.	TEIXEIRA, RENATA IMACULADA DE OLIVEIRA.
“FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO”.	CAMIZÃO, AMANDA COSTA. VICTOR, SONIA LOPES.
“A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COM A PALAVRA O PROFESSOR FORMADOR”.	BRABO, GABRIELA MARIA BARBOSA.
“PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS”.	PEREIRA, KARINA ÁVILA. KLEIN, MADALENA.
“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E HISTÓRIAS NOS PROCESSOS DE DISCRIMINAÇÃO POSITIVA E DESFILIAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE ROBERT CASTEL”.	PANISON, ELISÂNGELA ZAMPIERI. ROESLER, VERA REGINA.
“REPRESENTAÇÕES ACERCA DOS PROJETOS DE VIDA DE SURDOS UNIVERSITÁRIOS”.	GONÇALVES, ARLETE MARINHO.
“UMA ESCALADA PELO TERRENO DA PESQUISA NORMATIVA EM BUSCA DA (RE) CONSTITUIÇÃO DOCENTE FRENTE AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO”.	NERES, CELI CORRÊA. NOGUEIRA, ELIANE GREICE DAVANÇO. RIBEIRO, FERNANDO FIDELIS.
“OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA	AGAPITIO, JULIANO. RIBEIRO, SONIA MARIA.

FORJADOS DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA”.	
“NÃO BASTA SER SURDO PARA SER PROFESSOR: OS MODOS DE SER PROFESSOR SURDO NO ESPAÇO DA INCLUSÃO”.	CARVALHO, DANIEL JUNQUEIRA.
“A EDUCAÇÃO ESPECIAL, O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS NA REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL”.	REBELO, ANDRESSA SANTOS.
“CLASSES ESPECIAIS: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A SUA PERMANÊNCIA EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR”.	BRIDI, FABIANE ROMANO DE SOUZA. ROSA, MAIANDRA PAVANELLO DA.
“ESTADO DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR PARA AS PRODUÇÕES DA ANPED (2010 A 2015)”.	COSTAS, FABIANE ADELA TONETTO. THESING, MARIANA LUZIA CORRÊA.
“PISTAS PARA COMPREENDER A CONSTITUIÇÃO DA DEMANDA PARA A NEUROLOGIA A PARTIR DA EDUCAÇÃO”.	ARANTES, RICARDO LUGAN. FREITAS, CLAUDIA RODRIGUES DE.
“ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS PROVOCAÇÕES”.	CAMIZÃO, AMANDA COSTA. CONDE, PATRÍCIA SANTOS. VICTOR, SONIA LOPES.
“O DISCURSO CLÍNICO NAS MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA CEGA”.	ANJOS, HILDETE PEREIRA DOS. BRANDÃO, INGRID FERNANDO GOMES PEREIRA.
“INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO DE DIFERENTES MODOS DE SER SURDO”.	VIEIRA, ELIANE TELLES DE BRUIM. VIEIRA-MACHADO, LUCYENE MATOS DA COSTA.
“EDUCAÇÃO ESPECIAL DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS”.	OLIVEIRA, IVANILDE APOLUCENO DE. SANTOS, TÂNIA REGINA LOBATO DOS.
“DAS EXPECTATIVAS E DE SUA REALIZAÇÃO QUANTO AO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA PARA A ESCOLA COMUM POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL”.	RANGEL, FABIANA ALVARENGA.
“INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL – EDUCAÇÃO DO CAMPO: TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS”.	BRUNO, MARILDA MORAES GARCIA. NOJU, WASHINGTON CESAR SHOITI.
“A LIBRAS COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PESQUISA COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE CAXIAS – MA”.	BASTOS, EULÂNIA MARIA RAMOS.
“MEDIÇÃO PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”.	PIECZKOWSKI, TÂNIA MARA ZANCANANO.

Considerações Finais

Ao final desta primeira etapa deste inventário dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT-15) - Educação Especial da Anped, nas 36^a, 37^a e 38^a Conferências Nacionais, faz-se necessário explicar que esta pesquisa não está restrita a

esta primeira ação, que é de identificar a produção do referido GT, terá continuação entender os vários enfoques e perspectivas abordadas pelos autores.

Quanto a esta análise concluímos que todos 65 trabalhos pesquisados a maioria foram produzidos na região sudeste e, não perdem de vistas a conjuntura política, social e econômica de cada período e, especialmente, com a forma como o Estado Brasileiro elabora suas políticas públicas – educacionais se fez presente. Despertou a atenção para o fato, que na grande maioria que vem pesquisando educação, são as mulheres, seguindo a linha historicamente construída, que educação é coisa para mulher.

Percebeu-se que, ainda a maioria das pesquisas são bibliográfica e documentais e que muitas buscam conceituar a educação especial e estudar a legislação que dá sustentação às políticas inclusivas e, que por isto é realçar a importância destes eventos e a necessidade de expansão de seminários, congressos, encontros e outros, que discutam diferentes temáticas na área de educação temas sobre educação. E, que embora existam outras formas de divulgação de pesquisas, os eventos, ainda, são os mais acessíveis a maioria dos pesquisadores, especialmente os iniciantes.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Grupo de Trabalho denominado GT 15 – Educação Especial nas Conferências Nacionais que aconteceram nos anos de 2013. Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/714/115>. Acesso em 06/07/2018

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Grupo de Trabalho denominado GT 15 – Educação Especial nas Conferências Nacionais que aconteceram nos anos de 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/714/383>. Acesso em 06/07/2018

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Grupo de Trabalho denominado GT 15 – Educação Especial nas Conferências Nacionais que aconteceram nos anos de 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/gruposde-trabalho/gt15-educa%C3%A7%C3%A3o-especial>. Acesso em 27/06/2018.

BRASIL. Portal. Mulheres são maioria em universidades e cursos de qualificação, 2016. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/03/mulheres-saomaioria-em-universidades-e-cursos-de-qualificacao>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. Dez, 2014.

MÜLLER, T. M. P. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico raciais. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 164-183, dez. 2015.

ROMANOWSKI, J.P; ENS, R.T. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set. /Dez. 2006.

O TEMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE NO PERÍODO DE 1978/1996

Analice Assunção de Souza Nunes

Universidade Estadual de Campinas

analicenunes@uol.com.br

O presente trabalho é resultado de projeto de Iniciação Científica, com a pesquisa “A Educação de Jovens e Adultos: uma análise das publicações CEDES”, que sistematizou e analisou os textos na Revista Educação & Sociedade, relacionados à Educação de Adultos (para o período anterior da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº9394/1996) e de Educação de Jovens e Adultos. A publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)- Revista Educação & Sociedade é classificada como de excelência pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. O período pesquisado, de 1978 a 1996, refere-se às publicações impressas, cujo alcance é restrito, já que não são acessadas virtualmente. A relevância da pesquisa é para que se compreenda as ações do poder público daquele período, relevante para os encaminhamentos que os educadores articularam, em um movimento de resistência. Os escritos demonstram a Educação apresentada como ação pedagógica emancipatória; como as ações coletivas foram importantes para a redemocratização e as conquistas no campo educacional.

Palavras chaves: Educação de Adultos na Revista Educação & Sociedade, educação emancipadora, Educação popular na Revista Educação & Sociedade.

Introdução

O trabalho de pesquisa do projeto de Iniciação Científica tratou sobre a publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), denominada Revista Educação & Sociedade. A publicação teve seu primeiro número em 1978 e trazendo temas relevantes da/na Educação, elaborado por profissionais da educação e/ou comprometidos com uma Educação para todos, gratuita, laica e de qualidade.

Reconhecido pela excelência de suas produções e da relevância de sua atuação, o CEDES primou (prima) pelas análises e questionamentos necessários para um aprimoramento da Educação, para proporcionar debates fundamentais que reflitam as

perspectivas educacionais consideradas prioritárias para a implementação de uma atuação necessária para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Elementos Estruturais da Revista Educação & Sociedade

O primeiro número da Revista Educação & Sociedade foi lançado em setembro de 1978. Concebida como revista quadrimestral de Ciências da Educação, a coordenação inicial do Comitê de Redação ficou a cargo de Moacir Gadotti, com a participação de Antonio Muniz de Rezende, Elizabeth Silveiras Pompêo de Camargo e Mauricio Tragtenberg. Todo o corpo docente da Faculdade de Educação da Unicamp constou como colaboradores da revista, foi uma publicação da Editora da Universidade Estadual de Campinas em convênio com a Editora Cortez & Moraes. A ilustração da capa inicial foi de Ciça Fittipaldi.

O tema da Educação de Jovens e Adultos constou em 27 artigos, publicados em 12 números. Dentre as edições pesquisadas, oito apresentaram eixo temático, que explicitam perspectivas afinadas com a Educação de Jovens e Adultos:

Quadro 1 – Eixo Temático Revista Educação & Sociedade

Número	Ano	Eixo Temático- Revista Educação & Sociedade
1	1978	O educador precisa ser educado
3	1979	Pedagogia do Oprimido e a Educação do colonizador
8	1981	Educação: instrumento de luta
14	1983	A crítica e a prática da educação
17	1984	Educar é preciso
18	1984	Educar: saber, resistir, lutar
19	1984	Não localizado
20	1985	Mudança ou transformação?
26	1987	Não localizado
29	1988	Não localizado
46	1993	Não localizado
57	1996	Teorias críticas e liberalismo: contrastes e confrontos

Fonte: elaborado pela autora

Os escritos e a perspectivas adotadas pelos autores

Sintonizada com os anseios de educadores comprometidos com uma educação popular e emancipatória, os eixos temáticos trouxeram assuntos inovadores e polêmicos, incentivando a luta pela democratização da Educação Nacional e retratando as aspirações dos pesquisadores e profissionais de educação no período pesquisado.

O número 1, publicado em 1978 apresentou o tema *O Educador precisa ser educado*. No ano de 1979, a edição de número 3 propôs como tema *A Pedagogia do Oprimido e a Educação do colonizador*. Em 1981 o número 8 adotou como eixo temático *Educação: instrumento de luta*. A edição de 1983, sob número 14 propôs como tema *A crítica e a prática da Educação*. Em 1984 foram editados três números (17, 18 e 19), localizamos o eixo temático dos números 17- *Educar é preciso* e do número 18 – *Educar: saber, resistir, lutar*. No ano de 1985 foi editado o número 20, cujo eixo temático foi *Mudança ou transformação?* Em 1987 não identificamos o eixo temático do número 26. O número 29, editado em 1988 não apresentava eixo temático na edição pesquisada. Em 1993 o número 46 não apresentava eixo temático na edição pesquisada. O número 57, editado em 1996 tinha como eixo temático *Teorias críticas e liberalismo: contrastes e confrontos* (Quadro 1).

A Revista Educação & Sociedade de número 1, com eixo temático *O Educador precisa ser educado*: apresenta um artigo assinado por Paulo Freire, tratando sobre a prática docente e a concepção de uma educação libertadora.

Na edição de número 3, com a temática *A Pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador*, foram selecionados cinco artigos:

a) *Do "problema nacional" às classes sociais*; com uma perspectiva crítica o artigo analisa as ações educativas nas colônias emancipadas da África;

b) *Eva viu a uva*; o texto traz uma reflexão sobre educação popular e educação de classes, analisando as concepções de educação que amparam aquelas práticas;

c) *Pedagogia do oprimido e a educação do colonizador*; o trabalho contextualiza os momentos finais das atividades do Ministério de Educação, antes do golpe de 1964, relatado pelo ex-ministro Paulo de Tarso;

d) *Paulo Freire: elementos para a discussão do tema pedagogia e antipedagogia*; o artigo reflete sobre a concepção freireana de educação;

e) *Encontro com Paulo Freire*; o texto apresentava entrevista com Paulo Freire, que relata sua concepção de educação e práticas.

O número 8 adota como eixo temático *a Educação como instrumento de luta* e apresenta dois artigos que tratam sobre os movimentos sociais e a educação, um deles sobre as práticas de alfabetização na África; o outro artigo discorrendo sobre a sociedade atual, suas características e dinâmicas sociais, analisando como a prática educativa pode ser conformadora ou transformadora, explicitando as contradições do modelo hegemônico.

A edição de número 14 tem como eixo temático *a Crítica e a prática da educação* e traz dois textos, um com análise sobre educação popular no contexto rural e no outro apresenta um artigo sobre a educação popular no meio operário.

O número 17 apresenta o eixo temático “*Educar é preciso*” e traz dois artigos, com explicitações sobre os fundamentos da educação popular e o outro apresentando relato de curso para professores que atuarão na alfabetização de adultos.

A edição de número 18 adota como eixo temático *Educar: saber, resistir, lutar*, com três artigos com perspectivas distintas:

a) *Pedagogia e luta social no campo paraibano*; os movimentos sociais no campo –histórico e perspectivas;

b) *Psicanálise e Paulo Freire*; a relação das concepções de Paulo Freire e a psicanálise;

c) *Cultura Popular: da livre expressão à repressão*; uma análise sobre a cultura popular e sua utilização nas práticas educativas.

No número 19 não identificamos eixo temático, a edição traz dois artigos, tratando da alfabetização em colônias emancipadas da África e os movimentos sociais praticados em âmbito religioso.

A edição de número 20 adota como eixo temático *Mudança ou transformação*, apresentando dois artigos, um tratando sobre o ensino supletivo e o outro sobre a escola rural.

Não identificamos o eixo temático no número 26, que traz um artigo sobre a socialização na educação de adultos.

O número 29 não traz eixo temático e apresenta um artigo crítico sobre as entidades que atuam na educação popular.

Na edição de número 46 não identificamos eixo temático e são apresentados três artigos: dois tratando sobre analfabetismo funcional e uma resenha sobre histórico dos movimentos sociais.

No número 57 o eixo temático é *Teorias críticas e liberalismo*, com artigo que explicita a atualidade da educação popular e resenha sobre o papel do docente no processo de alfabetização de adultos.

Os autores e sua procedência

Os autores são pesquisadores, ligados a instituições de ensino superior ou educadores de renome nacional. Vanilda Paiva assinou três trabalhos, tratando de educação popular no sertão nordestino, analfabetismo funcional e educação e classes. Heinz-Peter Gehardt escreveu dois trabalhos, com os temas da Alfabetização em Guiné-Bissau e a experiência de Angicos (Quadro 2).

Quadro 2 – Título e Autores da Revista Educação & Sociedade

Ano	Título artigo	Autor
1978	A educação de adultos: é ela um quefazer neutro?	Paulo Freire
1979	Do "problema nacional" às classes sociais	Vanilda Paiva
1979	Eva viu a uva	Carlos Rodrigues Brandão
1979	Pedagogia do oprimido e a educação do colonizador	Paulo de Tarso Santos
1979	Paulo Freire: elementos para a discussão do tema pedagogia e antipedagogia	Celso de Rui Beisiegel
1979	Encontro com Paulo Freire	Ligia Chiappini Moraes Leite
1981	Os movimentos sociais reinventam a educação	Rosiska Darcy de Oliveira
1981	Alfabetização em Guiné-Bissau	Heinz-Peter Gehardt
1983	Angicos: Rio Grande do Norte 1962/63	Heinz-Peter Gehardt
1983	Pobreza rural, desenvolvimento e educação	Roberto Jarry Richardson
1983	Quando o operário faz a educação	Célia Pezzolo de Carvalho e Doris Accioly e Silva
1984	Questões Fundamentais da educação popular	Venício A. de Lima
1984	Reflexões sobre a universidade e a educação de adultos	Olavo de Faria Galvão

1984	Pedagogia e luta social no campo paraibano	Vanilda Paiva
1984	Psicanálise e Paulo Freire	Cecilia Montag Hirschzon e Melany Copit
1984	Cultura Popular: da livre expressão à repressão	Maria Cristina da Silva
1984	Notas sobre a cultura oral, a cultura escrita e a alfabetização nas ilhas de São Tomé e Príncipe	Antonio Faundez
1984	A prática educativa popular da igreja e as dificuldades desta em lidar com a diferenciação econômica do campesinato	Maria Nobre Damasceno
1985	Ensino Supletivo	Sergio Haddad
1985	Desacertos da Educação: o professor e o ensino rural	Maria Aparecida de Queiroz
1987	Alguns Impasses na socialização do saber na educação de adultos	Betty Oliveira
1988	Educação popular: libertação das classes populares ou socialização da verba pública?	Victor Vicent Valla
1993	Em analfabetismo funcional en la America Latina: Algunos de sus rasgos a partir de una investigacion regional	M. Isabel Infante R.
1993	Investigaciones en analfabetismo funcional de adultos	Vanilda Paiva
1993	"os trabalhadores param"	Patricia Piozzi
1996	A educação popular entre a tradição, a modernidade e a pós-modernidade	Danilo R. Streck
1996	Alfabetização: quem tem medo de ensinar?	Guilherme do Val Toledo Prado

Fonte: elaborado pela autora

Os artigos publicados na Revista Educação & Sociedade vieram principalmente de instituições de ensino superior: estaduais (4), federais (8) e particular (2); de instituições de pesquisa: nacional (2) e internacional (2); de órgãos da administração pública (1) e oito não apresentaram identificação da procedência (Quadro 3).

Quadro 3 – Título e procedência dos artigos da Revista Educação & Sociedade

Número	Ano	Título artigo	Procedência
1	1978	A educação de adultos: é ela um quefazer neutro?	
3		Do "problema nacional" às classes sociais	Centro João XXIII - RJ
		Eva viu a uva	Universidade de Campinas
	1979	Pedagogia do oprimido e a educação do colonizador	Ex-ministro da Educação
		Paulo Freire: elementos para a discussão do tema pedagogia e antipedagogia	Universidade de São Paulo
		Encontro com Paulo Freire	Universidade de

			São Paulo
8	1981	Os movimentos sociais reinventam a educação	IDAC- Genebra-Suíça
		Alfabetização em Guiné-Bissau	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
14	1983	Angicos: Rio Grande do Norte 1962/63	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
		Pobreza rural, desenvolvimento e educação	
		Quando o operário faz a educação	Jornal da educação
17	1984	Questões Fundamentais da educação popular	Universidade de Brasília
		Reflexões sobre a universidade e a educação de adultos	Universidade Federal do Pará
18	1984	Pedagogia e luta social no campo paraibano	Centro João XXIII - RJ/Unicamp
		Psicanálise e Paulo Freire	PUC-SP/USP
		Cultura Popular: da livre expressão à repressão	
19	1984	Notas sobre a cultura oral, a cultura escrita e a alfabetização nas ilhas de São Tomé e Príncipe	
		A prática educativa popular da igreja e as dificuldades desta em lidar com a diferenciação econômica do campesinato	Universidade Federal do Ceará
20	1985	Ensino Supletivo	
		Desacertos da Educação: o professor e o ensino rural	Sec. De Educ. e Cultura do Rio Grande do Norte
26	1987	Alguns Impasses na socialização do saber na educação de adultos	Universidade Federal de São Carlos
29	1988	Educação popular: libertação das classes populares ou socialização da verba pública?	Universidade Federal Fluminense
46	1993	Em analfabetismo funcional em la America Latina: Algunos de sus rasgos a partir de una investigacion regional	Consultora da Unesco
		Investigaciones en analfabetismo funcional de adultos	Jornal da educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro
		"os trabalhadores param"	
57	1996	A educação popular entre a tradição, a modernidade e a pós-modernidade	UNISINOS
		Alfabetização: quem tem medo de ensinar?	Unicamp

Fonte: elaborado pela autora

Da periodicidade do tema

Tratava-se de um período de turbulência e resistência, com o primeiro número da Revista Educação & Sociedade editada ainda sob o regime militar.

Na década de 1970 as duas edições que tratam o tema (números 1 e 3) falam sobre a Educação dos Oprimidos e concepção emancipadora de educação. Oito números foram editados na década de 1980 (8, 14, 17, 18, 19, 20, 26 e 29), todos eles com a perspectiva da Educação como instrumento de luta e transformação. Na década de 1990 duas publicações continham artigos com a temática de Educação Popular e Alfabetização (46 e 57). O período em que houve mais textos identificados para a pesquisa foi nos anos de 1981 a 1985, com 14 artigos (Quadros 1, 2 e 3). Naquele momento o país vivia um período de redemocratização e intensa luta dos movimentos sociais para conquistas sociais, dentre elas a questão da educação para todos, pública, gratuita e laica.

As categorias adotadas para a EJA no período pesquisado

Nos textos (27 artigos) identificados com o tema da pesquisa Educação de Adultos e Educação Popular, da Revista Educação & Sociedade, o tema mais citado é a Educação de Adultos, com oito textos; seguido pela Educação Popular, que apresenta quatro trabalhos. Paulo Freire e suas obras foram temas de quatro textos; movimentos sociais e classes foram o assunto central em cinco trabalhos. Educação Rural foi abordado em dois textos; analfabetismo funcional foi apresentado em dois trabalhos. Cultura Popular foi o tema central de um artigo, assim como Ensino Supletivo, abordado por um artigo.

Nos artigos selecionados a perspectiva crítica ancorou a sua elaboração, marcando o ambiente político e social do período. Os trabalhos selecionados foram produzidos por pesquisadores e educadores de relevância nacional, oriundos principalmente de instituições acadêmicas e de pesquisa, trazendo temáticas problematizadoras com instigação para uma reflexão do papel da educação. O universo da educação de adultos foi tratado prioritariamente com a ênfase na Educação de Adultos e Educação Popular, com textos que abordam o assunto sob as mais distintas realidades (rural, operária, movimentos sociais, movimentos religiosos), com análises sobre as concepções de educação emancipatória/libertária e considerações sobre as modificações sociais, fruto da concepção hegemônica de sociedade e educação.

Referências teóricas das concepções abordadas nos escritos pesquisados

O teor dos trabalhos pesquisados denota a preocupação dos autores com a Educação Pública, retratando o ambiente de luta e conquista no campo da Educação, no período final da ditadura e da redemocratização. Os escritos apresentam a possibilidade e necessidade das ações pedagógicas emancipatórias naquele momento e a importância do compartilhamento das concepções pedagógicas que pudessem resultar numa Educação pública, laica, de qualidade e para todos.

Para compreender os conceitos abarcados nos escritos pesquisados, bem como o contexto em que foram elaborados, visando elucidar as correntes teóricas assumidas pelos autores, concepções de Educação Emancipatória foram estudadas.

A obra de Giroux (1983), cujos fundamentos são inspirados na concepção freireana de Educação, é um vertente da pedagogia crítica, oriunda da Escola de Frankfurt:

Poderíamos caracterizar uma perspectiva crítica na educação como aquela que analisa os processos educativos (em especial os escolares) no quadro de uma crítica marxista radical – seja de inspiração macro-estrutural ou economicista, seja de inspiração historicista ou praxeológica – ao modelo capitalista das sociedades ocidentais, visando a reconhecer limites e possibilidades de uma transformação também radical (CEPPAS, 2003, cap.8, p.3).

Giroux (1983) apresenta uma perspectiva radical, de resistência, com reflexões pedagógicas, políticas e culturais; amparada nos postulados de Freire, Gramsci; a adoção do multiculturalismo – a centralidade da cultura, relevante para os encaminhamentos das dinâmicas escolares e no trato de questões como a da exclusão social:

A pedagogia radical precisa de um discurso que clarifique as condições ideológicas e materiais necessárias à promoção de modos críticos de escolarização e modos alternativos de educação para a classe trabalhadora e para outros grupos que sofrem com o impacto da opressão política e econômica. O ponto de partida para tal discurso, em minha opinião, está centrado em torno da esfera pública e das implicações que isso tem para a pedagogia radical e para a luta política, tanto dentro como fora das escolas (CEPPAS, 2003, cap.8, p.17).

A pedagogia crítica dialoga com as concepções desenvolvidas nos escritos pesquisados, emancipatória e libertária; o processo dialógico/dialético é adotado, num processo de prática reflexiva e transformadora:

Associada a uma concepção histórica e reflexiva da reprodução social e cultural [...] como é que a teoria crítica se revela implicitamente pedagógica,

bem como os processos de aprendizagem implicitamente críticos enquanto parte integrante dos processos de autoformação. No mesmo sentido, podemos dizer que a assunção fundamental de ambas as perspectivas reside num entendimento da formação do sujeito humano nos processos de comunicação, de diálogo (MORROW; TORRES, 1998, p. 15).

A Pedagogia Crítica pretende unir a teoria crítica e as práticas educativas, numa perspectiva dialógica e dialética, “em termos das relações de poder que definem a educação em relação à constituição do pacto democrático de determinadas sociedades”, para uma educação emancipatória e comprometida com a transformação social (MORROW; TORRES, 1998, p. 18).

Considerações Finais

Avaliado o material selecionado (27 textos da Revista Educação & Sociedade) constatamos um acervo precioso da temática relacionada a Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos; referentes às concepções de Educação de Adultos e da Educação Popular, bem como os Movimentos Sociais distintos que adotam a Educação Popular.

Foram elaborados por profissionais de educação e pesquisadores, cujas perspectivas procuraram elucidar a importância da Educação como instrumento de Libertação e Emancipação. Os conteúdos apresentados continham o compromisso com uma postura questionadora, analítica e investigativa, buscando uma reflexão sobre as questões centrais da Educação de Adultos e Educação Popular: as concepções críticas, a inserção e valorização do mundo e realidade dos educandos, o registro de movimentos de alfabetização de adultos em âmbito nacional e internacional (países latino-americanos e africanos).

A corrente teórica que motivou a produção dos textos foi identificada como Pedagogia Crítica e Pedagogia Libertadora.

Na pesquisa foi identificada as categorias analíticas que mais incidiram nos artigos publicados naquele período:

- Educação e alfabetização de adultos;
- Educação Popular;
- Educação colonizada;
- Educação freireana;
- Educação rural;
- Movimentos sociais;

- Analfabetismo funcional;
- Cultura popular;
- Ensino supletivo;
- Paulo Freire;

Os textos trouxeram reflexões que ainda hoje são atuais, são textos que ainda dialogam com a realidade contemporânea, a despeito de terem sido produzidos há mais de 30 anos, foram artigos escritos num contexto de final de ditadura militar e de intensa mobilização para a redemocratização do país, entretanto os questionamentos e reflexões que os textos demandam garantem sua atualidade, são questões ainda pertinentes para a educação atual.

Referências Bibliográficas

CEPPAS, Filipe. Formação filosófica e crítica: Adorno e o ensino de filosofia em nível introdutório. Orientador: Leandro Augusto Marques de Coelho Konder. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2003.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência**. Rio de Janeiro. Vozes, 1983.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. Jurgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica. Porto, **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, 1998, n. 10.

Eixo 6
**TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E SUAS CONSEQUÊNCIAS
PARA A EDUCAÇÃO**
Coord. Selma Venco

TRABALHO E EMPREENDEDORISMO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONFORMAÇÃO DOS SUJEITOS FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO

Edima Verônica de Moraes

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação/UFPE

edimamoraes@hotmail.com

Cícera Maria do Nascimento

Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Caruaru-PE

escoleitora.lp@gmail.com

O artigo debate a categoria Trabalho e as formas como esse se expressa na atualidade, dialogando com dados produzidos na pesquisa de mestrado sobre o Programa de Educação Integral em Pernambuco e a formação da juventude para o mundo do trabalho. O processo de crise do capitalismo na contemporaneidade vem modificando hábitos, costumes e normas provocando intensas mudanças na organização da economia política. Essa reorganização atinge vários setores da vida social, dentre esses, as instituições de ensino têm sido fortemente impactadas no sentido de adequar seus processos pedagógicos e administrativos às demandas colocadas por essa reestruturação. Nossas conclusões apontam que o modelo de educação que ora vigora tenta aproximar a escola da lógica empresarial. Assim, a concepção de educação interdimensional, desenvolvida por Costa (2008), que fundamenta a proposta curricular das EREMs, e têm suas bases no Relatório Jacques Delors guarda estreita aproximação com essa lógica.

Palavras-chave: Trabalho. Empreendedorismo. Educação (em Tempo) Integral.

Eixo 7
**EDUCAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO HUMANA E A PREPARAÇÃO PARA O
MERCADO**

Carmen Silvia Vidigal Moraes

A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PROTEÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Katharine Ninive Pinto Silva

Universidade Federal de Pernambuco

katharineninive@gmail.com

Jamerson Antonio de Almeida da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

jamersonufpe@gmail.com

Este artigo traz resultados de pesquisas realizadas em torno da temática da Educação Integral no Ensino Médio Brasileiro. O objetivo geral da pesquisa foi debater o contexto atual em torno da Educação Integral no Ensino Médio. Através de uma pesquisa com palavras-chave (integral, integrada, ensino médio) foi feita uma seleção de documentos recentes da área de Educação do Governo Federal e posterior análise através da categorização por temas, conforme a concepção dialógica de Bakhtin (1997). Os resultados da pesquisa indicam que a Educação Integral no contexto do Ensino Médio consiste numa importante perspectiva em torno da disputa pela captura da subjetividade dos jovens para os interesses do Capital, considerando a ênfase no tempo integral e na perspectiva de proteção integral como forma de guarda e controle dos jovens.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Médio. Tempo Integral.

Introdução

Este artigo é resultado de análise documental realizada em pesquisas recentes sobre o tema da Educação Integral no Ensino Médio. Tem como ponto de partida, as compreensões de Rosa, Marcondes e Coelho (2016) sobre as concepções presentes nos projetos e programas desenvolvidos no Brasil em torno da Educação Integral. Para as autoras, tais concepções podem ser classificadas em dois grupos: aqueles voltados para a formação escolar e aqueles voltados para a proteção integral. Elas identificaram uma hegemonia da concepção de proteção integral, sobretudo considerando a influência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Como consequência dessa hegemonia, há também uma ênfase em implantar escolas em tempo integral que, no caso da legislação brasileira, corresponde ao mínimo de 7 horas diárias de escolarização (ROSA, MARCONDES e COELHO, 2016).

Considerando tais elementos e o momento histórico que vivemos de mudança nos rumos da Política, este artigo tem o objetivo geral de debater o contexto atual em

torno da Educação Integral, mas com ênfase no Ensino Médio. E os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre as formulações em vigência em torno do Ensino Médio;
- Caracterizar qual o papel da Educação Integral nestas formulações.

Através de uma pesquisa com palavras-chave (integral, integrada, ensino médio) foi feita uma seleção dos documentos e posterior análise. Em seguida, as enunciações dos documentos foram categorizadas por temas e foram analisadas de acordo com a concepção dialógica de Bakhtin (1997), como uma análise de enunciação que considera três elementos: o tema (unidade temática; a significação e a compreensão. Desta forma, a perspectiva de análise apontada por Bakhtin (1997) contribuiu para que a análise dos documentos realizada neste artigo tenha sido feita de forma a identificar os temas, analisar as significações dos mesmos e para que tenha sido feito o esforço de compreensão (diálogo) com esses temas e significações no sentido de trazer as conclusões desse estudo.

A partir desse procedimento de análise, foram consideradas as maiores ênfases dos temas nos documentos. Como método de exposição, apresentamos em sub tópicos, a partir dos temas mais significativos aos menos significativos.

O tema do tempo integral nas formulações em torno do Ensino Médio

Na Meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), está prevista a oferta de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. A faixa etária a que ela se destina é a de 4 a 17 anos, ou seja, a Educação Básica regular. Dentre as estratégias previstas para esta meta 6, destacamos referências à adequação das escolas ao atendimento de crianças e jovens em tempo integral, como programa de construção, ampliação e reestruturação das escolas:

Estratégia 6.1.: Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

Há nessa meta a ênfase na proteção integral das comunidades pobres ou em situação de vulnerabilidade social. Há também referência ao tempo integral como forma de garantia da inclusão escolar.

Outros documentos como a Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016a) e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) e a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), também enfatizam essa perspectiva. Na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), há uma afirmação do “[...] compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (p. 5). Através da Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016a), o Governo Federal busca reformular o Ensino Médio trazendo como um dos elementos principais a questão do tempo integral, tendo a seguinte ementa:

Institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (BRASIL, 2016a).

Na explicação da ementa, o documento esclarece que uma das alterações no ensino médio será a ampliação da carga horária mínima anual para 1.400 horas. Ampliação esta que acontecerá progressivamente.

De acordo com Cunha (2017), “se não se trata de uma improvisação de ministro improvisado” esta MP busca garantir uma “função contenedora” para o Ensino Médio. Ou seja, busca diminuir o fluxo para o Ensino Superior, da mesma forma que ocorreu nas década de 1970 e 1990. O autor fundamenta essa hipótese nas seguintes questões: “a crise da expansão do setor privado do Ensino Superior, que vinha do segundo governo Dilma, e o acirramento dessa crise já no governo Temer, principalmente pelo estreitamento do financiamento governamental” (CUNHA, 2017, p. 380).

Depois, a reformulação do ensino médio, ao ser transformada em Lei, através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), além de instituir a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e das alterações na LDB e no FUNDEB, também altera “[...] a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1942, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 [...]” (BRASIL, 2017). No artigo 13ª, que trata da Política de Fomento à

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, tal política é descrita no parágrafo único como:

A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contando da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com o termo de compromisso a ser formalizado entre as partes [...] (BRASIL, 2017).

A transferência dos recursos da União aos Estados e Municípios, de acordo com esta lei, será realizada apenas para aquelas escolas que:

Art. 14º

I – tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio [...].

De acordo com Blasis (2013), a reforma educacional que vem sendo vivenciada desde a década de 1990, vem investindo em descentralização político-administrativa; financiamento da educação que promova essa descentralização e avaliação. Neste último caso, “a partir da realização de testes padronizados em larga escala (do ensino fundamental e médio ao superior) nas três esferas de governo (municipal, estadual e federal), com o objetivo de estabelecer padrões de qualidade, controle e regulação sobre a escola pública” (p. 252). A esses mecanismos de controle, o tempo integral vem se somando no que diz respeito ao Ensino Médio, no sentido de guarda e controle dos jovens, como aquilo que Wacquant (2003) identifica como desdobramento de uma “política estatal de criminalização das consequências das misérias de Estado” (p. 27). De acordo com esse autor, são duas modalidades de desdobramentos: uma chamada de *workfare*, que vincula a assistência social aos pobres à aceitação destes de qualquer tipo de emprego, por mais degradantes que sejam as condições e outra chamada de *learnfare*, que vinculam a assistência à assiduidade dos filhos na escola ou mesmo à inscrição em “pseudo-estágios” de formação.

Wacquant (2003) identifica também, em relação ao que ele chama de “política de contenção repressiva” dos pobres, uma ênfase no encarceramento sistemático. Inclusive trata do mercado que vem sendo construído em torno dessa política de encarceramento. Utilizando desta mesma perspectiva, podemos perceber como o recurso à ampliação da jornada escolar diária para sete horas ou mais,

especialmente no Ensino Médio brasileiro, carrega essa perspectiva apontada por Wacquant (2003).

Apesar da recente ênfase no tempo integral, o mesmo já vinha sendo previsto nas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013b) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012a), em coexistência com as escolas de tempo parcial, na perspectiva de diferenciação das trilhas de progressão de que trata Freitas (2012). Assim, nas DCNEB (BRASIL, 2013b), a questão do tempo integral é prevista na seguinte condição:

II – de duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, com o total de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, recomendada a sua ampliação, na perspectiva do tempo integral, sabendo-se que as atividades escolares devem ser programadas articulada e integradamente, a partir da base nacional comum enriquecida e complementada pela parte diversificada, ambas formando um todo (p. 34).

As DCNEB (BRASIL, 2013b) também fazem referência à necessidade dos professores terem uma “[...] remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola [...]” (p. 23).

As DCNEM (BRASIL, 2012a), ao tratar especificamente do tempo integral no Ensino Médio, trazem a seguinte previsão, no seu art. 14º: “III – o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias”.

Dentre as principais ações em torno da implementação do tempo integral no Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador é destaque, sobretudo a partir da previsão de orçamento para este fim, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a partir da resolução nº 4 do FNDE, de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b). De acordo com o Art. 2º, § 3º, tal resolução volta-se, no que diz respeito ao tempo integral, para garantir “II – existência de estrutura curricular e ambientes escolares que possibilitem a ampliação gradativa do tempo do estudante na escola, visando à implementação da educação em tempo integral”.

Uma outra dimensão a considerar em relação à questão do tempo integral no Ensino Médio, tem a ver com os nexos psicofísicos que o toyotismo pressupõe em relação aos trabalhadores, no sentido que aponta Alves (2008): de ao mesmo tempo manter a disciplina da vida industrial e ocupar o tempo e a subjetividade dos trabalhadores com valores-fetiches em torno da “liberação dos instintos”, diferente do fordismo, marcado pela “ideologia puritana e pela repressão sexual” (p. 226).

A perspectiva da proteção integral nas propostas de educação integral no Ensino Médio

Elencamos como principais documentos em torno das formulações sobre a Educação Integral no Ensino Médio, na perspectiva da Proteção Integral, os seguintes: o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM) (BRASIL, 2012a); o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a).

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), através da Meta 4, deixa bastante clara a articulação com uma perspectiva de proteção integral. A estratégia 12 desta meta é bem explícita em relação a essa questão:

Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

Esta perspectiva de proteção integral tem sua gênese no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que dispõe, de acordo com o Art. 1º, “sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. Boa parte do Estatuto dá ênfase a questões voltadas para a saúde da criança e do adolescente. Mas, no Art. 100, o Estatuto deixa clara a necessidade de “II – proteção integral e prioritária: a interpretação e aplicação de toda e qualquer norma contida nesta Lei deve ser voltada à proteção integral e prioritária dos direitos de que crianças e adolescentes são titulares”.

O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a) está voltado para jovens entre 15 e 29 anos de idade. E, em relação aos adolescentes entre 15 e 18, faz referência à aplicação do ECA, no mesmo sentido de cumprir com as normas de proteção integral do adolescente (Art. 1º). Ainda em relação à proteção integral, o Estatuto da Juventude enfatiza a atenção à saúde e qualidade de vida, nos seus arts. 19 e 20.

De acordo com Rosa, Marcondes e Coelho (2016), nesta concepção de proteção integral o tempo integral é pré-requisito essencial. As autoras chamam atenção também para o fato de que apesar de, nessa concepção, a escola estar no comando dessas atividades, as mesmas podem se desenvolver em diversos espaços fora da escola. Para as autoras, “a prática curricular mescla formação social e assistência, priorizando a

sociabilidade e a cultura dos educandos em detrimento do plano escolar” (ROSA, MARCONDES e COELHO, 2016, p. 32). De acordo com essas autoras, esse fato também contribui para um processo de “desprofissionalização da função docente”, através de estratégias como o “trabalho sem vínculo, como o voluntariado”, de forma a garantir a ampliação da jornada escolar diária sem onerar os cofres públicos. Sobre essa questão, Linhart (2007, p. 38), denuncia que “[...] o crescimento das formas precárias de emprego (provisório, contratos por tempo determinado, estágios, tempo parcial), que tornam caduca uma parte da proteção social dos trabalhadores” encontrou ambiente ideológico nos discursos e análises sobre uma emergência de uma nova relação com o trabalho, de forma a satisfazer as aspirações dos jovens.

A perspectiva de educação profissional integrada ao Ensino Médio nas formulações legais

Elencamos como principais documentos em torno das formulações sobre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, os seguintes documentos: o Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009b); a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011), que institui o Pronatec; a Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015 (BRASIL, 2015), que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec; o Decreto nº 6.032, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b).

De acordo com Cunha (2017, p. 376),

A posse do presidente Lula em janeiro de 2003 abriu caminho para uma nova política no Ensino Médio e no Ensino Técnico. A apartação legal entre ambos foi eliminada e uma ênfase no Ensino Técnico Integrado coexistiu com as modalidades concomitante e subsequente ao Ensino Médio. De proibida, a criação das escolas técnicas passou a ser prioritária, ao que se somou a expansão das existentes mediante a instalação de unidades descentralizadas”.

Ainda de acordo com Cunha (2017), mesmo considerando esse investimento na criação de escolas técnicas, o que prevaleceu na política educacional nos governos Lula e Dilma foi a função propedêutica do Ensino Médio. Exemplo disso foi a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL, 2009b) para induzir políticas em relação ao Ensino Médio não profissional (propedêutico), integrando trabalho, ciência e cultura considerando, de acordo com o documento, que:

Avanços importantes foram estabelecidos nas políticas do ensino médio integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio, 795.459 matrículas (Censo 2008), mas ainda prevalece a lacuna de programas consistentes no âmbito curricular para o ensino médio não profissionalizante, 8.366.100 matrículas (censo 2008), que corresponde a mais de 90% das matrículas no ensino médio regular (BRASIL, 2009b, p. 14).

No texto do ProEMI, a integração prevista se dá tendo “uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural (BRASIL, 2009b, p. 18).

Por outro lado, no âmbito da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, ganha relevo o Pronatec (BRASIL, 2015). Dentre as ações do mesmo, a Bolsa-Formação que será destinada aos beneficiários em “cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada e subsequente, e para cursos de formação de professores em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 2015, Art. 3º).

Além da Bolsa- Formação, o Pronatec também prevê a articulação com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, que também integram o sistema federal de ensino:

Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo criar termos dos incisos VIII e IX do art. 9º da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e do inciso VI do art. 6º-D desta Lei. (Redação dada pela Lei nº12.816, de 2013) instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observada a competência de supervisão e avaliação dos Estados.

Outra ação que, com a criação do Pronatec foi vinculada ao mesmo, mas que foi criada bem antes foi o Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007), voltado principalmente para o apoio à Educação Profissional nos Estados:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

[...]

IV – fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional no Ensino Médio (BRASIL, 2012b), trata dessa modalidade no ensino médio de forma a poder ser ofertada articulada ou subsequente ao Ensino Médio:

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica.

De acordo com estas Diretrizes, dentre os princípios da Educação Profissional Técnica do Ensino Médio está: “Art. 6º - III- trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular”.

De acordo com as DCNEP (BRASIL, 2012b), a educação integrada consiste:

Art. 7º a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica.

Não há uma referência a implementação do tempo integral nessa experiência. Apenas uma referência em relação à carga horária mínima nesses cursos:

Art. 27 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas.

Art. 28 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, têm a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio.

Para Bonafina, Bonafina e Wermelinger (2017, p. 77-78),

Mesmo admitindo-se que as iniciativas entre os anos de 1930 e 1990 no campo do ensino médio, propedêutico ou profissionalizante tiveram seus méritos, elas serviram mais para dissimular a histórica dicotomia criada entre as modalidades de ensino e menos para atender às demandas sociais por uma escola eficiente na oferta de ensino de excelência, tanto para o curso propedêutico quanto para o profissionalismo.

Nosella (2015) é um crítico das formulações presentes nas Diretrizes Curriculares em torno do Ensino Médio e da integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, ao questionar se de fato pode-se falar de uma fundamentação dessas propostas na escola unitária de Gramsci. O questionamento do autor é de que a defesa

de que programas educacionais que reconheçam a necessidade de existência de escolas distintas e de uma profissionalização precoce dos jovens, mesmo que em um momento de transição, possa estar fundamentada em Gramsci. Para Nosella (2015, p. 135), “a reforma das escolas de ensino médio regular no Brasil, com vista a uma escola média unitária nacional, transformaria esse ensino em um poderoso instrumento de cultura geral, moderno, opondo-se à onda crescente de sua profissionalização”.

A perspectiva de desenvolvimento integral presente nas formulações sobre Educação Integral no Ensino Médio

Elencamos como principais documentos em torno da perspectiva de desenvolvimento integral presente nas formulações sobre o desenvolvimento integral no Ensino Médio os seguintes: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013b); o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a).

De acordo com Pochmann (2017) é possível considerar que houve durante os Governos Lula e Dilma uma perspectiva de desenvolvimento pautada no apoio à industrialização nacional, apesar de outros autores e o próprio Pochmann (2017) identificarem que houve o contrário: um processo de desindustrialização crescente no Brasil. No entanto, é importante a avaliação crítica que Pochmann (2017), tendo participado ativamente dos Governos Lula/Dilma, faz dos limites que as alianças políticas trouxeram para a efetivação desse projeto. De acordo com esse autor:

A existência de maioria política interna permitiu recolocar o Estado em novas bases para apoiar a industrialização nacional, ainda que sob o sacrifício do desenvolvimento social. Contribuíram para isso as alianças políticas de caráter conservador e autoritário, que impossibilitaram a realização das reformas clássicas do capitalismo contemporâneo (agrária, tributária e social), geradoras de anomalias como o exacerbado poder dos latifundiários, a iníqua arrecadação do fundo público e a seletividade das políticas públicas para determinados segmentos sociais e setores econômicos privilegiados (POCHMANN, 2017, p. 317).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013b) definem a concepção de educação integral que deve nortear a escola como a seguinte:

Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas,

bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa em suas múltiplas dimensões (p. 18).

[...]

Em resumo, o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior. São referências conceituais e legais, bem como desafio para as diferentes instâncias responsáveis pela concepção, aprovação e execução das políticas educacionais (p. 20).

Sendo explicitada essa concepção de educação integral nas Diretrizes da Educação Básica, tal documento ainda enfatiza que a organização curricular deve “[...] desenvolver habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão” (BRASIL, 2013b, p. 32).

No documento da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), há uma ênfase explícita do compromisso com a educação integral, caracterizada a partir da ênfase no desenvolvimento integral:

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

A referência inicial para essa perspectiva de educação integral como desenvolvimento integral no Ensino Médio está inscrita também no Estatuto da Criança e do Adolescente considerando:

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. 19. É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.

Dentro da perspectiva de desenvolvimento integral, o Estatuto da Criança e do adolescente também prevê a formação profissional:

Art. 88 IX – formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral.

Também o Estatuto da Juventude trata dessa perspectiva de desenvolvimento integral em seus art. 2º e 3º:

Art. 2º V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;

Art. 3º III – ampliar as alternativas de inserção social do jovem, promovendo programas que priorizem o seu desenvolvimento integral e participação ativa nos espaços decisórios.

A perspectiva de formação integral presente nas formulações sobre Educação Integral no Ensino Médio

Elencamos como principais documentos em torno da perspectiva de formação integral presente nas formulações sobre a perspectiva da formação integral no Ensino Médio os seguintes: o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); A Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017 (reformulação do Ensino Médio); as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013b); as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2012a); a Resolução do FNDE que trata do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2016b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Profissional no Ensino Médio (BRASIL, 2012b); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

O PNE, através da meta 4, que trata da perspectiva da inclusão escolar, traz elementos sobre a perspectiva de formação integral para a educação básica, especialmente na estratégia 17:

promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ou atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.

Na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), essa perspectiva de formação integral inclusiva se dá com a seguinte orientação:

[...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Para tanto, a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) elenca competências gerais da educação básica que, de acordo com o documento, “[...] pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p. 25). No entanto, em relação ao Ensino Médio, as competências são elaboradas apenas no que se refere à Língua Portuguesa e Matemática. Apesar disso, o documento aponta que “a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o **prosseguimento dos estudos** a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais [...]” (p. 464).

Para o Ensino Médio, a Lei da reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) prevê:

Art. 3º

[...] § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica dão ênfase à questões de gestão educacional e escolar para garantir a educação integral, na perspectiva da formação:

Estas Diretrizes inspiram-se nos princípios constitucionais e na LDB e se operacionalizam – sobretudo por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e continuada do professor, tendo como base os princípios afirmados nos itens anteriores, entre os quais o cuidado e o compromisso com a educação integral de todos, atendendo-se às dimensões orgânica, sequencial e articulada da Educação Básica (p. 47).

Essas Diretrizes também dão ênfase à necessidade de, na formação inicial, os professores terem acesso aos conhecimentos necessários para que a educação integral na perspectiva da formação integral possa acontecer:

Ao selecionar e organizar o conhecimento específico que o habilite para atuar em uma ou mais etapas da Educação Básica, é fundamental que se considere que o egresso dos cursos de formação de professores deverá ter a oportunidade de reconhecer o conhecimento (conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores) como base para a formação integral do estudante, uma vez que esta exige a capacidade para análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, elaboração, execução e avaliação de projetos, entre outras, destinadas à organização e realização das atividades de aprendizagem (p. 59).

Em relação ao Ensino Médio, as DCNEM (2012b), dão também ênfase à questão da gestão escolar, através da necessidade da elaboração do Projeto Político Pedagógico com ênfase na formação integral:

Art. 15º § 1º Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definindo a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação.

Na mesma perspectiva, a Resolução do FNDE que trata do apoio financeiro ao ProEMI, prevê:

Art. 3º § 1º IV – As ações propostas nos campos de integração curricular deverão promover a formação humana integral, contemplar a articulação com os projetos de vida dos estudantes e possibilitar a flexibilização dos currículos, essenciais para o desenvolvimento dos jovens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional em Nível Médio (BRASIL, 2012b), faz referência a perspectiva de formação integral através da articulação entre a formação no Ensino Médio e a preparação para o trabalho:

Art. 6º
[...] I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
[...] IV – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico.

Tais pressupostos estão em consonância com o que prevê a LDB, sobre essa perspectiva de formação integral no Ensino Médio:

Art. 35º § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

No que diz respeito à essa questão curricular, Young (2011) chama atenção para o fato de que é preciso tratar as escolhas curriculares exatamente como elas são: “maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual de jovens” (p. 611). O autor chama atenção, com essa afirmação, para o fato de que há, entre os reformadores, uma perspectiva de que um currículo reformado sirva para resolver problemas sociais ou econômicos. E mais, que esses objetivos não são viáveis porque as origens desses problemas não se encontram na escola.

Essa questão que Young (2011), articulada com a “reforma constitucional que congelou por 20 anos as despesas governamentais (salvo para o pagamento de juros da dívida)” (CUNHA, 2017, p. 382), demonstram o quanto é contrária a uma perspectiva de melhoria da qualidade da educação pública no Brasil as reformas curriculares e os esforços dos reformadores (tanto os da esquerda quanto os da direita), todos articulados aos interesses do Capital.

No entanto, Leher; Vittoria; Motta (2017, p. 18-19)) chama atenção para o fato de que,

como parte desse processo de ajuste da formação às demandas do capital, a contrarreforma objetiva incidir, também, sobre a socialização ideológica da juventude, daí a tentativa de extinguir a formação em artes, sociologia, filosofia, expressões corporais. É a negação da imaginação inventiva, utilizando a expressão cara a Florestan Fernandes.

E Harvey (2016) denuncia que existe uma “escolha política entre um sistema mercantilizado, que serve muito bem aos ricos, e um sistema voltado para a produção e a provisão democrática de valores de uso para todos, sem qualquer mediação do mercado” (p. 34). Para o autor, a opção neoliberal vem sendo a de acumular pela espoliação através de uma “política de austeridade, adotada em nome da retidão fiscal” (p. 71), que se dá através da “subtração de privilégios adquiridos (como o direito a aposentadoria, assistência média, educação gratuita e serviços adequados que amparam um salário social satisfatório)” (p. 71).

Conclusões

O Ensino Médio está, cada vez mais, no centro das atenções das formulações, ações e políticas brasileiras, por um lado devido ao processo de universalização do acesso ao Ensino Fundamental vivenciado nas últimas décadas e, por outro lado, devido ao fato de que este foi o nível de ensino que mais cresceu nos últimos tempos. Esse nível de ensino também figura no centro dos debates devido à diminuição crescente dos investimentos na educação que afeta diretamente o acesso ao Ensino Superior. Nesse caso, o Ensino Médio passa a exercer, cada vez mais, o espaço de construção do discurso ideológico de que o acesso ao Ensino Superior não está sendo garantido porque o Ensino Médio não está adequado aos anseios da Juventude. Por outro lado, esse também está sendo o nível de ensino de fundamentar o discurso ideológico de que o desemprego tem relação com a ausência de uma qualificação mais adequada do trabalhador, especialmente no Ensino Médio.

A partir dessas questões, as formulações em torno do Ensino Médio vêm sendo construídas de forma a responder a uma aparente preocupação com a preparação dos jovens para o trabalho, através da consolidação de trilhas de progressão diferenciadas, numa perspectiva dualista de formação no Ensino Médio, agravando a dicotomia entre formação propedêutica, voltada para o acesso ao Ensino Superior e às suas profissões e a formação profissionalizante, voltada para o acesso ao trabalho. Em não sendo esses acesso ao trabalho garantido, nem numa trilha, nem na outra, as formulações estão recheadas da perspectiva ideológica da empregabilidade e do protagonismo, necessários para gerar a internalização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nos indivíduos.

A Educação Integral, nessas formulações, estão caracterizadas pelas perspectivas de tempo integral e sua vinculação com a perspectiva de educação integral no sentido da proteção dos jovens, caracterizada pela maior permanência na escola, que assume a função de guarda e controle; pela perspectiva de educação integral voltada para o desenvolvimento integral, ou seja, para a formação para entrada no mercado de trabalho, nem que seja pela via do empreendedorismo e pela perspectiva da formação integral pautada, principalmente para a individualização dessa formação, através do recurso aos projetos de vida.

Dessa forma, a Educação Integral no contexto do Ensino Médio consiste numa importante perspectiva em torno da disputa pela formação da subjetividade dos jovens para a captura da mesma para os interesses do Capital, bem como numa forma de compensar a ausência de outras políticas públicas em torno da proteção integral, trazendo para a escola essa responsabilidade de controle de forma a reprimir possível rebeliões diante das condições precárias a que esses jovens estão submetidos.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* – Problemas fundamentais do Método Sociólogo na Ciência da Linguagem. 8^a ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BLASIS, Eloísa de. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. In: *Cadernos Cenpec*, 2013.

BONAFINA, Anderson; BONAFINA, Lílian e WERMELINGER, Mônica. A educação profissional técnica de nível médio em saúde na Rede Federal de Educação. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 73-93, jan/abr, 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 – Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 – Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: MEC/ SEB, abril de 2009b.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 - Pronatec. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Resolução nº2, de 30 de janeiro de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012a.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012b.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 – Estatuto da Juventude. Brasília: Presidência da República, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015 – Bolsa-Formação. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=13/02/2017>, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 – Reforma do Ensino Médio, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016. Brasília: FNDE, 2016b. Disponível em: <http://www.bsgestaopublica.com.br/index.php/resolucaofnde>, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Reforma do Ensino Médio, conversão da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em:

<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf>, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr-jun, 2017.

HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

LEHER, Roberto; BITTORIA, Paolo e MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, abr, 2017.

LINHART, Danièle. *A desmedida do capital*. São Paulo: Boitempo, 2007.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio – uniforme ou multiforme? In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, jan-mar, 2015.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr-jun, 2017.

ROSA, Alessandra Vitor do Nascimento; MARCONDES, Maria Inês e COELHO, Ligia Martha C. C. Educação Integral e(em) Tempo Integral: analisando as Organizações Curriculares apresentadas nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012. In: *Revista Cocar*, Belém, v. 10, n. 20, p. 27 a 51, ago/dez 2016.

SILVA, Katharine Ninive Pinto. Trabalho Docente e Educação Integral no Ensino Médio. *Relatório Técnico da Pesquisa APQ-0475-7.08/12 - FACEPE*. Caruaru: UFPE, 2015.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Jovens e Educação Integral do Ensino Médio – analisando Programas em Implementação no Estado de Pernambuco, a partir do novo ordenamento legal do Estado Brasileiro. *Relatório Técnico da Pesquisa Processo nº 40482/2012-0 – Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 18/2012 – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas*. Caruaru: UFPE, 2014.

WACQUANT, Loic. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: F. Bastos, 2001, Revan, 2003.

YOUNG, Michael F. D. O future da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set/dez, 2011.

ESCOLA, DEMOCRACIA E A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DE DERMEVAL SAVIANI [EM TEMPOS PÓS-MODERNOS]

João Francisco Lopes de Lima

jfrancisco.lima@gmail.com

O presente estudo analisa o pensamento pedagógico de Dermeval Saviani acerca das relações entre escola, formação humana e democracia, considerando o seu embasamento filosófico, as implicações pedagógicas e a possibilidade de diálogo de sua teoria pedagógica com o cenário educacional contemporâneo, marcado pelas características do pós-moderno. O estudo, de caráter bibliográfico, tomou como material de análise os textos do autor que tratam sobre a teoria pedagógica de modo direto e outros que trazem o tema ou seus elementos de modo indireto e que possibilitaram esclarecer questões postas no curso da reflexão. Esse artigo percorre um breve histórico sobre o autor, sobre o contexto que gerou a sua teoria pedagógica, aponta a influência filosófica de Marx e de Gramsci, verifica como o autor posiciona-se diante da evidência da crise do modelo socialista e da emergência do pós-moderno no cenário contemporâneo. Por fim, reconhecendo a pluralidade epistemológica e social do cenário pós-moderno, considera a possível contribuição da Pedagogia histórico-crítica para a educação contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso pedagógico. Pós-moderno. Democracia. Pedagogia histórico-crítica. Saviani.

1. Dermeval Saviani e a pretensão de educar para a democracia

Faz parte da tradição da escola moderna a transformação dos sujeitos, através da educação realizada na escola. É a partir desse “significado histórico” da escola (SAVIANI, 2018a) como projeto de formação que Dermeval Saviani refletiu, pesquisou e produziu ao longo de sua trajetória como intelectual de um modelo de educação “tributária da concepção dialética” (SAVIANI, 2008, p. 24).

Esse modelo pedagógico ficou conhecido como “Pedagogia histórico-crítica”, conforme foi nomeado em 1984, e configurou uma marca fundamental na vasta obra deste professor. Saviani (2017b, p. 654) entende que a escola é o instrumento privilegiado de “construção da ordem democrática” e que a “escola democrática” se relaciona intrinsecamente com a questão da cidadania”, por ele entendida para além da “democracia formal” das sociedades liberais que oferece a noção de igualdade jurídica sem alterar, necessariamente, a complexa dinâmica socioeconômica do mundo. A democracia real possibilitaria a verdadeira emancipação humana e esta seria atingida somente no modelo de sociedade socialista, situação em que haveria,

segundo ele destaca, não apenas o “livre desenvolvimento de cada um”, mas “o livre desenvolvimento de todos” (SAVIANI, 2017b, p. 656).

2. O autor, o contexto de produção de sua obra *Escola e Democracia* e os fundamentos gerais do seu modo de pensar a educação

Dermeval Saviani nasceu em 1944 na pequena Santo Antônio da Posse, no estado de São Paulo. Veio de uma família de origem italiana que migrou para a capital paulista em 1948. A maior parte da sua formação ocorreu em escolas católicas para formação religiosa de futuros sacerdotes, nas quais permaneceu até 1963. Ao sair do Seminário, seguiu o Curso de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), onde graduou-se em 1966. Doutorou-se em Filosofia da Educação pela mesma Universidade, em 1971 (AKSENEN, 2015).

Iniciou como professor universitário em 1967, aos 23 anos, na PUCSP, onde foi professor por muitos anos. Mais tarde passou a atuar na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde tem o status de Professor Emérito. É também Pesquisador Emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Gaudêncio Frigotto destacou Saviani como “sem dúvida o filósofo e intelectual marxista mais importante do campo educacional no Brasil.” (FRIGOTTO, 2017, p. 509). Em seu Currículo Lattes³⁰, com dados apurados em 3 de outubro de 2018, constam expressivos indicadores da sua vida acadêmica. São mais de mais de 140 artigos. São 29 livros e 76 capítulos de livros, alguns deles com várias edições.

Estão concluídas 36 orientações de Mestrado (entre 1974 e 2000), 58 orientações de Doutorado (entre 1978 e 2013) e 22 supervisões de Pós-Doutorado (entre 1992 e 2017). Destaque-se que nomes notáveis da Educação Brasileira estiveram sob a sua orientação em seus doutoramentos, tais como Naura Ferreira, José Carlos Libâneo, Guacira Lopes Louro, Osmar Fávero, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto e Guiomar Namó de Mello, entre outros.

Sua produção acadêmica inicial teve como objetivo gerar material para as suas aulas de Filosofia da Educação ministradas na PUCSP. Esses materiais foram reunidos e mais tarde transformados em artigos e livros. A obra “*Escola e Democracia*”, que em 2018 comemora 35 anos e chegou à 43ª edição, foi publicada pela Editora

³⁰ O Currículo Lattes de Dermeval Saviani está disponível no link: <http://lattes.cnpq.br/2205251281123354> [acesso em 3 de outubro de 2018].

Autores Associados em setembro de 1983. Representa, pois, “um marco do processo de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI, 2014, p. 721) e tornou-se referência na sua trajetória acadêmica e intelectual.

“Escola e Democracia” começou a ganhar forma nas “discussões travadas na primeira turma de doutorado em Educação da PUCSP”, nos conta o autor (SAVIANI, 2008, p. 23). Em 1979, sob a sua coordenação, “a primeira turma de doutorado da PUCSP lança-se ao desafio de construir uma abordagem dialética do fenômeno educativo” (DOZOL, 1995, p. 105-106). Saviani relata que na década de 1980, portanto sob o comando dos Governos Militares, havia a “necessidade de construir uma pedagogia contra-hegemônica, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes, se articulasse com os interesses dominados” (SAVIANI, 2008, p. 18).

Escola e Democracia ganhou a forma de livro com a reunião de quatro textos escritos entre 1981 e 1983, três deles publicados antes como artigos independentes. A obra contém uma crítica ao que Saviani considerava os dois modelos fundamentais de educação existentes no Brasil à época de seu lançamento: o modelo tradicional e o modelo escolanovista. Havia ainda a influência tecnicista, de certo modo derivada da visão escolanovista. O seu pressuposto era o de que a Escola Nova e seu ideário tinham se tornado hegemônicas e haviam “ganhado a cabeça dos professores” (SAVIANI, 2012 p. 80).

Saviani trava uma luta por uma pedagogia que resgate a questão dos conteúdos ao defender uma pedagogia capaz de “recuperar o papel da escola como instrumento de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2014, p. 29). Ele complementa essa ideia, apontando que para as formas não elaboradas, cotidianas e espontâneas, o povo não precisa da escola.

Segundo Saviani, diante da necessidade de construir uma “pedagogia contra-hegemônica,” buscou formular uma “teoria crítica não reprodutivista”, “tributária da concepção dialética”, inspirada, de modo especial em Marx, Engels e Gramsci, e nas bases da psicologia histórico-cultural de Vigotski (SAVIANI, 2008, p. 24). Essa base, diz o autor, permitiria a “apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico” (SAVIANI, 2017b, p. 715).

Saviani (2017a) relata algumas etapas da construção do seu pensamento e dos seus posicionamentos, destacando em primeiro lugar a influência da fenomenologia

ainda nas aulas da Graduação. Ao realizar o doutorado buscou integrar a fenomenologia e a dialética, inicialmente denominando como “método fenomenológico-dialético”. Lendo Marx, relata, entendeu que a compreensão dialética vai da síntese (visão caótica) e chega à síntese (totalidade feita de relações numerosas e complexas) passando pela análise (abstrações) e, com isso concluiu que a expressão “método dialético” era suficiente, sem a necessidade de um “prefixo”.

Saviani buscou nos “autores marxistas sobre educação”, nomes como Mario Manacorda, Makarenko, Pristak e Suchodolski, e nas “experiências dos países socialistas”, União Soviética, Cuba, China e Alemanha Oriental, os elementos que apontassem na direção de uma “teoria histórico-dialética da educação” (2017a, p. 715).

Saviani pondera que “nas matrizes do materialismo histórico não encontramos uma teoria sistematizada da educação” e, sim, possibilidades, “derivações de sentido”. Alerta que “não é suficiente perscrutar as implicações educacionais do conjunto da obra dos fundadores do materialismo histórico” (Idem). Esse diálogo interpretativo que se estabelece é mais amplo, pois o que “os mestres do marxismo” podem indicar, aponta Saviani, “não é solução do problema [educacional] em si, mas o *método* de sua construção.” (p. 720 – grifo meu).

Em 1991, o autor publicou o livro “*Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*”, pela Editora Autores Associados. Nessa obra procurou descrever as etapas práticas da sua teoria pedagógica. Saviani desenvolveu seu trabalho orientado por uma filosofia do sujeito, que vê na educação a alavanca necessária para a democratização da sociedade brasileira, na medida em que for capaz de intelectualizar esta mesma sociedade, em especial os filhos dos trabalhadores, através da ação da escola, forjando os instrumentos da força política que conduziria à transformação revolucionária da realidade econômico-social.

2.1. A educação escolar e as teorias educacionais – a crítica sociológica

Para Saviani, as teorias educacionais dividem-se entre dois grandes fins para a educação. Num grupo estariam as que entendem a educação escolar como um instrumento de equalização das diferenças sociais e, portanto, são promotoras do ajuste social. Neste caso, a formação escolar minimizaria as desvantagens que o sujeito pudesse ter por conta da sua origem e funcionaria como uma alavanca social ao fornecer-lhe a apropriação dos elementos da cultura.

A educação forneceria os elementos que sustentariam a promessa moderna de ascensão social através da escola. Para ele, estas teorias enxergariam a educação como um processo exógeno à vida social e relativizariam a força das contradições sociais e das desigualdades próprias de uma sociedade de classes. Noutro grupo estariam as teorias que entendem que a educação desenvolvida na escola é um fator de discriminação social, potencializadora da marginalidade e reforçadora da relação de dominação que existe entre as classes. Nesta perspectiva, haveria um entrelaçamento entre educação e situação social que acabaria reforçando a exclusão uma vez que o processo educacional não pode ser desenvolvido sem a interferência das variáveis sociais.

Essas duas frentes teóricas, sintetiza Saviani, representariam dois grandes grupos: as teorias não-críticas e as teorias críticas reprodutivistas. As teorias não-críticas indicariam uma pretensão equalizadora das diferenças sociais através da escola e vislumbrariam a possibilidade da escola produzir uma nova realidade social a partir do trabalho que realiza, de modo independente das condições sócio-econômicas em que se encontram inseridos os sujeitos. As teorias críticas, por sua vez, se de um lado reconheceriam a intersecção das condições sociais e educacionais e não considerariam possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais (SAVIANI, 2003a, p. 16), sinalizariam que a educação cumpre mal a sua pretensa função emancipatória, cumprindo de fato a função de reprodução das relações de produção capitalistas.

Para Saviani (Idem, p. 31), as teorias não-críticas, onde ele situa tanto a Escola Tradicional quanto a Escola Nova, são ingênuas ao tentar realizar a promoção social através do trabalho da escola. As teorias críticas, por sua vez, prendem-se na interpretação dos motivos que explicam essa falta de êxito da escola e também não conseguem a superação do problema. O autor diz que o seu propósito é “retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 2003a, p. 31).

2.2. A educação escolar e as teorias educacionais – a crítica filosófica

Quando Dermeval Saviani transita da crítica sociológica da educação e das suas dimensões conservadoras e reprodutivistas para uma leitura filosófica, situa a tradição educacional demarcada entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, conceitos que empresta de Suchodolski (1978), e procede a justificação

do conhecimento como fator de emancipação individual e o coloca na posição de centralidade para o processo pedagógico.

Nesse sentido, Saviani (2003a, p. 36) afirma duas teses básicas: o método tradicional possui caráter científico e por estar focado no valor do conhecimento, possui caráter revolucionário e a este contexto corresponde uma “pedagogia da essência”. Os métodos novos possuem caráter pseudo-científico e por secundarizarem o valor do conhecimento e a preocupação com a transformação política, possuem caráter reacionário. A este contexto corresponde uma “pedagogia da existência”.

Dermeval Saviani atribuiu um caráter conservador à Escola Nova também por acreditar que esta tem pouco compromisso com a transformação política, ao colocar a ênfase nos meios de aprender em detrimento dos conteúdos culturais, que ele considera um bem universal e um recurso emancipatório.

Tomou o alvo prioritário das críticas à escola tradicional, a ênfase no conteúdo, e o transformou em mote para sustentar o que chamará de pedagogia revolucionária. Tomado pela influência gramsciana, entende que “o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam” (2003a, p. 55). Assim, entende que a apropriação do capital cultural legado pela humanidade é uma ferramenta emancipatória a ser adquirida pelas classes populares. O domínio da cultura, expresso no acesso das camadas populares ao conhecimento já acessado pela burguesia, é visto como indispensável recurso para a participação política das massas.

Para Saviani (2018b), “o fio condutor” que atravessa o livro *Escola e Democracia* é precisamente a relação entre “escola e política”, o que decorre de outra indissociabilidade que é a relação entre “política e educação.” Em sua pedagogia, embora a educação e política sejam inseparáveis, não são processos idênticos. Para Saviani, neste sentido, as práticas educativas supõem uma “heterogeneidade real,” mas que de vem convergir em direção a uma “homogeneidade possível” (SAVIANI, 2003a, p. 72) como ponto de chegada e objetivo pedagógico. Essa desigualdade real, expressa numa visão caótica do todo, representa um tipo de totalidade que é a síntese.

O professor e o aluno possuem níveis diferentes de compreensão desta realidade de partida. O professor pelo seu conhecimento e experiência iniciará o processo com uma visão sintética da prática social, já com algum nível de reflexão. Os alunos, por sua vez, possuem uma síntese precária e participarão do processo com a visão marcada

pelas vivências empíricas, o que corresponde à visão sincrética, portanto ainda superficial, não reflexiva. O objetivo final é tanto reduzir a precariedade da síntese do professor quanto a elevação dos alunos a um nível qualitativo superior. Eles poderão desenvolver uma capacidade de análise superior, como catarse, ao que tinham anteriormente em relação à uma dada prática social (SAVIANI, 2003a; 2015). O processo pedagógico deverá conduzir os alunos e seus professores a uma nova totalidade, que contenha relações numerosas e mais complexas pela mediação da análise.

Para Saviani, a união indissociável entre trabalho produtivo e formação intelectual é coerente com a leitura marxista da sociedade e estaria melhor desenhada no conceito de politecnia, que “implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.” (SAVIANI, 2007c, p. 162). Para sustentar esta premissa, Saviani novamente busca apoio em Gramsci, que diz que o princípio educativo imanente à escola elementar é o conceito de trabalho (GRAMSCI, 1985, p. 130).

A filiação de Saviani ao pensamento gramsciano está assentada em duas questões básicas: a ideia de que educação e trabalho implicam uma unidade no processo educativo e a perspectiva de que cabe à escola, pela via da intelectualização que abastece a formação das consciências, erigir os novos dirigentes. Cabe a ela formação de uma camada de intelectuais que dê homogeneidade e consciência da própria função na organização social.

Esses “prepostos” do sistema, os intelectuais orgânicos, podem estar a serviço da ordem dominante ou servir de alavanca para a transformação social. O intelectual orgânico na perspectiva de Gramsci quando emerge das classes subalternas traz consigo uma prática social esclarecida e elevada ao nível da consciência crítica, condições que permitem a liderança necessária à renovação do movimento histórico. Giovanni Semeraro (2006) analisou a questão da viabilidade do conceito de intelectual orgânico, tal como o formulou Gramsci, no complexo cenário pós-moderno. Semeraro reafirmou a unidade entre ciência e política e apontou que o cenário pós-moderno introduziu uma esterilização progressiva das possibilidades revolucionárias da organização da sociedade civil, mas não as impede. Saviani por sua vez aponta que aderir ao pós-moderno significa abrir mão da ideia de “educação como formação e transmissão de modelos de vida voltados para a emancipação humana” (SAVIANI, 2010), resguardando que “a análise crítica e o debate das

posições são um elemento integrante da tradição marxista” (SAVIANI, 2011a).

2.3. A pedagogia histórico-crítica, o socialismo como expectativa social e o diálogo com o cenário pós-moderno

Dermeval Saviani afirma que pretendeu a elaboração de uma teoria pedagógica que permitisse “tornar o grupo social dos professores autônomo em relação a um ideário que ele havia acolhido sem crítica [tanto a Escola Tradicional, como a Escola Nova], esclarecendo as condições de produção e aplicação de uma nova teoria, a pedagogia histórico-crítica como *alternativa superadora*” (SAVIANI, 2002 – prefácio à 35ª edição de ED – grifo meu).

O esforço de Dermeval Saviani é o de salvar a pedagogia da essência como revolucionária, comprometida com a emancipação de toda a coletividade, pois opera com a idéia de um sujeito universal, para poder justificar a defesa do conteúdo sem ser acusado de conservador. Esse conteúdo fica dignificado pelo novo fim que lhe é atribuído, uma ferramenta de emancipação a ser apropriada pelas classes populares. Esse posicionamento questiona a saída individualizante da pedagogia nova para sustentar o capital cultural como conteúdo revolucionário e motor da sua pedagogia histórico-crítica.

Para isso, primeiro afirmou o caráter revolucionário da burguesia com a pedagogia tradicional que usou da cultura para se afirmar socialmente frente a uma sociedade baseada na tradição de nascimento. Em seguida, realocou a mesma pretensão revolucionária a serviço das classes populares. Permanece a cultura como veículo emancipatório.

A pretensão de formar as condições da transformação revolucionária que levaria ao socialismo através da formação desenvolvida na escola, situação em que finalmente se alcançaria a democracia real, não se desenvolve sem ter que enfrentar as críticas e a própria crise do modelo socialista no mundo prático. O final dos anos de 1980 e o início dos anos de 1990 serviram de palco para a crise histórica do modelo socialista, de modo especial na Europa, com a desintegração da União Soviética, a queda do Muro de Berlim e a reunificação da Alemanha, além da queda de vários governos que estavam sob esta orientação ideológica no Leste Europeu. Nos anos posteriores, modelos como o de Cuba, e, mais recentemente, o da Venezuela, além das visíveis dificuldades econômicas, passaram a ser alvo de duras críticas e de denúncias de serem, na prática, sistemas autoritários e antidemocráticos mais do que promotores

da igualdade social.

Saviani (2003a, 2017b, 2018b) reconhece e menciona este contexto histórico. Compreende que a crise do socialismo ajudou a enfraquecer a influência marxista e gerar um refluxo nas forças progressistas da educação. Aponta o avanço do que chamou de neoconservadorismo como sintoma deste recuo crítico e como a face da “onda” pós-moderna. Saviani entende que a tentativa de se implantar o socialismo “num só país ou em apenas uma parte do mundo se revelou inviável” (2017b, p. 661) mas pondera que não se pode dar como comprovada a inviabilidade do socialismo como solução global.

O autor acrescenta que com a hegemonia do mercado, “todos os problemas do mundo hoje são problemas do capitalismo” (SAVIANI, 2017b, p. 661). Essa visão de Saviani parece atenuar as perdas e fraquezas dos modelos reais de socialismo e transferir responsabilidades exclusivamente ao capitalismo, mesmo as que são também evidentes e de ordem interna em países que ainda dizem seguir ou que seguiram essa orientação ideológica e modelo político-econômico.

Para Saviani, “em lugar de acreditar que o socialismo morreu e que Marx fracassou, estando definitivamente ultrapassado”, há que se ver que “as *evidências* apontam em sentido contrário” (SAVIANI, 2017b, p. 661 – grifo meu). O autor entende como evidências de que o Capitalismo vive uma crise global a prática de uma produção destrutiva em que somas de capital são investidas sem que as forças produtivas possam avançar além do nível já atingido, logo, o que se evidencia, a seu ver, é justamente uma “crise estrutural de caráter *terminal*” (SAVIANI, 2017b, pp. 659-661 – grifo meu). Saviani mantém-se fiel à prerrogativa marxista, não somente como perspectiva de leitura crítica da realidade social, mas como projeto revolucionário.

Vale resgatar e ressaltar outra questão que ele aponta, bem mais viável, que é perguntar, sim, sobre o potencial educativo, para a realidade escolar deste tempo que vivemos, de uma pedagogia de orientação marxista (SAVIANI, 2010; 2011b, 2014; 2015; 2018a, 2018b). Com isso, afirmar o potencial educativo de uma pedagogia que opere com sujeitos concretos, não previamente descritos pela abstração teórica, que resguarde as singularidades da vida prática, dos contextos, que leve em conta os modos peculiares como os sujeitos produzem o sentido da vida e a sua existência, certamente em modalidades muito mais complexas que algumas noções mais tradicionais conseguem alcançar, sejam elas de ordem psicológica, pedagógica ou mesmo políticas.

Existe a necessidade, diz Saviani (2018a) com toda a pertinência, de que o debate pedagógico sobre a escola vá além dos “limites acanhados” dos slogans e soluções tecnocráticas, externas ao processo educativo em sua essência (a natureza política da formação) e, portanto, esvaziadas de conteúdo.

A sua expectativa é a de continuar olhando de modo esperançoso para as possibilidades superadoras de sua pedagogia crítica, para a possibilidade de superação do modelo capitalista pelo socialismo. Saviani tem sido afirmativo ao dizer que a Pedagogia histórico-crítica que defende possui o critério de cientificidade de uma concepção dialética como proposto por Marx e que é, sim, “uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão – assimilação (o método de ensino)” (SAVIANI, 2010, p.82).

Saviani preserva as bases modernistas de seu pensamento e dialoga de modo tangencial com o cenário pós-modernidade. Para ele, trata-se de uma radicalização das conseqüências econômicas do progresso capitalista, e do conseqüente crescimento do estado de alienação política na sociedade. Para o autor, a pós-modernidade é um reflexo do neoconservadorismo, mas que não altera a força dos pressupostos da Modernidade sobre os quais se ampara teoricamente. Ele indica que boa parte das críticas “pós-modernas” já haviam sido pontuadas antecipadamente pelo próprio Marx. O autor aponta que Marx foi um crítico da metafísica, antes que isso virasse tema pelos pós-modernos, ao defender a materialidade da situação social e dos sujeitos nela situados. Aponta Marx como um crítico do idealismo, especialmente o hegeliano, ao optar por uma filosofia da práxis. Portanto, a seu ver, não estamos tratando de uma “concepção inserida nos limites do pensamento moderno” (SAVIANI, 2017b, p. 658). Saviani indica de forma salutar que é preciso ler o contexto social contemporâneo para poder atuar sobre ele e continuar buscando a superação pelo resultado do trabalho escolar.

Vale lembrar que, enquanto no Brasil a teoria de fundo marxista inspirou as reflexões de cunho crítico no final dos anos de 1980 e seguintes, nesta mesma época, na Europa e nos Estados Unidos, emergiam as discussões que tratam sobre a entrada da pós-modernidade de seus efeitos sobre a organização do campo das ideias, gerando outros referenciais teóricos. Obras como “*A condição pós-moderna*”, de Lyotard, publicada originalmente em 1979, “*A filosofia e espelho da natureza*”, de Richard Rorty, publicada também em 1979, e a espessa “*Teoria da ação comunicativa*”, de

Jürgen Habermas, publicada em 1981, representam um marco nas discussões teóricas que reconhecem o cenário contemporâneo como um terreno próprio de análise que não poderia ser examinado somente com aquilo que oferecia a teoria crítica disponível até o momento.

Parece-me que é preciso distensionar as expectativas em relação à tradição da dialética superadora, o que geraria uma necessidade de também revisar a própria didática da pedagogia formadora de novos intelectuais orgânicos como pretende Saviani. Essa expectativa de que, após operar o processo de catarse, opera-se a incorporação consciente dos instrumentos culturais com uma conseqüente superação da prática social problematizada por uma prática social renovada, nem sempre encontra respaldo na concretude dos processos humanos e de seus contextos. A complexidade do estágio atual do tecido social nem sempre oferece garantias para as boas intenções pedagógicas.

Saviani (2010) entende que o movimento contemporâneo empobreceu as possibilidades transformadoras da escola. Isso ocorreu, segundo ele, diante do fato de que os valores do capitalismo transformaram a ideia de formação em capital humano individual como condição a uma melhor empregabilidade. Ele diz que esse “neoprodutivismo” estimula mais a competição, numa sociedade de certificados e diplomas que são servidos por pedagogias que servem antes para a exclusão e culpabilização do indivíduo pelo seu eventual não êxito. O neoprodutivismo estaria complementado pelo avanço de duas faces pedagógicas: o “neoescolanovismo” e o “neonstrutivismo”, com o reaquecimento de um discurso de que importam mais o meios de aprender do que o conhecer em si, colocando na prática a ênfase na adaptabilidade dos sujeitos, mais do que na sua condição reflexiva.

3. Considerações finais

O século XX terminou sobre o pantanoso terreno da desigualdade, da opressão, da desumanização, produzindo um certo ressentimento com a modernidade e com as promessas humanistas herdadas do Iluminismo, chegando a gerar um movimento “contra-iluminista”, expresso, por exemplo, na força intelectual de muitas análises pós-modernas. O século XXI avança marcado pela multiplicidade de discursos e por dificuldades práticas incontáveis nas realidades concretas das escolas, de modo especial na rede pública. O fato é que há muitos fatores que geraram o eclipse das certezas e lançaram a dúvida sobre a validade das promessas modernas. Este estado de

incredulidade, do qual falava Lyotard (1998), traduz um estado de espírito e um certo aborrecimento intelectual com perspectivas que lancem intentos superadores ou mesmo renovadores das promessas modernas.

Seja como for, há uma organizada contestação teórica e prática em campo sobre os elementos básicos que constituíram as promessas modernas. Lembrando Adorno e Horkheimer (1985), a modernidade gerou uma razão que, instrumentalizada, danificou o sentido das práticas humanas, em particular a partir de medidas geradas pela indústria cultural.

Qual a viabilidade de enunciarmos no contexto contemporâneo um discurso para animar a educação nas escolas brasileiras considerando o complexo cenário social e educacional em que nos encontramos? Essa parece ser uma pergunta fundamental, ao mesmo tempo complexa e de difícil resposta. Talvez seja como o próprio cenário em que é gerada: promove um certo mal-estar pela impossibilidade de uma resposta definida (ou mesmo definitiva) a despeito de todo avanço tecnológico ou teórico que a civilização possa ter alcançado. Não há como regular o futuro.

Dermeval Saviani destaca, em sua forma de pensar a educação, o sujeito de conhecimento. Ele está preocupado com o esvaziamento acadêmico que assolou a escola durante a década de 1970 e daí se compreende melhor a sua dura crítica aos processos pedagógicos que dão prioridade aos modos de aprender em detrimento do conhecimento a ser aprendido. Entende que isso enfraquece politicamente as classes populares, pois vê na cultura um patrimônio emancipatório fundamental.

Parece razoável sinalizar que a apropriação desta tradição brasileira pode oferecer suporte à reflexão pedagógica num processo de reconstrução das premissas educacionais atuais. Convém, porém, recorrer ao alerta de não recairmos num saudosismo nostálgico que nos faça esperar demais da tradição. Sempre há um apelo reacionário rondando esta perspectiva. Também convém lembrar que é necessário superar conceitos modernos como consciência de si, autodeterminação e auto-realização, próprios de uma razão centrada numa idéia de sujeito hipertrofiada.

A proposta da Pedagogia histórico-crítica oferece recursos para pensar fundamentos para uma educação crítica. Tem o mérito de valorizar a cultura o potencial do conhecimento como instrumento para a construção da crítica social e o fato, primordial, de pensar uma prática didática ancorada na realidade social, terreno gerador das problemáticas de trabalho e destino final das reflexões feitas a partir do seu esclarecimento.

Saviani segue uma referência de diálogo teórico em praticamente toda a sua obra amparado pelos clássicos do marxismo, sem fazer muitas colheitas em intérpretes mais contemporâneos do marxismo. Aposta no potencial educativo de uma “pedagogia de orientação marxista” justamente, segundo ele, por ser “uma pedagogia concreta” que opera com os “educandos como indivíduos concretos” que são, que sintetizam relações sociais que não escolheram (SAVIANI, 2018b, p. 81-82).

Saviani difere menos do que parece das propostas da Escola Nova em termos metodológicos. Está preocupado com uma noção compreensiva do conhecimento (e nisso afasta-se da epistemologia da mera transmissão como tarefa da escola) e, sim, preocupa-se com os meios de aprender pois sabe que o que chama de instrumentação do problema requer pesquisa, discussão e o enfrentamento de novas questões não previstas. Resguarda o papel ativo do professor, mas não com o papel que lhe fora atribuído na escola tradicional, o do mestre explicador, como diria Rancière (2010).

Saviani move-se em um referencial marxista que parece, em determinadas questões, forçar ou relativizar a sua leitura sobre os eventos políticos, culturais e mesmo educacionais para não ter que por em xeque a pretensão de universalidade de suas pretensões teóricas. A vida nas escolas tem uma realidade muito complexa e pouco ideal (inclusão, medicalização da infância, violência escolar, famílias desagregadas, judicialização das relações, desinteresse juvenil pelo estudo, condições de trabalho precárias, (des)preparo dos professores, etc.

A vida em sociedade vive uma lógica social perturbada, fragmentada, muito aos moldes do que Lyotard denominou como um verdadeiro estado de incredulidade ao falar sobre o pós-moderno. A lógica formal, as grandes narrativas ou explicações sistêmicas, o formalismo, o racionalismo cartesiano e outras tantas marcas da tradição da Modernidade se podem ter as suas pretensões de validade questionadas pela radical pluralidade contemporânea, por outro lado não esgotam os seus conteúdos e a sua possibilidade de gerar recursos para interpretar as necessidades contemporâneas. Mas é possível que seja necessário atualizar as suas prerrogativas e a validade de seus argumentos para contextos distintos daqueles em que foram formuladas.

Analisar a vida cotidiana a partir de categorias mais estáticas nem sempre é frutífero. Nem sempre as explicações estruturais dão conta de mapear ou “enquadrar” o que emerge de modo suficiente. Muitas vezes os determinantes da prática social geram toda a sorte de dificuldades para o êxito de qualquer metodologia pedagógica, seja

ela crítica ou não. Nem todo cenário social consegue ser abarcado pelo espectro das categorias de classe, mudança, revolução ou consciência, ainda que se possa dizer, sim, que o que a perturbação social e psicológica que vivemos neste início de século não é menos do que a decorrência das implicações de vivermos num modelo de capitalismo excludente e predatório.

Esperar que as consciências transformadas e esclarecidas sejam capazes de formar um sentido coletivo que vá alterar a ordem social e por em causa o sistema econômico é um projeto ambicioso e o tempo histórico parece que já mostrou que as dificuldades práticas de sua viabilização passam por questões de ordem humana, em que se sobrepõe a vontade de poder dos sujeitos autoritários, assegurados da ideia de que sabem como a vida devia ser e que conhecem o caminho para atingi-la. Não há dúvida de que a democracia formal é um estágio importante, assim como é certo que não garante isonomia social e as contradições persistem.

Seja como for, podemos desinflacionar um pouco as expectativas e dialogar com perspectivas que tenham alguma porosidade, menos idealismo e um certo sentido pragmático de ver o que desta proposta nos ajuda a interpretar e encontrar soluções para a educação, talvez com expectativas mais modestas. O potencial do conhecimento é uma hipótese muito fecunda para enfrentar, por exemplo, a baixa qualidade da eficácia de aprendizagem nas escolas, ilustrada por inúmeras aferições avaliativas.

Pensar que o projeto de emancipação humana está vinculado, obrigatoriamente, à superação do capitalismo pelo socialismo é um ideal (que pode ser posto à discussão e não compulsoriamente tomado como um fato inquestionável), mas esse projeto, essencialmente moderno, pode nutrir as práticas pedagógicas talvez com expectativas mais modestas que proporcionem meios de maior entendimento da realidade imediata, embora sem garantias de que isso resultará numa transformação social radical. Por outro lado, entregar-se ao “pós-moderno” no sentido que não há mais nenhuma expectativa de êxito seria sucumbir a uma espécie de niilismo pedagógico que daria cabo ao significado histórico da escola sob o qual ela foi construída, que é o cultivo da condição de autonomia crítica e da sensibilidade social.

É preciso estar atento para reconstruir um discurso alertado de que não há mais hipotecas que garantam os resultados da formação oferecida aos sujeitos e não há também nenhum resgate assegurado de que essas promessas sejam justificáveis em todos os contextos. A busca de um acordo de convicções racionalmente motivado,

menos esperançoso quanto às promessas de êxito e disposto ao contínuo debate argumentativo entre sujeitos capazes e dispostos ao diálogo pode oferecer uma possibilidade de que, reconhecida a heterogeneidade real dos contextos e pontos de vista, se busque a intenção de Saviani, com honestidade intelectual uma homogeneidade possível, concreta, situada, mas não definitiva.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AKSENEN, E. A Pedagogia Histórico-Crítica no bojo das Teorias Educacionais. Educere – XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2015. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17570_9258.pdf. [Acesso em 4 de outubro de 2018]
- DOZOL, M. Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 21, p. 105-118, 1994. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- FRIGOTTO, G. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. *Interface*, Botucatu, vol.21, n.62, p.509-519. Mai. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0967>.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. 5ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. *Interface*, Botucatu, vol.21, no.63, out./dez. 2017a, p. 711-725. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622017.0001>
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, *Revista Ande*, n.11, 1986, pp. 15-23.
- SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista Binacional Brasil Argentina*. Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.
- SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. *Revista Faz Ciência*, Francisco Beltrão, v.12, n.16, p. 13-36, Jul./dez. 2010.
- SAVIANI, D. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31 n. 1, 185-209, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p185>
- SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Vol. 21, n. 3, p. 653-662, Set/Dez. 2017b. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213000>.

- SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 35ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 36ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 43ª ed. Campinas: Autores Associados, 2018a.
- SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007a.
- SAVIANI, D. História, trabalho e educação. Comentários sobre as controvérsias internas ao campo do marxismo. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14.dez., 2011a. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v3i2.9448>
- SAVIANI, D. Marxismo e Pedagogia. *Revista HISTEDBR*, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011b. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639892>
- SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, pp. 26-43, jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>
- SAVIANI, D. O legado de Marx para a educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018b. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v10i1.26557>
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.
- SAVIANI, D. Pedagogias contra-hegemônicas no Brasil. *Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007c. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.
- SEMERARO, Giovanni. Intelectuais orgânicos em tempos de pós-modernidade. *Cadernos Cedes*, vol. 26, n. 70, pp. 373-391, set./dez. 2006,. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000300006>.
- SUCHODOLSKI, B. A pedagogia e as correntes filosóficas. Trad. Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
-

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR INSERIDA NO CONTEXTO NEOLIBERAL DE FORMAÇÃO DE UMA NOVA RAZÃO DO MUNDO

Raphael Bueno Bernardo da Silva

Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do ABC

raphael.bueno@ufabc.edu.br

1 O contexto de formulação de uma Base Nacional Comum Curricular

O debate em torno da educação coloca neste momento o currículo como um dos centros de discussão. Nesse cenário, intensificam-se os discursos provenientes dos poderes públicos instituídos buscando alcançar um certo nível de universalização dos conteúdos, bem como currículos padronizados e métodos norteadores para os sistemas de ensino. Com isso, a presente pesquisa se insere no contexto de formulação e publicação dos documentos que instituem a Base Nacional Comum Curricular³¹ (BNCC), partindo de uma perspectiva e referenciais no campo da filosofia da educação, considerando o que está atrelado a esta proposta no seu sentido político e econômico.

Antes de adentrarmos as discussões centrais deste estudo, faz-se necessário uma breve apresentação em torno da fase de reformas propostas na qual o ensino brasileiro atravessa. A Base Nacional Comum Curricular está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) em seu artigo 26, como um material a ser elaborado e aplicável à todo o ensino básico. Com a promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, na qual aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), crescem os esforços do Poder Público, e também de setores da iniciativa privada e sociedade civil, para concretizar o documento da Base. A proposta de uma BNCC abrangia, até a sua segunda versão, de maio de 2016, todo o ensino básico (do nível infantil até o nível médio). No entanto, no processo de elaboração de sua terceira versão, a mesma foi dividida em duas partes: uma para o ensino infantil e fundamental e a outra parte, para o ensino médio.

³¹ O documento já foi entregue e publicado pelo Ministério da Educação (MEC). Cf. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão, pp. 569-574.

Tais mudanças surgem acompanhadas da imposição da chamada Reforma do Ensino Médio, instituída através da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, sendo esta ratificada meses depois com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Sendo assim, o que temos atualmente é o seguinte cenário: a BNCC do Ensino Fundamental já se encontra aprovada e homologada, atualmente em fase de adequação e estudos para implementação pelas Secretarias de Educação em seus respectivos sistemas de ensino. No entanto, no caso do documento destinado ao ensino médio, o mesmo se encontra na sua terceira versão, divulgada em abril de 2018 e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para consultas finais e Audiências Públicas regionais, para assim ser finalizada e homologada. Todo este processo de elaboração, acompanhado da promulgação de leis reformistas na área da educação, geraram e geram fortes debates e controvérsias entre educadores, estudantes e sociedade.

Cabe enfatizar que não se trata aqui de negar a necessidade de reformas educacionais ou de bases curriculares comuns norteadoras do ensino básico brasileiro, mas sim, a de problematizar a proposta de Base Nacional a partir de questões em torno dos conceitos de currículo e o que se pretende com a presente proposta de padronização e suposta universalização de conteúdos, bem como as contradições presentes nesta iniciativa. Sem este debate, tais mudanças se tornam parte de decisões monocráticas e institucionais que podem passar alheias à sociedade e até mesmo aos educadores e estudantes, dificultando inclusive sua percepção, assimilação e implementação prática. O Ministério da Educação defende que houve uma “ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade” (BRASIL, 2018, p. 20), no entanto, cabe aqui um questionamento acerca do formato e dos níveis reais de consulta e de participação democrática que se viu neste processo, considerando que o CNE e outras instâncias como o CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) capitanearam o processo de consulta às diversas entidades e sociedade civil interessadas no assunto. É interessante constatar que das organizações e entidades consultadas e que opinaram na formulação da BNCC, várias delas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), enviou, em dezembro de 2017, um ofício ao então Presidente da Comissão da BNCC, Cesar Callegari, solicitando a suspensão das votações referentes à Base por falta de respostas às contribuições feitas, a partir das Audiências Públicas.³²

³² No documento, encaminhado no dia 04 de dezembro de 2017, seis organizações, entre elas a já citada ANFOPE e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Documentos como o acima citado fazem pairar questionamentos em relação aos níveis e efetividade das consultas feitas à sociedade na elaboração da Base. Se até mesmo entidades e associações de profissionais da educação encontraram dificuldades em torno de obter uma participação efetiva e com respostas satisfatórias neste processo de elaboração, o professor não associado à determinada entidade, porém, atuante na educação e como sujeito crítico de sua profissão, poderia encontrar obstáculos ainda maiores para obter algum nível de participação e intervenção. Em decorrência deste processo, os documentos que instituem a BNCC, tal como foram concebidos, lançam o futuro das práticas educacionais no campo de inúmeras especulações e incertezas, tornando essencial o estudo mais detalhado e aprofundado das concepções curriculares em questão, bem como os projetos educacionais e político-econômicos que se encontram presentes nestas propostas.

Consideradas estas informações introdutórias em torno da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a presente pesquisa será desenvolvida com uma abordagem histórica do currículo, ou como denomina Tomaz Tadeu da Silva (2017), discutir as diferentes teorias do currículo, relacionando as tendências e correntes pedagógicas e filosófico-educacionais com a instituição escolar em si, permitindo abordar como currículo, estrutura escolar e função social do ensino se relacionam e se problematizam.

Em seguida, será analisado como os interesses neoliberais se articulam contextualmente com a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular, indagando assim o sujeito que se pretende formar. Que estudante se pretende educar com a proposta de uma Base Nacional Comum? Quais implicações objetivas e subjetivas se apresentam em torno dessa discussão? No sentido de compreender qual o projeto político, econômico e social que se pretende aplicar com as atuais propostas de padronização e universalização curricular.

2 As teorias do currículo e a escola

Uma das definições de currículo mais difundidas no debate educacional e da filosofia da educação no Brasil (que não é, no entanto, a única definição) é de conceber o mesmo como o “conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola”

Educação (ANPEd), cobram respostas às suas contribuições, considerando as limitações e incompletudes do processo de proposição e discussão da BNCC. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidadeseducacionais-solicitam-suspensao-de-votacao-da-bncc-no-cne-por-falta-de-resposta>

(SAVIANI, 2016, p. 57). Isso pode significar uma concepção de currículo que vai além de uma simples delimitação de conteúdos que devem ser ensinados, ampliando este conceito para diversas atividades que vão além da sala de aula. Com isso, o currículo torna-se também um objeto de estudo filosófico, sendo a filosofia da educação, ainda segundo o Saviani (1993, p. 33), uma “reflexão radical, rigorosa e de conjunto acerca dos problemas que a realidade educacional apresenta”.

Nesse sentido, é fundamental questionar a concepção de currículo que se pretende estabelecer com a Base Nacional Comum Curricular, em seu sentido histórico e conceitual, considerando discussões já existentes em torno das teorias do currículo:

Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro "ser" do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?) (SILVA, 2010, p. 14)

Debater o que é o currículo caminha no sentido de discutir quais concepções e definições há segundo determinado autor, pensamento ou teoria. Portanto, um estudo mais aprofundado sobre a concepção de currículo se apresenta como uma questão necessária no cenário atual, repleto de incertezas, seja para educadores, estudantes e sociedade em geral.

Ao estudarmos a história do currículo e seu desenvolvimento, é nítido que no Brasil há uma grande influência dos programas franceses e também das concepções estadunidenses em torno dessas questões, no entanto, com adaptações. Para Lima; Zanlorenzi e Pinheiro (2012), há uma relação dialética entre transferências e idiosincrasia na história do currículo no Brasil. Desde o ensino encabeçado pelos Jesuítas no período colonial, há programas bem definidos de conteúdos e ideologias sistematizadas no processo educacional. Contudo, é somente no século XX, a partir de educadores como John Dewey e Franklin John Bobbitt que teremos uma melhor definição e sistematização do termo currículo.

Bobbitt é sem dúvida um dos pioneiros em torno da definição do que é o currículo (SILVA, 2017), concebendo a escola como uma instituição subserviente ao aspecto econômico e vislumbrando um funcionamento semelhante à uma “eficiência empresarial”. Trata-se de uma proposta voltada aos interesses industriais, buscando a formação para o trabalho. A concepção de Bobbitt é acompanhada e aprofundada por Ralph Tyler, com ambos exercendo grande influência no que ficou conhecida como

uma noção tradicional de currículo, no qual deveria ser focado no ensino, na instrução e na avaliação. Bobbitt e Tyler desenvolveram concepções curriculares tecnocráticas e conservadoras, no qual o sistema educacional deve estar focado na massificação da instrução direcionada ao mercado de trabalho e formação de mão-de-obra. Apesar desta tendência tradicional ser bastante problematizada e criticada pelos estudos posteriores, é interessante observar que os preceitos destas teorias existem e resistem ao tempo, estando presentes em ambientes escolares e salas de aula até os dias atuais, muitas vezes mesclando-se com outras concepções curriculares mais recentes ou consideradas mais críticas.

Na década de 1970, nomes como Michael Apple desenvolvem estudos em torno do currículo, inseridos no contexto da denominada teoria crítica, de influência marxista e acompanhada por diversos pensadores que também discorreram criticamente sobre as noções de currículos tradicionais, como Louis Althusser, Pierre Bordieu, Jean-Claude Passeron, Paulo Freire, entre outros (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012). Nesse ponto, os estudos de Apple serão aqui utilizados como foco da crítica ao currículo, no qual o mesmo sustenta que a instituição do ensino não é um empreendimento neutro em termos de seus resultados econômicos (APPLE, 2008). Nesse sentido, Apple defende que existe na escola e nos currículos um compromisso para com determinadas estruturas econômicas, contribuindo assim para a reprodução da desigualdade e do controle social:

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico. (APPLE, 2008, p. 103)

Apple considera o currículo oculto como um elemento no qual contém uma “variedade de preocupações sobre a padronização dos ambientes educacionais, sobre o ensino – por meio da interação escolar cotidiana” (APPLE, 2008, p. 87). Ou seja, valores morais, normativos e comportamentais estão impregnados no núcleo escolar e curricular, formatando assim os estudantes para determinados fins. Para além do currículo oculto, o currículo e o sistema escolar em si operam sob égides ideológicas e direcionadas para a reprodução das estruturas de dominação. Em suma, o currículo é uma forma de controle social e econômico.

Sendo assim, na crítica de Apple, “não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo” (SILVA, 2017, p. 45). Nesse sentido, tal dominação materializa-se de forma sofisticada e mediada pela ação humana através do conceito gramsciano de hegemonia, desenvolvido por Raymond Williams. Ou seja, as escolas “não apenas ‘produzem pessoas’; também ‘produzem o conhecimento’”. São agentes da hegemonia cultural e ideológica” (APPLE, 2008, p. 40). Portanto, a instituição escolar e o currículo não são neutros, nem inocentes ou desinteressados e o currículo em si reflete interesses das classes e grupos dominantes.

Os debates em torno da denominada teoria crítica obtiveram destaque nas décadas de 1970 e 1980, no entanto, não se encerram neste momento ou nessa corrente. Passamos agora para o desenvolvimento do pensamento posterior às teorias críticas do currículo, a partir da ascensão do chamado multiculturalismo, com novas vozes e grupos sociais buscando seu espaço e reconhecimento de suas identidades. Nesse sentido, “o currículo deve ser elaborado a partir da preocupação com a formação da identidade dos indivíduos e de acordo com os significados sobre a realidade expressa nos discursos desses indivíduos” (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 94). As discussões de gênero, étnico-raciais, teorias pós-coloniais, entre outros, passam também a fazer parte do debate em torno do currículo, encaixando-se no denominado pós-estruturalismo, ou, teorias pós-críticas. As teorias tradicionais, críticas e pós-críticas ajudam a delinear o desenvolvimento de uma história do currículo, bem como seus projetos, relações entre a epistemologia, o saber e a identidade.

Feita essa muito breve e sintética abordagem histórica em torno das teorias do currículo, as questões que se levantam em torno da BNCC estão relacionadas não apenas às concepções curriculares, mas também em torno da instituição escolar, do ensino sistematizado e das famigeradas reformas educacionais (como a Reforma do Ensino Médio). Nesse sentido, devemos analisar a formulação da proposta de Base Nacional Comum como um processo relacionado ao que se quer da escola e do ensino enquanto função social. Jan Masschelein e Maartin Simons (2014) desenvolvem uma análise em torno da escola e de sua concepção enquanto instituição que nos oferece aporte para delinear como o ambiente escolar é visto historicamente:

A escola, como dissemos, é uma invenção histórica da polis grega e foi um ataque absoluto aos privilégios das elites de uma ordem arcaica. É uma intervenção democrática no sentido de que “cria” tempo livre para todos,

independentemente de antecedentes ou origem e, por essas razões, instala a igualdade. A escola é uma invenção que transforma todos em aluno – e, nesse sentido, coloca todos numa situação inicial equivalente. [...] Devido a essas qualidades democrática, pública e de renovação, não é surpresa que a escola tenha provocado certo medo e perturbação desde suas origens. É uma fonte de ansiedade para aqueles que podem perder alguma coisa através da renovação. Então, não surpreende que tenha sido confrontada com tentativas de domá-la desde o seu início. Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 66)

A escola possui um potencial de retirar os alunos da desigualdade do mundo e os colocar em um tempo e espaço de estudo comum. Pode ser um instrumento de renovação e de ascensão social e com isso, é concebível que grupos dominantes a vejam como algo a se domar, para se evitar a perda de seu próprio espaço, afinal, uma escola democrática e igualitária pode alterar uma ordem social vigente.

É possível estabelecer um paralelo entre tal análise e os projetos de reformas educacionais e de padronização do ensino, como é o caso da BNCC. No caso do documento destinado ao ensino médio, é exposto uma “necessidade de universalizar o atendimento” (BRASIL, 2018, p. 461) como um desafio para o ensino. O termo universalização pode associar-se à algo que alcance todos, ou neste caso, levar a educação e o ensino à toda a população, em um país com grande defasagem estrutural nesse campo, como coloca o próprio documento da Base:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. (BRASIL, 2018, p. 15)

O diagnóstico da desigualdade faz sentido ao analisar a educação como um todo, no entanto, há de se questionar se o entendimento do termo universalização está na verdade se confundindo com uma padronização ou até mesmo um engessamento do currículo, aplicado a uma realidade diversa e em um país de dimensões continentais. Com isso, cabe analisar se estamos diante de mais uma tentativa de domar a escola e o ensino, através do currículo. A proposta aqui apresentada é levar o debate curricular e do ensino ao cerne da questão, ou seja, debater a concepção de currículo escolar e qual projeto se busca materializar na sociedade, ou, em outras palavras, que sujeito se

pretende formar nas escolas a partir das presentes reformas educacionais e propostas de uma Base Nacional Comum.

3 O currículo e o neoliberalismo: o estudante como um novo sujeito

Já evidenciamos o quanto o currículo e a escola mostram-se suscetíveis à interesses e projetos econômico-sociais, e que segundo algumas tendências como a teoria crítica do currículo, este não é neutro. Após a breve análise histórica discorrida no capítulo anterior, em torno das teorias do currículo, é necessário evidenciar o quanto a educação e a formulação de diretrizes curriculares interessam a determinados agentes públicos e privados e o quanto este cenário, que se revela um terreno de disputas, está presente hoje em torno da formulação de uma Base Nacional Comum. De fato, há uma relação próxima entre a formulação da BNCC e organizações como o Movimento Pela Base Nacional Comum³³, nos quais se apresentam como um grupo não governamental de profissionais da educação, que desde 2013 atua no sentido de construir uma Base de qualidade. Tal movimento se mostra abertamente vinculado à institutos e fundações apoiadas por grandes empresas, como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e várias outras organizações e entidades da sociedade civil. Este engajamento de tais organizações evidencia um interesse destes setores nas reformas educacionais e no ensino como um todo:

Hoje, é notório o financiamento internacional da educação e a intervenção das agências mundiais na estruturação dos sistemas de ensino, mas na lógica de mercado a educação torna-se um produto a ser consumido por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-la, em especial a educação ministrada nos níveis médio e superior. As teses neoliberais têm sido pródigas em propor argumentos favoráveis à privatização da educação, como formadora das elites ou para dar a cada um o que sua função social exige, e que não pode ser obtido por meio de uma educação pública comum.³⁴

Nos últimos anos, a busca por enquadrar o ensino brasileiro à padrões e exames internacionais, somado à um crescente discurso que dissemina uma suposta eficácia de gestões empresariais frente à ineficácia do setor público (GALVÃO, 1997), mostram

³³ O Movimento Pela Base Nacional Comum possui um site institucional no qual publicam textos, notícias e vídeos em defesa da construção de um currículo comum. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

³⁴ SANFELICE, José L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2009, p. 10.

que não é exagero afirmar que há em curso um processo de privatização e mercantilização da educação, sendo possível estabelecer uma relação desses fatores com as atuais propostas de reformas educacionais. A chamada mercantilização da educação apresenta hoje evidências que não se limitam apenas à uma especulação para o futuro, mas sim como um processo já em desenvolvimento.

Nesse sentido, o aspecto a ser aqui destacado, que se revela como ponto nevrálgico do presente estudo é levantar a seguinte questão: Que sujeito se pretende formar a partir deste debate em torno do currículo? Começemos por considerar que a presente pesquisa está discutindo as relações entre o currículo, a economia e a sociedade, em tempos de mercantilização da educação, onde o neoliberalismo é um ponto chave a ser abordado. Dardot e Laval (2016) desenvolvem, na obra *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, uma análise de que o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, e que, na verdade, vai muito além disso, produzindo assim determinadas relações sociais e subjetividades. Assim, o neoliberalismo molda a nossa forma de existência, no qual o indivíduo é instado a se comportar como uma empresa. O que temos aqui então, é o surgimento de um novo sujeito.

Margareth Thatcher resumiu bem tal pensamento ao afirmar que “a economia é o método. O objetivo é mudar a alma” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331). Ou seja, o sucesso desta nova razão, a razão neoliberal, está atrelada à criação de uma nova lógica normativa. O neoliberalismo vai muito além de uma “solução” para problemas como a inflação crescente, a queda dos lucros e a desaceleração do crescimento, não é apenas um retorno do mercado de forma mais feroz, se apresentando como etapa pós Estado de bem-estar social. Não é sequer a retirada do Estado, mas na verdade, é o “reengajamento político do Estado sobre novas bases, novos métodos e novos objetivos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 190). E, para a plena implantação e sucesso deste modelo, não basta adequar o mercado, é necessário moldar o comportamento e formar este novo sujeito – obrigar os indivíduos a governarem a si mesmos, sob a lógica da competição – e a partir disso, gerar uma nova conduta humana, uma nova racionalidade.

A análise de Dardot e Laval é em grande medida baseada em Michel Foucault, sobretudo no curso *O Nascimento da Biopolítica*. Nesse sentido, o neoliberalismo é tido como a razão do capitalismo contemporâneo e busca também formar a *nova razão* do indivíduo. O governo passa a ser visto mais como uma atividade do que uma instituição, e a conduta dos homens é moldada por técnicas e procedimentos que

geram um novo sujeito. Tal sujeito, que pode ser visto como um “homem ‘hipermoderno’, ‘impreciso’, ‘flexível’, ‘precário’, ‘fluido’, ‘sem gravidade” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 321), e este homem é gerido por uma nova mentalidade, ou seja, ele é o governo de si mesmo. Este sujeito, cada vez mais desligado das instituições típicas de uma sociedade industrial, cada vez menos desapegado de qualquer seguridade social, deve ver a si mesmo como autônomo, onde ele é a própria instituição, na qual sustenta seu capital social, bem como o capital cultural e financeiro para gerir sua educação, seu trabalho e suas relações sociais, na forma em que a realidade objetiva o permite:

Isso não significa que a neogestão não seja novidade e o capitalismo no fundo seja sempre o mesmo. Ao contrário, a grande novidade reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e mais perenes. Em uma palavra, a novidade consiste em promover uma "reação em cadeia", produzindo "sujeitos empreendedores" que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329)

Qual a relação entre este novo sujeito, *empreendedor de si mesmo*, adaptado e flexível às necessidades neoliberais e as reformas educacionais e, mais precisamente, com a proposta de uma BNCC? Ainda segundo Dardot e Laval (2016), vemos o surgimento de novos paradigmas que englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação, representados em slogans publicitários típicos de uma educação mercadológica, como a ideia de “formação por toda a vida” e “empregabilidade”:

O sonho de uma escola que prepare jovens para a sociedade – ou seja, o mercado de trabalho ou a educação superior – não é novo. O que é novo é o modo como isso está sendo realizado hoje. A mudança da ênfase do emprego para a empregabilidade é crucial aqui. Diante do histórico do emprego, a educação ainda mantinha certo grau de autonomia em relação à sociedade e, em particular, em relação ao mercado de trabalho. Otimizar o emprego era, em grande parte, uma questão política e, no mínimo, era o objetivo da política social e econômica. Com a ênfase agora mudada para a empregabilidade no contexto do ativo Estado do bem-estar social, o emprego se torna cada vez mais uma responsabilidade do indivíduo. O indivíduo é batizado como um aprendiz (ao longo da vida), a aprendizagem é um investimento no próprio capital humano do indivíduo, e os cidadãos como aprendizes ativados carregam a responsabilidade vitalícia de encontrar o seu próprio emprego. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 58)

O trecho acima resume bem o que se espera do sujeito neoliberal, empresário de si mesmo, que investe em seu capital humano, cultiva a sua empregabilidade e atua competitivamente por seu lugar no mercado de trabalho e na sociedade de consumo. E espera-se que a escola também o prepare para este mundo e essa realidade, pois sua função social se torna específica e pragmaticamente voltada aos interesses mercadológicos e empresariais.

Para relacionarmos estes aspectos com as reformas educacionais e curriculares em questão, basta considerarmos que a BNCC, no caso de sua proposta para o ensino médio, busca uma junção de áreas do conhecimento, as delimitando em cinco, sendo estas: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Além destas áreas do conhecimento, o documento também propõe os chamados itinerários formativos, como expõe o próprio documento:

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa. (BRASIL, 2018, p. 467)

A não referência direta a todos os componentes que compõem o currículo, a existência dos itinerários formativos e a certa ênfase dada à formação técnica e profissional, nos permite questionar ou suspeitar de que tais reformas advogam um ensino tecnicista e mais voltado ao mercado de trabalho, ao invés de uma formação integral, voltada para as diversas áreas científicas. Para analisarmos melhor esse ponto, cabe citar aqui Morin (2005), no qual argumenta que a simples fragmentação e especialização de conhecimentos não é mais compatível com as necessidades educacionais atuais, porém, a simples delimitação de novos conteúdos, ou a redução de disciplinas, passa pelo risco de chegarmos à uma dicotomia de áreas científicas (como por exemplo, diferenciar e isolar ciências humanas das ciências exatas):

O saber tornou-se cada vez mais esotérico (acessível somente aos especialistas) e anônimo (quantitativo e formalizado). O conhecimento técnico está igualmente reservado aos experts, cuja competência em um campo restrito é acompanhada de incompetência quando este campo é perturbado por influências externas ou modificado por um novo acontecimento. Tem o direito de adquirir um saber especializado com estudos ad hoc, mas é despojado, enquanto cidadão, de qualquer ponto de vista globalizante ou pertinente. (MORIN, 2005, p. 19)

A falta de uma prática educacional integradora, interdisciplinar e globalizante no ensino básico, remete à discussão sobre reformas educacionais focadas sobretudo no currículo, ficando restrita às questões que envolvem a suposta necessidade de diluição e simplificação de um ensino historicamente conteudista.

Uma gama de ciências e saberes que propiciam uma formação globalizante, integradora e na qual promova a autonomia e a criticidade do sujeito pode estar sendo negligenciada. Neste raciocínio, Saviani (2016, p. 30) expõe que não basta “advogar uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas ‘ciências duras’ “. Porém, o mesmo também sustenta que não é razoável priorizar um suposto modelo tecnicista e profissional de currículo, desprezando uma formação humanística, filosófica, artística, entre outras características. Como já citado anteriormente, a partir do pensamento de Morin, não se pode entrar numa dicotomia entre áreas científicas, quando na verdade o ensino e as ciências são integrados, integradores e permeados de reflexões filosóficas.

A primazia de um modelo tecnicista e voltado ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e globalizante, caminha no sentido de atender à interesses mercadológicos e bem adequados ao capitalismo contemporâneo, inclusive com a formação de um estudante que experimentará, desde a escola de nível básico, amparada pela legislação e por uma Base Nacional Comum, um ensino mais direcionado à uma formação técnica e profissional, conforme foi incluída pela Lei nº 13.415, de 2017, alterando assim a LDB 9.394/96, em seu Artigo 36.

Em suma, dentro destes novos parâmetros legais e normativos, o estudante deve ser direcionado a fazer parte deste novo sujeito, neoliberal, inserido na nova razão do mundo. Com a promessa de que poderá “escolher o que deseja estudar”, a partir da proposta dos itinerários formativos e assim se preparar para o concorrido mercado de trabalho. Já não basta a formação para o exercício da cidadania, não se vê necessidade de uma formação integral, pois, na nova razão do mundo, o “empresário de si mesmo” deve começar a se adaptar e a ser flexível desde a escola básica, ou seja, o estudante torna-se também o novo sujeito neoliberal, que governa a si mesmo e se desdobra em nome da empregabilidade.

4 Considerações Finais

A presente pesquisa segue em andamento para que seja concluída em uma Dissertação de Mestrado, portanto, apresenta neste momento conclusões parciais em torno das questões levantadas. A relação entre a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular, o neoliberalismo e a formação de um novo sujeito como estudante, adaptado e flexibilizado às novas demandas mercadológicas, mostra-se um cenário cada vez mais nítido conforme avançam essas discussões. Em um cenário onde o currículo escolar tornou-se objeto de disputas políticas e ideológicas, embasar tal tema em torno de uma teoria do currículo e suas concepções, auxiliam no entendimento de que não há proposta curricular neutra e livre de interesses dos mais diversos grupos sociais, sobretudo por parte de quem o produz.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ANDRADE, Maria. C. P. de; NEVES, Rosa M. C. das; PICCININI, Cláudia L. **Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional**. Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo. Universidade Federal Fluminense (NIEP-Marx/UFF). Niterói, agosto de 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd. Entidades educacionais solicitam suspensão de votação da BNCC no CNE por falta de resposta a contribuições dadas em audiências. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-educacionaissolicitam-suspensao-de-votacao-da-bncc-no-cne-por-falta-de-resposta>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até a Lei nº 13.666, de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

_____. LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

_____. LEI Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

_____. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de set. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão. Disponibilizada em 3 de abril de 2018. **Diário Oficial da União**, 21 de dez. 2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Disponibilizada em 3 de maio de 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira versão. Disponibilizada em 16 de setembro de 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Editora Nacional e Editoria da USP, 1970.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos)

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALVÃO, Antônio Mesquita. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALLO, Silvio. **Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito**. EccoS, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa – O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Michelle F.; ZANLORENZI, Claudia M. P.; PINHEIRO, Luciana R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaber, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 18 mai. 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o ensino**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

_____. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento Revista de Educação. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 3. ano, n. 4, 2016.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SEVERINO, A. J. **Do Estatuto Epistemológico da Filosofia da Educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos**. In: Revista Educação em Foco - Faculdade de Educação. Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 15-38, mar. 2015 / jun. 2015. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2910/25>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Eixo 8

HUMANIZAÇÃO E MERCADORIZAÇÃO: TENSÕES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO
Coord. Lucília Lino de Paula

O PRIMEIRO ANO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO, ESCOLA E CULTURAS JUVENIS

Ranucy Campos Marçal da Cruz

Universidade Federal de Minas Gerais

ranucyedfisica@yahoo.com.br

O presente artigo pretende apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado em andamento, que se destina a investigar o processo de indução profissional de professores de educação física. A pesquisa busca compreender os processos constitutivos da prática docente de três professores/as iniciantes de Educação Física no primeiro ano da carreira profissional. Além disso, pretende-se identificar as aprendizagens profissionais incorporadas pelos professores/as durante o primeiro ano de exercício da docência, bem como identificar os processos de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física frente aos desafios e descobertas vivenciados nesse período específico do desenvolvimento profissional. Esse artigo se justifica na medida em que várias pesquisas: Gariglio (2016), Marcelo Garcia (2009), Romanowski (2012), André (2012) e Papi e Martins (2010) têm apresentado desafios enfrentados por professores iniciantes em suas carreiras docentes. Portanto, ao longo desse artigo trataremos dessa temática a partir de uma discussão das pesquisas acadêmicas sobre professores iniciantes; apontaremos os caminhos metodológicos e reflexões que surgiram no processo de construção da pesquisa; e, por fim, apresentaremos os primeiros resultados da pesquisa a partir de uma discussão sobre educação, escola, e culturas juvenis.

Plavras-chave: Indução Profissional. Professores Iniciantes Educação Física. Iniciação à docência.

1-APRESENTAÇÃO

O objetivo desse artigo é apresentar e discutir as tensões na formação do profissional da educação, especificamente dos professores de Educação Física iniciantes na docência, a partir dos resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação³⁵.

³⁵ A pesquisa intitulada: “A chegada do professor iniciante de educação física na escola: as descobertas e desafios do primeiro ano de inserção profissional”, têm como objetivo geral compreender os processos constitutivos da prática docente de um/a professor/a iniciante de Educação Física no primeiro ano da sua carreira profissional. Além disso, são objetivos específicos da pesquisa: Identificar as aprendizagens profissionais incorporadas pelo/a professor/a de Educação Física durante o primeiro ano de exercício da docência; Identificar os processos de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física frente aos desafios e descobertas vivenciados pelo/a professor/a nesse período específico do desenvolvimento profissional; Analisar a relação do professor/a com os alunos; com os outros professores da escola e com a gestão escolar nesse primeiro ano da docência;

Para isso, na primeira parte do artigo apresentaremos o contexto da formação de professores no que se refere às políticas públicas e pesquisas acadêmicas da área. Na segunda parte do artigo, iremos debater sobre a humanização e mercadorização da educação a partir dos primeiros apontamentos que a pesquisa em andamento nos apresenta juntamente com o diálogo de autores da área.

As pesquisas acadêmicas e as políticas públicas sobre a formação inicial e continuada de professores e professoras da Educação Básica vêm mudando ao longo das últimas décadas. Isso se deve às mudanças no cenário político e econômico no país, bem como corresponde à resultados de pesquisas no campo da Educação sobre a importância de avançarmos nas transformações da formação de professores e professoras do Brasil.

Alguns estudos nos mostram que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação avançou em vários aspectos, desde 1996. Entretanto, tomando como base as últimas propostas de Lei³⁶ para a Educação no Brasil e as mudanças econômicas em âmbito mundial com a presença do neoliberalismo, é possível perceber uma tendência à mercadorização tanto da educação básica, como da formação de professores e professoras que atuarão no ensino.

Chamamos a atenção em especial para a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional³⁷ por afetarem diretamente a disciplina Educação Física. Essas mudanças colocam-se como um desafio a mais na formação de professores no Brasil, entre a mercadorização e a humanização vão se estabelecendo cursos de formação de inicial em licenciaturas nas Universidades e vão se efetivando práticas pedagógicas nos interiores das escolas.

Desse modo, ao longo desse artigo trataremos dessa temática a partir de uma discussão das pesquisas acadêmicas sobre professores iniciantes; apontaremos os caminhos metodológicos e reflexões que surgiram no processo de construção da pesquisa; e, por fim, apresentaremos os primeiros resultados da pesquisa a partir de uma discussão sobre educação, escola, e culturas juvenis.

³⁶ Promulgação da Emenda Constitucional 95, de 16 de dezembro de 2016, que congela por 20 anos os investimentos em políticas públicas inviabilizando a realização das metas do Plano Nacional de Educação, inclusive a destinação de 10% do PIB para a educação (não concretização do fundo resultante dos royalties do Pre-Sal); a lei 13.429, de 31 de março de 2017, da terceirização irrestrita; a lei 13.467, de 13 de julho de 2017, da reforma trabalhista (trabalho intermitente); a lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, da reforma do ensino médio; e a resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que instituiu e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

³⁷ Não detalharemos nesse artigo as mudanças advindas da Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, mas propomos pensar como que a chegada do professor iniciante à escola pode vir acompanhada de outras demandas nacionais que caracterizam como um desafio a mais da docência.

2- AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES: SITUANDO O TEMA

A partir do que as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, dizem sobre o desenvolvimento profissional de professores, concordamos com Marcelo García (1999) e Mizukami et al. (2002), por adotarem uma concepção de formação de professores como um processo contínuo, sem um fim estabelecido a priori. Nesta concepção do continuum, o início da docência é apenas uma das etapas do processo de formação, do qual fazem parte a experiência acumulada durante passagem pela escola enquanto estudante, a formação profissional específica – que tem sido denominada de formação inicial-, a iniciação a carreira e o desenvolvimento profissional (TARDIF 2002, GARCIA 1999).

Nessa perspectiva de desenvolvimento profissional, podemos destacar os estudos sobre os ciclos profissionais de professores, os quais estão imbricados nos ciclos de vida do indivíduo, mas não são atrelados à faixa etária, pois, para além da idade, muitos aspectos marcam e influenciam esses ciclos. Assim, as características individuais, as oportunidades, os lugares, as condições do mercado de trabalho em diferentes épocas são determinantes dos ciclos profissionais, independentemente da idade da pessoa (MARTINEZ, 2010).

Para Marcelo-Garcia (2010) as etapas de formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas para criar uma aprendizagem coerente e um sistema de desenvolvimento para os professores. Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida para os professores implica, para a maioria dos países, uma atenção mais destacada para oferecer apoio aos professores em seus primeiros anos de ensino, e lhes proporcionar incentivos e recursos para seu desenvolvimento profissional contínuo.

Diante disso, vários autores vêm pesquisando a presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional de professores, os quais apresentam diferentes nomeações e classificações para tal a divisão. É possível perceber essas diferentes nomeações e o percurso histórico dos estudos sobre os ciclos profissionais nos estudos realizados por Hubernam (1992), Feiman-Nemser (1983, 2001), Vonk (1993), Carter *et al.* (1987), e Veenamm (1984).

Verifica-se que as pesquisas sobre professores iniciantes, embora tenham se iniciado há algum tempo no Brasil, não foram capazes, ainda, de fomentar a formação

específica e diferenciada para os professores nessa condição, mesmo que alguns trabalhos apontem tal necessidade e relevância (PAPI, MARTINS 2010).

No caso da profissão docente, nos vemos diante de uma série de questões que a envolvem, desprestígio social, a formação de professores no âmbito das universidades, as políticas públicas de educação, as diferentes realidades e contextos em que a educação formal acontece.

Diante desse cenário os estudos sobre a formação de professores têm crescido nos últimos anos³⁸, como nos mostra os estudos de Andre (2012). A temática da formação vem ganhando cada vez mais destaque na pesquisa em Educação. Se nos anos 1990 os estudos sobre a formação de professores representavam cerca de 6% das pesquisas em educação, atualmente, nos primeiros anos do século XXI, eles correspondem a cerca de 25% da produção.

O número tão significativo de professores ainda no período de inserção profissional que começam e saem da profissão apresentam o que Romanowski (2012) denominou de “porta giratória”: professores novos entram na profissão, em grande medida, para substituir outros que, precocemente, decidiram evadir e migrar para outras atividades laborais.

Tal situação pode ser justificada por razões pessoais, falta de reconhecimento da profissão, baixos salários, deficiente qualidade na formação inicial de professores e inexistência de acompanhamento desses profissionais, seja pelas Universidades ou pelo próprio local de trabalho.

Assim, se as maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem nos primeiros anos de magistério, se esse é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter certo equilíbrio pessoal, torna-se essencial o delineamento de medidas de apoio e acompanhamento aos professores no início da carreira (GARCÍA, 1999; VONK, 1993).

Segundo Gariglio e Reis (2015) na pesquisa sobre os processos de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Física (EF) – licenciados pela

³⁸ Outro estudo referente à quantidade de pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil de Lima (2004), nos mostra que apesar de ser considerado um período diferenciado dos demais, o início da docência não vem sendo pesquisado como poderia/deveria. Para a mesma autora em pesquisa realizada sobre as publicações dessa temática na ANPED- Associação Nacional de Pós-graduação de pesquisa em Educação, os estudos sobre professores iniciantes têm merecido menos atenção por parte da pesquisa na área de formação de professores do que deveria, uma vez que entre os anos de 1999 e 2003 nenhum trabalho foi apresentado sobre o assunto no referido congresso (LIMA, 2004).

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), um dos dados relevantes é que esses professores encontram na legitimação da disciplina na escola um dos maiores desafios. Isso acontece devido à hierarquização dos saberes escolares, mas também é acrescentado o fato da especificidade da Educação Física na escola apresentar questõesⁱ que dificultam o trabalho do professor iniciante.

Portanto, no contexto de entrada na profissão, o professor/a, e nessa pesquisa o professor/a de Educação Física, lida com situações concretas do que é ser professor/a, tem que tomar suas decisões, lidar com diferentes culturas, com as relações de poder na escola, com a falta de estrutura física, com questões sociais, com a relação ensino-aprendizagem e com tantas outras que emergem nesse processo. Perguntas como: cheguei na escola, sou professor/a, e agora? Por onde começo? O que é mais importante nesse momento? Como os professores percebem a chegada de um professor iniciante na escola? Como a coordenação e supervisão percebem a chegada de um professor iniciante na escola? Como lidar com o choque de realidade que esses professores enfrentam no início da profissão frente à inexistência de políticas públicas que priorizem essa fase do desenvolvimento profissional? Como mediar o conhecimento no processo ensino-aprendizagem de uma disciplina que é vista com menor grau de importância na escola? Em que medida a trajetória pessoal e a formação inicial impactam nessa fase de entrada na profissão? O que, no primeiro ano da docência, pode auxiliar no desenvolvimento profissional dos professores? Esses questionamentos fazem parte desse primeiro contato com a escola e serão debatidos nesse artigo.

3 - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA COM PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PRIMEIRO ANO DA DOCÊNCIA

Com base na revisão bibliográfica feita para a construção dessa pesquisa, constatamos que havia uma necessidade de conseguir investigar professores que estavam no primeiro ano da docência da educação básica. Para conseguir responder os objetivos dessa pesquisa pensamos, no início, de contar com a presença de um/a professor/a que estivesse iniciando na docência (primeiro ou segundo mês), para que fosse feita a observação desse/a professor/a no ambiente da escola, nas aulas, reuniões e planejamentos desde sua chegada à Instituição. Entretanto, no percurso de construção da pesquisa de campo, encontramos dificuldades em acompanhar, através da observação participante, os professores que conseguimos para participar da pesquisa. Essa era uma tentativa de ir ao lócus de trabalho dos professores, por acreditarmos que dentro daquele

espaço conseguiríamos produzir dados mais próximos dos desafios vividos pelos docentes.

Encontramos alguns desafios que nos fizeram mudar os instrumentos da pesquisa. Dentre as dificuldades, destacamos que contávamos com professores que iriam tomar posse no concurso da Prefeitura de Belo Horizonte e as datas eram alteradas ou adiadas atrasando o andamento da pesquisa; começamos a observar outra professora que foi transferida de escola com dois meses de trabalho, inviabilizando a observação na nova escola; e também tivemos caso de professor/a que no momento de iniciar a observação não se sentiu à vontade com a presença de um pesquisador, escolhendo não participar mais da pesquisa.

Nesse caminho de construção da pesquisa de campo percebemos que esse primeiro momento da docência é desafiador no que se refere às demandas da escola, dos alunos, do planejamento e que ter um pesquisador naquele ambiente poderia ser mais um desafio que esse professor/a iniciante deveria enfrentar. Interpretamos essas dificuldades como um importante dado da pesquisa, pois nos perguntamos: como é para o professor iniciante ser observado por alguém da Universidade, da academia? Qual a dificuldade que esse professor/a pode estar encontrando ao ter que lidar com esse olhar de fora? Ao buscarmos referências da área, percebemos que talvez a relação Escola – Universidade possa nos ajudar a entender melhor essa transição. O distanciamento e ao mesmo tempo proximidade com a Universidade, o choque de realidade ao chegar na escola e se deparar com o ofício de professor pode ter gerado um efeito de “cobrança” aos professores, por terem uma referência do que seria o “ideal” de ser professor/a e o que de fato estão conseguindo ser em suas práticas pedagógicas.

A partir disso, reformulamos a metodologia da pesquisa e estabelecemos como instrumentos da pesquisa a entrevista semi-estruturada, elaboração de casos de ensino pelos professores/as e análise de documentos pedagógicos de três professores que estivessem no primeiro ano da docência e que tenham formado na Universidade Federal de Minas Gerais. Conseguimos, portanto, três professores/as, sendo duas concursadas na prefeitura de Belo Horizonte e um professor que atua na rede particular da mesma cidade.

No âmbito dos estudos sobre formação e desenvolvimento profissional de professores Goodson (2008), destaca que é encorajador perceber que a ênfase dada às histórias e narrativas dos professores significa uma mudança na forma de apresentar e

representar os docentes. Ainda segundo o autor a investigação narrativa permite aprofundar nossos entendimentos sobre a vida e o trabalho dos professores.

As escolas estão repletas de histórias e os professores são, ao mesmo tempo, os autores, atores e contadores dessas diversas tramas. Nesse processo de produção de narrativas, ao narrarem e serem narrados, os docentes recriam cotidianamente sentidos do exercício da docência e da escolarização e, nesse movimento, reafirmam ou reconstróem sua identidade coletiva profissional (SUÁREZ, 2007).

A análise documental nessa pesquisa consistirá em analisar os registros da professora e produções durante esse primeiro na docência por acreditar que nesses documentos poderemos encontrar elementos que representam as estratégias utilizadas pela professora frente aos desafios no primeiro ano da docência. Os documentos poderão ser: cadernos de planejamento, projetos de ensino, trabalhos dos alunos, textos, fotos e vídeos relacionados ao trabalho pedagógico da professora que se relacionem com o objeto da pesquisa. Além disso, serão utilizadas fotos registradas pela pesquisadora durante as observações. As informações obtidas nas entrevistas, observação e análise documental, serão analisadas através da metodologia da “análise do conteúdo” (BARDIN, 1979).

4 – PRIMEIROS RESULTADOS DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO, ESCOLA, E CULTURAS JUVENIS EM DIÁLOGO

A chegada de um professor a escola não vem como consequência de processos consolidados de reflexões sobre a educação, sobre a função social da escola e sobre o papel do professor. O professor e professora vão se formando e aprofundando nessas temáticas no exercício da docência. Os cursos de formação inicial não têm como reproduzir totalmente o que se passa na escola. As reflexões que acontecem na formação inicial precisam ser validadas também no momento de chegada do professor à mesma.

Há, portanto, um momento em que o professor se vê escolhendo entre uma abordagem pedagógica e outra ou questionando algumas teorias. Além disso, o professor passa atribuir sentido pra determinadas concepções de educação e de ser humano na medida em que percebe que sua atuação como docente é influenciada por elas; a forma de ver a escola, os alunos e a aprendizagem discente pode ser vista de diferentes maneiras quando se muda a lente e o foco do olhar.

Dessa maneira, apresentarei algumas reflexões a partir das primeiras análises das entrevistas realizadas com os professores/as participantes da pesquisa. Identificamos com uma categoria de análise que um dos desafios enfrentados pelos professores no início da carreira docente se refere às visões diferentes de educação entre os pares na escola e enfrentamento dos alunos nas aulas de Educação Física frente à presença de culturas juvenis que desestabilizam o trabalho do professor/a iniciante.

É interessante apresentar o que Rodrigues (2001) nos ajuda a pensar sobre a educação. Para o autor “educar implica retirar do indivíduo tudo que o confina nos limites da Natureza e dar a ele uma outra conformação, só possível na vida social”. Portanto, educação não é somente a ação externa que tem o poder de transformar o sujeito, de educá-lo. Para Rodrigues (2001) essa formação externa não é a única ação presente no processo educativo. O autor detalha melhor seu raciocínio no seguinte trecho:

O processo educativo não se reduz a essa formação externa. Ela é necessária, mas não suficiente. Se o fosse, o ato de educar seria um simples exercício de reproduzir o ser humano segundo um modelo externo, o que transformaria o ser humano num objeto a ser trabalhado por um sujeito formador. Dever-se-ia acreditar que há um modelo ideal ao qual devemos conformar os educandos. Creio ser esse o sentido atribuído à afirmação, muito difundida, de que educar é promover o ajustamento do educando a uma determinada realidade. Ora, educar não é somente isso. No segundo plano, educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano. A Educação possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto-conduzir o seu próprio processo formativo (p. 241).

Nessa perspectiva, Charlot (2000) nos ajuda a construir a ideia de que o sujeito educando também participa do processo educativo, mas não de forma secundária, há nos sujeitos potência que lhes auxiliam no processo educativo. Em seu livro, “da relação com o saber: elementos para uma teoria”, o autor nos apresenta uma sociologia do sujeito, em que é possível identificar o movimento do próprio educando nos processos educativos. Essa teoria, contrapõe a ideia que a sociologia nos mostrou há mais de 30 anos, nas teorias da reprodução e da diferença de Pierre Bourdier, as quais dizem que as posições ocupadas pelas crianças no espaço escolar são correlatadas das posições dos pais no espaço social. Para Charlot (2000):

Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de

saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente, inscritos em relações de saber. Mas é certo que o sujeito é presa dessa situação, é também certo que se pode libertar dela. (CHARLOT, 2000 p. 86)

Essa compreensão pode modificar a forma de sistematizar e organizar o processo de ensino-aprendizagem no primeiro ano da docência. Quando o professor e professora chegam à escola eles priorizam o que acreditam ser o melhor a ser ensinado aos alunos, em detrimento do que os próprios alunos já estão aprendendo ou gostariam de aprender? Há uma preocupação com a história daquela escola? Há uma tentativa em incluir os alunos nessas reflexões e como consequência, incluí-los no processo educativo? As relações sociais que limitam as relações das crianças e jovens com diferentes saberes daquele contexto são vistas pelo professor como possíveis de serem libertadas?

A pretensão de instrumentalizar a educação e os educando para uma cidadania vinculada a projetos de transformação social, postura largamente difundida nas propostas pedagógicas, encontra forte crítica nas formulações de Arendt (2002, p. 225-226) a respeito da educação. Escreve ela:

(...) às crianças que se quer educar para que sejam cidadão de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.

Essa contribuição de Arendt, nos faz pensar as instrumentalizações que a educação vem sofrendo ao longo do tempo. No campo da Educação Física, essas instrumentalizações já aconteceram ao longo da sua história. A presença da Educação Física ou Ginásticas – como anteriormente era chamada - na escola, já se destinaram a preparar o corpo “para” a aptidão física; em outros tempos o exercitar-se servia “para” educação dos corpos e o serviço militar; a educação física já teve como objetivo preparar os alunos “para” o mundo do esporte; já preparamos “para” a saúde; “para” o lazer. Mudam-se os fins; mas o discurso da presença dessa área do conhecimento, e de tantas outras, é comumente acompanhada de instrumentalizações.

Entretanto, como contraponto à essa visão da educação como possibilidade de instrumentalizar o sujeito para algo que virá no futuro, temos como pressuposto de uma

ação educativa o humano, a pessoa em relação. Dessa forma, cabe o questionamento: qual a concepção de humano, de ser humano que a gente constrói a partir de nossas experiências formativas como professor? Estamos formando para quê? O que vemos quando olhamos para nossos alunos nos escutando falar: vemos sujeitos com potencial para um futuro ou pensamos o sujeito no presente e a ação educativa naquele momento?

De acordo com Charlot (2000), para uma teoria da relação com o saber é necessário levar em consideração de que existe um sujeito; em relação com outros sujeitos; falante; presa da dinâmica do desejo; atuante; construindo-se em uma história, articulada com a de uma família, de uma sociedade, da própria espécie humana; “engajado” em um mundo no qual ocupa uma posição e onde se inscreve em relações sociais.

Portanto, quando o professor e professora chegam na escola para iniciar um trabalho, já estão ali há anos, sujeitos que pensam, que sentem, que se relacionam. Já estão na escola esse sujeitos que constroem e reconstroem a escola. As crianças e adolescentes que “recebem” um “novo” professor têm uma história, assim como esse e essa professora têm; ambos precisam falar sobre ela; ambos precisam se ouvir. Há espaço para isso na escola? Ou mesmo que isso não seja pensado de forma Institucional, onde conseguiremos brechas para que essa troca aconteça e que seja potencializada essa relação entre professor iniciante e crianças e adolescentes?

Nas contribuições de Paulo Freire, a partir de suas obras e de trabalhos já realizados ao longo do país é possível destacar as categorias que contem em si uma ideia-força capaz de balizar e orientar os princípios da educação escolar, sendo elas: a dialogicidade; amorosidade; conscientização; partir da realidade concreta; construção do conhecimento e pesquisa participante; e sistematização de experiência e conhecimento. Como forma de trazer algumas possibilidades de respostas para os questionamentos realizados ao longo do texto é que as bases teóricas de Paulo Freire serão tratadas a seguir.

Podemos estabelecer um diálogo entre as contribuições de Freire no campo de uma educação libertadora e a produção da educação física escolar. Tendo em vista a especificidade da disciplina Educação Física no contexto escolar e a relação de um jovem professor iniciante com as culturas juvenis tratarei nesse tópico das relações entre cultura, juventudes e o início da docência de um professor de Educação Física.

Para Gonzalez e Fensterseifer (2009, p. 13), tendo como referência o conceito de cultura proposto por Geertz (1989), a educação nos insere na teia de significados – a

cultura, potencializando-nos para tecê-la. Pré-requisito para isso é tratar os conteúdos veiculados pelas diferentes disciplinas como construções históricas, o que significa passível de alterações pelos sujeitos que a produzirão. Para os mesmos autores, a tarefa sociopolítica mais relevante da educação escolar é possibilitar às novas gerações um “sentir-se em casa no mundo”.

Como forma de exemplificação da relação que faço entre Educação Física, cultura e Juventudes, recorrerei a Vago (2009), uma vez que o autor propõe cinco maneiras de pensar a Educação Física na escola, abertas e em permanente (re) elaboração, são elas: (1) pensar o lugar da Educação Física: a escola e seus vínculos com as culturas; (2) pensar os humanos que produzem a escola e a Educação Física: seres de cultura; (3) pensar professores e estudantes como sujeitos praticantes de uma experiência cultural; (4) pensar o humano direito ao corpo e os desafios postos à Educação Física; (5) e então pensar a Educação Física na educação básica como projeto de formação cultural da infância e da juventude.

Para dialogarmos com Vago (2009) trago as reflexões e teorias sobre cultura de Laraia (2001). Para o autor, o ser humano consegue atribuir sentido às coisas e realizar construções simbólicas, se diferenciando de outros animais. Além disso, não existe determinismo biológico ou geográfico, uma vez que a relação do homem com o meio é dialética.

Dessa maneira, podemos falar que a cultura é dinâmica. Durham (1997) nos ajuda nessa compreensão quando ela nos diz que:

A cultura constitui, portanto, um processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda prática humana. Nesse sentido, toda análise de fenômenos culturais é necessariamente análise da dinâmica cultural, isto é, do processo permanente de reorganização das representações na prática social, representações estas que são simultaneamente condição e produto desta prática (p. 34).

A presença da Educação Física é marcada pela ideia de que o objeto de ensino da mesma são as práticas corporais inseridas culturalmente. Por isso, a literatura da área utiliza o termo “cultura corporal de movimento” como sendo a denominação que mais abrange e que mais chega perto de toda nossa produção cultural relacionada às práticas corporais – ao movimentar-se humano.

Assim, na chegada de um professor que pode tentar propor uma certa organização das aulas, surge um grande enfrentamento dos alunos, principalmente os

jovens. Algumas pesquisas sobre professores iniciantes apresentam que esse é um dos principais desafios vivenciados pelos professores de Educação Física no início da carreira, como nos mostra Gariglio (2016):

Os relatos de alguns dos professores mostram que a inserção profissional em etapas mais iniciais da educação básica potencializa um sentimento mais positivo da docência. Isso porque, nessa experiência, seriam minimizadas possíveis tensões e desgastes, fruto de uma condição tensa advinda da relação estabelecida com os alunos. (p.20).

Como conclusão da pesquisa de Gariglio (2016), dois pontos são relevantes para pensar os desafios enfrentados pelo professor iniciante com as diferentes culturas juvenis e as juventudes, são eles:

1-Enfrentamento em relação às representações construídas pela cultura escolar acerca de seus objetos didáticos e seus ambientes de ensino, que reforçam convicções sobre a EF como uma extensão das festas escolares e/ou do recreio. 2 - Necessidade de harmonizar conflitos com os alunos ante o desejo desses de que o ensino dessa disciplina se resuma não apenas ao tratamento de um conteúdo de ensino (os esportes, em especial o futebol), mas também seja uma extensão, sem mediações, das vivências que eles têm com essa prática corporal fora da escola (p.24).

Desse modo, parece haver um distanciamento entre a intenção de iniciar uma sistematização da Educação Física na escola, com aulas planejadas, organizadas, novas possibilidades de práticas corporais por parte do professor, e o que os alunos, de fato, já estão produzindo de cultura.

Nesse caso, quando o horário “livre” dos alunos é retirado com a chegada de um professor “cheio de ideias” e com vontade de realizar um “bom” planejamento, parece que os alunos se sentem ameaçados a perderem o único momento que é deles na escola. Seria mais um tempo sendo negado. Mais uma negação de direitos, dentre tantas, que os jovens vivenciam. Pois parece, e de fato não é, suficiente o pequeno tempo de recreio que restam aos jovens como momento possível deles se organizarem livremente na escola.

Quando a escolha dos conteúdos a ser trabalhado nas aulas de Educação Física não é realizada juntamente com os alunos, a resistência aumenta ainda mais. Por isso, as reflexões sobre juventudes podem contribuir nos primeiros diálogos estabelecidos entre o professor iniciante e os jovens. O olhar do professor diante desse enfrentamento e dessa resistência pode ser diferente. Afinal de contas, essa resistência dos jovens nos diz algo.

Sobre o assunto, Dayrell (2016), nos ajuda a pensar sobre as privações de direitos sociais que os jovens vivenciam e sobre a imagem que temos dos mesmos no seguinte trecho:

xs jovens, em especial xs dos setores populares, não são beneficiadxs por políticas públicas suficientes que lhes garantam o acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida. Ao mesmo tempo, as representações que circulam pelas diferentes mídias interferem na nossa maneira de compreender xs jovens. É muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; x jovem como um “vir a ser” adulto. A tendência, sob essa perspectiva, é a de enxergar a juventude pelo lado negativo. X jovem é x que ainda não chegou a ser. Nega-se, assim, o presente vivido. Dessa forma, é preciso dizer que x jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lx de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para elx no futuro (p.26).

Nessa perspectiva, há de se considerar que muito se tem negado à juventude brasileira. E junto disso, vamos construindo imagens ou barreiras que nos distanciam dos mesmos.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar que há um professor iniciante, que talvez também esteja vivendo sua juventude, com diversos dilemas diante do início da sua profissão e do seu processo de tornar-se professor; é interessante pensar que parte desses dilemas diz sobre a Educação como um todo; diz também das Escolas Públicas Brasileiras; diz das nossas juventudes e diz da Educação Física que acreditamos para a formação das crianças e jovens. Olhar o todo pode nos ajudar a refletir sobre o cerne dos dilemas e dificuldades enfrentados pelos professores, e mais ainda, nos ajuda e construir caminhos para superá-los.

Olhar as juventudes e a formação de professores que temos hoje, no tempo presente, nos faz acreditar mais nas relações humanas, nos diálogos, nas brechas que permitem transformação e na força do coletivo dentro das instituições escolares, sejam elas privadas ou públicas. Segundo Dayrell (2016), pode-se afirmar que a juventude é uma construção histórica. Portanto, juventudes não é algo dado, imutável, estamos construindo novas juventudes o tempo todo, estamos produzindo cultura – dentro e fora da escola – o tempo todo, estamos formando professores e sendo professores nos formamos – o tempo todo.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. v.42, n.145, jan-abril, 112-129.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70. 1979.
- CARTER, K. et al. Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 3, n. 1978, p. 147–157, 1987.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação sobre o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DAYRELL, JUAREZ. *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG - Belo Horizonte*: Mazza Edições, 2016.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. 2004. *A dinâmica da cultura*. São Paulo: Cosac Naify.
- FEIMAN-NEMSER, S. et al. A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction. *National Partnership for excellence and accountability in teaching*, p. 1–48p., 1999.
- FREIRE, Paulo *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GARIGLIO, J. A. A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. In: *Educação (Porto Alegre)*, v. 39, n. 3, p. 312-326, set.-dez. 2016.
- GATTI, B. & ANDRÉ, M. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, p. 29-38.
- GOODSON, I. *Conhecimento e Vida Profissional – Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora, 2008.
- GONZÁLEZ, F, J; FENSTERSEIFER, P, E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 10-21, mar. 2010
- HUBERMAM, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- LARAIA, R.B. *Cultura, um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LIMA, E.F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria*, 2004, v. 29, n. 2.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.
- MARCELO –GARCIA , C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARTÍNEZ, J. C. Desenvolvimento profissional docente. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. (Org.) Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente. (CDROOM). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-91.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2002.

PAPI, S. de O. G., Martins, P. L. O. (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. Educação em Revista, Belo Horizonte, 26(3), 39-56.

ROMANOWSKI, J. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: III Congresso de Profesorado Principiante e insercion profesional a la docência. Curitiba, 2012, 1-13p.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educ. Soc. 2001, vol.22, n.76, pp.232-257.

SUÁREZ, D. Documentación Narrativa e Experiencias y Viajes Pedagógicos. Fascículo 2. Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires, 2007.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: _____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.

VAGO, Tarcísio Mauro. In: Cadernos de Formação RBCE, p. 25-42, set. 2009

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.) Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid – Espanha: Narcea, 1988, p. 39-69.

VONK, J. Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors. American Educational Research Association, v. 1, p. 1–26, 1993.

TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS, CONCEPÇÕES E EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues
Professor Instituto Federal de Brasília - IFB
rodrigo.guimaraes@ifb.edu.br

Resultante do almejo de perquirir problematizações que permeiam o trabalho docente e sua relação com concepções pedagógicas para a construção de uma epistemologia da práxis, o presente artigo traz resultados parciais de uma pesquisa de caráter bibliográfico para revisão de literatura inicial de estágio de pós-doutorado, em curso na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB, na área Formação e Trabalho Docente. Tenciona-se

identificar as relações existentes entre os modelos educacionais que se manifestam no decorrer dos movimentos que permeiam a história da educação brasileira e a construção de práxis pedagógicas que de fato incidam na transformação dos indivíduos por meio da influência de seu trabalho. Tem-se como ponto de partida, a necessidade de investigar as relações que se continuam entre concepções pedagógicas mapeadas na história da educação brasileira e a construção e desenvolvimento de um trabalho docente capaz de ressignificar realidades, investigando a tomada de consciência e ressignificação da realidade pelo trabalho.

Palavras-chave: Formação e Trabalho Docente. Concepções Pedagógicas. Epistemologia da Práxis.

1- Introdução

O presente artigo discute o trabalho docente em um processo que tenciona investigar este, bem como seus elementos constituintes, para que dessa maneira, seja possível entender a relação existente entre as concepções pedagógicas que se manifestam no decorrer do desenvolvimento histórico da Educação Brasileira e a construção de uma práxis docente que se pautar na busca pelo alcance da tomada de consciência individual e coletiva por meio do trabalho, bem como na consequente possibilidade de transformação de realidades sociais constituídas historicamente. Trata-se de um edifício teórico elaborado fazendo-se uso das metodologias de revisão de literatura por meio de pesquisa bibliográfica e que aponta construções realizadas por meio de resultados parciais de um percurso formativo de pós-doutoramento, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculando-se a linha de pesquisa Formação e Trabalho Docente, objetivando indicar relevantes pistas sobre a relação que se tem entre trabalho docente, concepções pedagógicas e a construção e desenvolvimento de uma epistemologia da práxis.

Diante disso, pensar este tema compreende uma perspectiva que possibilite o entendimento e leitura da cena educacional brasileira em seus tempos e espaços, identificando e analisando elementos e fenômenos que a constituem, bem como as relações as quais esteve sujeita neste percurso, em uma ação alicerçada pelo materialismo histórico dialético como método, buscando a construção de conhecimentos pertinentes à educação na contemporaneidade. Torna-se explícito assim o grau de complexidade dos diversos elementos que permeiam esta questão, bem como a necessidade de construir conhecimentos sobre eles.

Nesta realidade, importa dizer que o processo de responsabilização docente que se instaurou no Brasil a partir da década de 1990, fruto das políticas, planos e programas do governo FHC e reflexo do momento de ebulição do lobby direcionado pelos

mecanismos internacionais em prol da mercantilização da educação, fez com que as exigências e cobranças sobre o trabalho do professor ganhassem dimensões consideráveis. Historicamente, a preocupação com métodos e formas de ensinar, bem com as práticas deste profissional não é algo recente no país: desde os pioneiros da educação e do movimento escolanovista na década de 1930, este tema já permeava os estudos, questionamentos e discussões sobre a Educação nacional.

Contemporaneamente, o que se percebe por meio dos mecanismos de avaliação da educação nacional, de programas e políticas públicas como o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), dos discursos dos governantes e inclusive por meio das normas e deliberações do Conselho Nacional de Educação (as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, são um bom exemplo disso), é que o inflame continua.

A pauta política para a formação de professores representa uma boa síntese das reformas educacionais experimentadas nas duas últimas décadas: uma concepção de formação na/para a prática profissional entendida como condição de melhoria da qualidade da educação Básica; a busca por um modelo de formação que dê conta de constituir uma profissionalização e uma identidades docentes, supostamente inexistentes até aqui. (LIMONTA 2013, p.45)

Assim, as perspectivas apresentadas e as “possíveis soluções” para a resolução dos inúmeros problemas da educação nacional parecem impreterivelmente estarem calcadas no trabalho do profissional docente, em um discurso maniqueísta que ganha contornos cada vez mais cruéis no Brasil contemporâneo e em tempos nos quais, busca-se cada vez mais restringir direitos e liberdades da educadora e do educador, no desenvolvimento diário de seu trabalho. Pode-se assim dizer que essa linha de pensamento se desenvolve para legitimar falas infundadas, bem como um simulacro fictício acerca do papel e trabalho do professor, que vem se propagando cada vez mais no senso comum e na consciência coletiva, exigindo da academia e do próprio docente, a construção de um debate cada vez mais conciso e sólido, interessado em produzir conhecimentos com o devido embasamento científico e que permitam entender, de fato, quem é este profissional, como se dá (ou deve se dar), sua formação e trabalho, o que, conseqüentemente, justifica a importância do presente texto para a realidade descrita.

2- O trabalho docente e suas dimensões na contemporaneidade.

Dentro do todo que compõe a escola e suas relações, reconhece-se e destaca-se a atuação do professor enquanto um dos protagonistas dos percursos formativos, uma vez que possui propriedade tanto acerca dos conhecimentos os quais ensina, quanto de como conduzir os processos de ensino na busca pelo alcance da aprendizagem discente. É explícito que não se restringe ou confere-se apenas a ele a responsabilidade pelos processos educativos. Porém, percebe-se neste, o papel fundamental e imprescindível para o alcance de uma educação verdadeiramente transformadora e capaz de se constituir como emancipatória, libertadora em sua essência e ações.

Trata-se legitimamente de um profissional que é responsável pela formação escolar do educando, uma vez que conduz os processos que ocorrem dentro da sala de aula, no almejo de possibilitar a estes um cenário educativo capaz de auxiliar a constituição destes enquanto cidadãos. Esta concepção é afirmada pelos documentos oficiais, bem como reafirmada pela Constituição da República e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), que dentre outros tópicos afirma:

Art. 13. 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; [...](BRASIL, 1996, grifo nosso)

Entende-se ainda, como característica primordial do trabalho do professor a mediação entre o aluno e o conhecimento de cunho científico produzido historicamente pela sociedade, tendo zelo por sua aprendizagem e na busca por garantir que esta ocorra. Com isso, têm-se a exigência de um olhar aprofundado e crítico acerca da formação, qualificação e trabalho deste profissional. Deve-se pensar que este personagem singular aparece inserido em uma realidade onde suas idéias, pensamentos, atitudes e decisões refletem diretamente nos rumos para os quais caminham os processos formativos por ele conduzidos.

Reafirma-se que ele não é o único, mas que o seu trabalho possui sim significância ímpar no alcance do objetivos propostos pelo modelo de educação e por que não, de nação, como descrito na própria resolução CNE/CEB N° 04/2010, que entende que os fazeres educativos:

devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010).

Percebe-se, o reconhecimento de que o trabalho pedagógico vem exigindo cada vez mais preparo e propriedade por parte daqueles que o exercem. Nesta cena, é essencial pensar a atuação do professor – ou seja, o seu trabalho – como a unidade que resulta das condições nas quais este profissional desenvolve este trabalho, a natureza deste e os resultados que ele gera. Dando continuidade neste raciocínio, deve-se considerar ainda o distanciamento existente entre o que se pede, o que se espera ou que se objetiva e o que resulta deste com o trabalho.

Dentre estes elementos, não se pode jamais deixar de destacar a natureza diferenciada da atuação docente, uma vez que o objeto em construção/transformação (o aluno), é o que se pode chamar de objeto-sujeito a medida em que este é dotado de subjetividade, desejos, vontades ações próprias que fogem do alcance da atividade do professor. Mais do que isso, deve-se buscar o entendimento da sua Ação, bem como a percepção de que esta, se desdobra em várias esfera e que por vezes os resultados desta, em uma dimensão considerável, independem de suas vontades ou objetivos prévios.

Trata-se de uma temática composta de várias dimensões, onde se faz necessário conceber uma relação dialética acerca da questão do trabalho do professor. Fundamentado no pensamento marxista, o entendimento do trabalho docente é fundamental para se entender a própria educação, como posto por Saviani e Duarte (2012):

Compreende-se, então, por que no âmbito do marxismo o trabalho tem sido considerado uma categoria-chave para se compreender o sentido da educação, como fez Gramsci ao introduzir a noção do trabalho princípio educativo. (p. 173)

Deve-se entender que três elementos constituem o trabalho do professor, sendo eles as ferramentas, sobre o que/quem é exercido o trabalho e o que este trabalho gera. Desta maneira, ferramentas seriam os meios, os instrumentos pelos quais o professor interfere na realidade escolar. O segundo ponto, diz respeito em para quem se volta a atividade, apontando um entendimento fundamental: o de que o objeto do trabalho da docência é um objeto-sujeito, a luz das idéias de Paro (2003), uma vez que este é dotado

de subjetividade, vontades, interesses e de uma capacidade de compreensão e atuação dentro da realidade.

A terceira e última dimensão dissertará sobre o que este trabalho gera, pensando tal processo sobre o que se objetiva. Ou seja, as conseqüências destas na efetiva mudança/perpetuação social, nos resultados apresentados por suas ações e no olhar que educandos, famílias, gestão e comunidade escolar possuem dos trabalhos realizados. Vale ressaltar aqui, que os reflexos do trabalho nestes componentes da vida escolar, também compõem o traçado do que são os objetivos e resultados desta ação.

Na cena educacional é essencial a compreensão de que a docência está voltada para um objetivo primordial que é o desenvolvimento e formação do educando. Busca-se possibilitar a este construir conhecimentos essenciais a um olhar crítico da realidade em que vive, bem como a sua emancipação intelectual, social e econômica, reconhecendo a importância de sua história, cultura e origens.

Torna-se explícito assim o grau de complexidade dos diversos elementos que permeiam esta questão. Desta maneira, saber como se desenvolve sua práxis e quais são as efetivas conseqüências deste trabalho remetem a análise ao estudo das concepções pedagógicas, trazendo para o debate a discussão a respeito das formas e maneiras de se conduzir o supracitado trabalho. Em outras palavras: a articulação com o estudo das concepções pedagógicas que se manifestam no percurso histórico da educação brasileira.

3- Concepções Pedagógicas: reflexões pertinentes ao desenvolvimento epistemológico da práxis

Com base no cenário contemporâneo supracitado, tem-se como ponto crucial para o debate, a necessidade de investigar as relações que se constituem entre as concepções pedagógicas mapeadas na história da educação brasileira, na construção e desenvolvimento de um trabalho docente capaz de ressignificar realidades e de que forma (ou formas), ocorre essa tomada de consciência e ressignificação da realidade pelo trabalho. É de consciência pública que a educação recebe influências e responde intrinsecamente à ação efetiva de determinantes diversos, capazes de incidir diretamente nos papéis sociais assumidos por processos formativos, bem como por seus sujeitos, os quais acarretam diretamente nos rumos e definições que permeiam a forma como se fez e se faz educação neste planeta e, é claro, neste país. Concepções de ensino aprendizagem resultam assim, por consequência, diretamente das influências que as

condicionam e determinam, o papel que seus processos formativos assumem, bem como seus objetivos de manutenção ou mudança da realidade. Percebe-se a relevância de tais concepções para a educação brasileira desde a legislação que norteia, como aparece no artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil ou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394 de 1996, ambas as citações transcritas abaixo:

“Art. 206. 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; [...](grifo nosso)” (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988)

“Art. 3º 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 a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; [...](grifo nosso)” (BRASIL, Lei 9394, 1996)

Não obstante a frequência com que a expressão “concepções pedagógicas” aparece no cotidiano docente, por vezes é natural ao processo o emergir da dúvida: de que forma o trabalho docente vivencia essas concepções? O que se indaga aqui, em outras palavras, é a maneira como essas ideias fazem parte da práxis pedagógica dos profissionais, se de fato embasam suas formas de pensamento e reflexão a ponto de seu exercício docente se ressignificar, e de que maneiras tais concepções ganham concretude em sua sua atuação profissional.

Dessa forma, para entender o que se diz faz se necessário visualizar o percurso histórico que compreende a educação nacional, suas pluralidades e particularidades, as várias especificidades que permitem identificar os fenômenos que se constroem na cena em questão. É essencial desta maneira, saber como se desenvolve essas especificidades e idiossincrasias.

Ideias ou concepções pedagógicas são termos que povoam o universo docente e se fazem presentes na vida de educadoras e educadores, desde os bancos de universidade até os editais de certames públicos, bem como também, obviamente, no exercício diário da profissão. Tais termos designam modelos de ensino e aprendizagem, formatos e maneiras de se conduzir o trabalho educacional bem como as formas como

este trabalho se desenvolve no cotidiano escolar. Dessa forma, falar em concepções ou ideias pedagógicas envolve analisar para além do dia-a-dia do trabalho de professoras e professores, a materialidade dos fenômenos que permeiam a escola, buscando investigar como se relacionam elementos da ação docente que vão desde a forma como métodos e conteúdos são trabalhados nestas concepções, até o papel social que a escola assume em cada um destes modelos.

Tomando por base esse raciocínio, no decorrer do percurso histórico que compreende a educação brasileira, é possível identificar a manifestação de diversas dessas ideias pedagógicas, bem como dos elementos que as constituem e caracterizam, permitindo a construção de um panorama de como se fez e se faz educação neste país, desde que, respeitando-se o caminhar de sua história. Ou seja: percebe-se explicitamente que esses modelos pedagógicos possuem relação direta com o tempo histórico no qual se manifestam, traduzindo dentro da escola, no trabalho desempenhado por esta e pelo professor, muitas das características culturais, sociais, políticas e econômicas do cenário em que se desenvolvem.

Buscar compreensão das diversas realidades presentes no processo histórico da educação brasileira traz consigo uma série de elementos que não podem ser desconsiderados, tendo em vista que os cenários devem ser analisados frente suas características e singularidades, bem como de seus movimentos e sujeitos, almejando a maturidade de se estabelecer análises não somente com os olhos do presente, mas sim tendo a consciência do contexto na qual as relações e os fenômenos se dão e emergem, bem como suas influências no desenvolvimento educacional brasileiro. Trata-se na verdade de uma pluralidade de tempos, eventos e acontecimentos, permeados pela atuação de vários indivíduos, com suas próprias naturezas resultantes de condicionantes sociais, culturais e políticos, sendo agentes de sua próprias ação e que vão atuar dentro de seu tempo histórico, assumindo um determinado papel social que vai acabar por influenciar consideravelmente em como se constrói a educação e lógico, como se constrói o trabalho pedagógico neste país.

É inviável assim, construir entendimento acerca da temática trabalho docente, sem se analisar o contexto sócio-cultural, os regimes e formatos de governo, o modelo econômico e não menos importante, como se constitui os rumos, interesses e perspectivas da sociedade brasileira nos diversos períodos analisados, buscando-se importantes pistas que funcionem não como únicas referências pertinentes ao estudo, mas sim como aspectos relevantes para sua análise e possível compreensão, em uma

perspectiva de valorização da historicidade. Sobre essa égide de pensamento, Paro (1998), acrescenta uma análise que legitima o que se diz e a qual pode ser lida nas palavras abaixo:

A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. (PARO 1998, p.07)

Compreende-se assim, que o trabalho pedagógico realizado por um dado modelo educacional possui relação direta com uma série de condicionantes de cunho social, econômico, cultural e político, com especial relevância para determinações de ordem histórica, que geram conseqüentemente, influência significativa e direta na sociedade brasileira e no projeto de nação proposto para ela. Diante disso, pensar este tema compreende a necessidade da busca por uma perspectiva que possibilite o entendimento e leitura da realidade educacional brasileira em seus tempos e espaços, identificando e analisando as peças e fenômenos que a constituem, bem como seus sujeitos e as relações as quais esteve e está submetida nestes diversos percursos, em uma ação dialética capaz de permitir não apenas o entendimento, mas para além disso, a ressignificação desta educação por meio de seu trabalho.

4- Epistemologia da práxis: caminhos e possibilidades para uma unicidade teoria e prática.

Compreender os dilemas e desafios da contemporaneidade traz para o professor a necessidade de uma epistemologia da práxis que leve-o a tomada de consciência dos movimentos e contradições que estão a sua volta e interferem diretamente em seu trabalho. Ou seja, uma boa compreensão, com embasamento teórico acerca realidade que o circunda e que possibilite a este uma práxis segura e de fato capaz de atender as reais demandas de seu meio. Diante disso, é essencial que o profissional busque o entendimento de como ocorrem as relações entre a escola, o ato de educar e a influência desta prática e de sua identidade profissional neste contexto, percebendo, entendendo e

diferenciando a relação existente entre o uso que faz de suas ações e o uso que os outros fazem destas.

É necessário esclarecer como surge a necessidade de reorganização do e o reordenamento do trabalho docente a partir da constituição desse “tipo novo” de professor, que se constituiria nos cursos de formação inicial. A centralidade da formação nos discursos, propostas e práticas leva ao perigoso entendimento do trabalho pedagógico como resultado da formação inicial, portanto, a qualidade (ou não) da prática pedagógica corresponderia à qualidade (ou não) dessa formação. (LIMONTA, 2013, p.44)

A formação e o trabalho qualificado estão relacionados diretamente a outros elementos que ultrapassam análises superficiais como Limonta (2013) aponta no trecho anterior. Percebe-se na contemporaneidade que os temas que são discutidos nos processos de formação (tanto inicial quanto continuada), não são discutidos ou sequer (por vezes), vivenciados nos espaços escolares, o que possibilita evidenciar que muitas vezes a esfera da formação não coincide com a esfera do trabalho. Ocorre um discrepante distanciamento entre a realidade da formação e a realidade vivida e enfrentada em seu trabalho. Um verdadeiro abismo entre a formação e a realidade escolar. Tal abismo é percebido inclusive nas legislações e documentos oficiais, ao ponto em que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica colocam explicitamente a formação de profissional (Inicial e continuada), dos profissionais da educação como um de seus objetivos primordiais:

[...] a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2010, grifo nosso)

Visualizando-se sob esta perspectiva, deve-se pensar que formação este profissional deve ter. Mais do que isso, cabe ainda uma reflexão profunda de quais saberes ele deve possuir, em que conhecimentos deve se pautar sua prática e suas ações. Outra questão delicada refere-se ao exercício do ato de estar a frente de uma sala de aula

e como exercê-lo, respeitando a fina fronteira entre o todo que envolve o processo de construção do conhecimento. Existe aqui uma compreensão de que a epistemologia da práxis é fundamental para se ter o alcance do que se objetiva. Esta por sua vez compreende uma relação que pode ser entendida como um processo social, heterogêneo e complexo, que permitem ao profissional construir reflexão e consciência de elementos que de fato permeiam o seu trabalho. Desta maneira, tal epistemologia entendida aqui está diretamente relacionada com as demandas que permeiam a atuação do docente, uma vez que se este não constrói sua unicidade teoria-prática buscando atender as necessidades reais de sua ação, este processo pode se tornar ineficaz ou insuficiente.

Entender tal questão exige a compreensão da natureza e da especificidade do fazer pedagógico. Levando-se este contexto para dentro da escola é possível ver que o trabalho é interativo e que, a docência deve ser vista como um ato coletivo, sob uma concepção que se pauta em uma relação onde o indivíduo age no coletivo e sobre as coletividades, ocorrendo o processo inverso também: as coletividades também agem sobre o ser. Nesta realidade, estabelece-se assim um paralelo com o pensamento gramsciano, no qual o professor se constituiria como um intelectual orgânico: ou seja, um organizador das vontades coletivas. O significado que a palavra intelectual ganha de Antônio Gramsci (1986), é de fundamental importância para este trabalho, na medida em que irá fundamentar as análises aqui propostas.

Em Gramsci (1986), o intelectual é um detentor do saber e parte do princípio de que toda e qualquer atividade humana é um atividade intelectual. Neste contexto, seria impossível separar o *homo faber* do *homo sapiens*, pois toda atividade humana exige um mínimo de interferência de suas faculdades mentais, o que tornaria inviável chamar de intelectual somente aquele faz grande uso de sua intelectualidade. Dentro ou fora do trabalho, a utilização do pensar se faz presente a todo o tempo, em manifestações rotineiras ou por vezes inovadoras. Com isso, o que tornaria homens e mulheres intelectuais seria a sua capacidade de utilizar o conhecimento construído em prol da meio social em que vive.

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais faz-se referência, na realidade, tão somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão,

desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI 1986 p. 7/8)

O intelectual, tal qual o professor, é figura essencial para o desenvolvimento da sociedade, ao passo que não existiria organização coletiva sem este. É seu papel representar e dar unidade às diversas parcelas da sociedade, dar homogeneidade e embasamento para suas lutas e zelar para que uma camada não tome os juízos de valor e concepções da outra (SIQUEIRA, 2001). Segundo o autor, o movimento das massas depende essencialmente dos intelectuais, como descrito da seguinte forma, nas palavras do próprio Gramsci (1986, p.13):

Instrui-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força. (GRAMSCI 1986 p. 13)

O professor aparece nesta cena como um referencial em diversas nuances da vida escolar. Este simboliza um prumo no caminhar da educação, para quem está dentro ou fora de seu processos. Trata-se assim de um profissional que obrigatoriamente deve ter uma visão em macro, da educação como um todo, pensando as os movimentos e dinamismo de dentro e fora da sala de aula, relação professor e aluno, coordenação pedagógica, projetos e modelos de sociedade e nação, bem como as influências financeiras, econômicas políticas e culturais que atuam na realidade escolar.

A grande máxima é que o cenário contemporâneo de transformações no mais diversos âmbitos (social, político, cultural, comportamental, econômico...), principalmente sobre a luz de reflexões como a de Enguita (1991) onde a escola é vista como um local onde a criança faz em anos tudo aquilo o que a humanidade levou toda a sua História para construir. Tal concepção exige do docente uma postura e identidade profissional capaz de atender e acompanhar a velocidade dos fatos e dos conhecimentos que eclodem ao seu redor. Não se trata de um onipotente, quase um canivete suíço e sim de um sujeito complexo. Ou seja, um profissional multifacetado e plural, sensível as alterações de natureza micro ou macro que permeiam a escola, aqueles que ali se fazem presentes e viventes.

O quadro sociopolítico e cultural, que ora se apresenta, exige dos educadores e dos gestores institucionais novos referenciais de formação e de desempenho compatíveis com o contexto e oportunidades que se vislumbram. Não

obstante a resistência à cultura do dinâmico e do interativo, novos paradigmas de gestão apontam para a necessidade de superação de modelos e performances vigentes, à vista de uma consciência política e profissional que vem tomando conta das organizações governamentais e não-governamentais, com destaque para as instituições educacionais. (PAZETO, 2000 p. 163).

Esmiuçar a práxis docente quando se foca na investigação desta, vê-se surgir um vasto leque de especificidades e incógnitas que se abre e exige a busca da construção/constituição do docente enquanto intelectual orgânico. Tal exercício deve permitir a contemplação da realidade contemporânea por este, entendendo sua identidade e atuação dentro da escola e da sociedade. Esta emerge dentre dos diversos cenários educacionais do país, em toda uma diversidade de manifestações, frente ao universo cultural e histórico repleto de particularidades e desafios que envolve este debate.

Diante disso, pensar tal contexto compreende a necessidade da busca por uma docência que possua o entendimento da realidade como um algo maior e que a leitura deste, passe não somente por buscar as peças isoladas que o constitui, mas sim por seu todo, bem como pelas relações as quais este todo está sujeito, em uma ação dialética. Isso quer dizer que o trabalho docente não existe isoladamente, mas sim em meio e influenciado pelas relações que o circundam e, conseqüentemente, o constituem.

5. Considerações Finais

Em um cenário permeado por peculiaridades e especificidades como o que permeia a educação brasileira, exercer a docência é algo complexo. Esta assertiva exige dos profissionais minimamente a capacidade de possibilitar o desenvolvimento e evolução das salas de aula onde atuam, no sentido de construir uma educação verdadeiramente capaz de corresponder as demandas do educando e da comunidade, situando-se dentro de um cenário social.

Tal projeto necessita levar em consideração uma formação plena e emancipadora do professor, com uma visão crítica sobre o que acontece ao seu redor, lhe possibilitando ler, entender e ter a vontade de melhorar o local onde atua. O professor que se busca para este papel seria o intelectual defendido por Gramsci, capaz de possibilitar a quebra da hegemonia, agindo como um organizador das vontades coletivas, função que estes profissionais ainda lutam para ocupar, em meio às dificuldades e aprendizados necessários para a função. Sem estar verdadeiramente formado e em consonância com as exigências do modelo de sociedade no qual está

inserido, de repente este profissional se vê à frente de um fazer educacional, respondendo por este processo nos mais diversos âmbitos e para os diversos grupos que a circundam, como educandos, docentes, pais, mães e responsáveis, órgãos normatizadores da educação (Secretaria de Educação municipal e estadual, Ministério da Educação e Tribunal de Contas) e demais membros da comunidade escolar.

Por vezes percebe-se ainda que este profissional acaba aprendendo os saberes necessárias para o exercício da sua atividade na rotina diária dentro da própria escola, nos exercícios e desafios cotidianos de sua sala de aula. O papel desempenhado pelo professor diz respeito assim, diretamente ao êxito da instituição, Scholze (2004). Pensar que esta função é desempenhada por profissionais que se vêm obrigados a atender as reais demandas de seus objetos-sujeitos é extremamente preocupante. Como visto, docência diz respeito diretamente ao alcance de objetivos a ao processo que leva o educando de um ponto presente a um estado futuro, o que exige conhecimento, formação, qualificação e consciência de que objetivos e estado futuro são estes e como atingi-los, sendo que não existe outra forma de atingi-los, se não através do trabalho docente.

6. Referências

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.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FERNANDES ENGUITA, Mariano F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e proletarização**. Teoria e Educação, n. 4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p.41-61, Porto Alegre, 1991.

GRAMSCI, Antônio- **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 8ª Ed.

LIMONTA, Sandra Valeria. **Formação de Professores no Curso de Pedagogia: possibilidades curriculares**. Goiânia: Editora UFG, 2013.

PARO, Victor Henrique. **A gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**, In SILVA, Luiz Heron da, (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____, Vitor Henrique. **A natureza do trabalho pedagógico**. In. *Gestão Democrática da escola pública*. 3ed. São Paulo: Ática, 2003. (Educação em Ação).

_____, Vitor Henrique. **Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18, 1997, Porto Alegre. Anais: Sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. Porto Alegre, ANPAE, 1997.

_____, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1986.

_____, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997b.

PAZETO, Antônio. **Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

RODRIGUES, Rodrigo Soares Guimarães . **Educação do campo: o conceito e prática de gestores no entorno do Distrito Federal – Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Católica de Brasília**. / Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues – 2010.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico Crítica e luta de classe na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SCHOLZE, Lia. **O diretor faz a diferença**. Apresentado na Reunião da UNDIME. Porto Alegre: UFRSG, 2004.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da Educação infantil: formação e construção de indidentidades**. São Paulo, Cortez, 2003.

SIQUEIRA, Vânia M. de: **Os intelectuais de tipo rural de A. Gramsci: Elementos na compreensão da vida coletiva dos camponeses, in DE agroindústria e assentamento: estudo de caso sobre a atuação dos intelectuais de tipo rural no processo de reforma agrária da Malvina - Bocaiúva /MG**. Tese de Doutorado. Curso de pós-Graduação em História Social. Universidade Severino Sombra, Vassouras/ Rio de Janeiro, 2001.

A GESTÃO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: RUPTURAS E SUBVERSÕES

Cladair Cândida Gomes
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
cladagomes@yahoo.com.br

Ruth Pavan
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
ruth@ucdb.br

Este artigo é fruto da tese de doutoramento que versa sobre a avaliação em larga escala e as implicações para a gestão escolar. Neste artigo discorreremos sobre as resistências nos espaços escolares que contrariam às expectativas de passividade e de atendimento às imposições das avaliações em larga escala. Sob a perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com nove gestores de quatro escolas com o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em uma capital da região Centro-Oeste do país. A análise pautou-se em autores críticos do currículo que discutem a avaliação em larga escala, mormente no que tange aos aspectos de exclusão e de homogeneização, inerentes a tais avaliações. Percebe-se, pelas entrevistas, que as ações de resistência dos sujeitos escolares têm colocado em xeque o conhecimento tecnocrático e questionado sua hegemonia.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Gestão escolar. Currículo.

Introdução

*“Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.
– Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo”.*

(ASSIS, Machado, 2007, p. 326: 1839-1908.)

Machado de Assis precisa em seu “Conto de escola” o ano de 1840. Mesmo com esse distanciamento temporal, conto e autor, afinal Machado de Assis nasceu no ano de 1839 e faleceu em 1908, um conto atual em nossos tempos, porque, muitas vezes, a escola ainda não é atrativa ao aluno. Isso fica claro no fragmento, acima citado, por conta da ausência de vontade do protagonista em ir à escola. Na passagem, há ainda um conflito instalado na mente do menino, identificado pelas oposições – preso/fora, campo

e morro/escola, vidraças da escola/claro azul do céu, papagaio que bojava/menino sentado, pernas unidas. Mesmo que a decisão do personagem tenha sido, como visto, a de estar presente no espaço escolar, temos já no início da reflexão de Pilar, nosso personagem/menino, uma clara demonstração de arrependimento e, concomitantemente, aparece, na descrição do que ficara lá fora, o desejo pelo espaço externo, pela “liberdade”. Dentre as evidências desse desejo, observa-se um corpo que sofria com o rito escolar. Tanto a ideia subentendida de movimento (tudo lá fora evocava isso), como o posicionamento corporal, ao final do excerto, traduzem a sua dor. Temos aí a presença de um currículo “E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos”, (ASSIS, 2007, p. 327), que caracterizamos com base em Silva (2003), um modelo teórico tecnocrático – disciplina corporal (“ficava preso”), menção a um material didático específico (livro de leitura e gramática escolhidos *a priori*), enfim, o contexto escolar desarticulado da vida do menino. Evidentemente, contando os poucos elementos apresentados, quanto a caracterização do currículo como tecnocrático ao contexto do conto, haverá discordâncias, para as quais nos antecipamos e dizemos que, em outros trechos do conto machadiano, mais elementos evidenciarão tal modelo (trata-se, na verdade, de um convite à leitura do conto). Mas, o incômodo maior não é caracterizar o currículo no conto machadiano, que vem datado pelo autor de 1840, e sim que tal identificação/classificação não remonta a séculos passados, o que nos atrai mais a atenção é o uso dessa prática curricular séculos depois. Na perspectiva tecnocrática,

[...], o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimento e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem 'conhece' e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento. Na história da educação ocidental, essa concepção é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e o tecnicismo, (SILVA, 2003, p. 13).

Há nas escolas, também, a presença de outros currículos. Estes trarão características que os diferem, caso das perspectivas curriculares críticas. Tais perspectivas apresentam-nos uma possibilidade de relação crítica ao trecho literário evidenciado, porque traz uma leitura que possibilita, entre outros, visibilizar relações de

poder no currículo. Ao perceber o sofrimento do corpo do personagem, evidenciamos “um currículo” que afligiu/coagiu para que houvesse o cumprimento de uma determinação, qual seja, a de estar na escola, naquele tempo/espaço. Logo percebe-se uma determinada relação de poder – vertical, disciplinar, autoritária.

Assim, como visto, o personagem machadiano está inserido em uma organização de currículo que se caracteriza pelas marcas do posicionamento corporal, pelo material didático descrito e que será o único utilizado para a aula (padronização do saber). Essa perspectiva curricular não é longínqua, nem se trata de uma “prática superada”, tampouco nos arriscamos a dizer que ela não está mais presente no currículo. Entretanto, vimos/vemos que estão presentes em muitas escolas elementos de um currículo crítico, mormente a partir das décadas de 1960/1970, como apontam Ranghetti e Gesser (2011), autoras com as quais concordamos, quando afirmam que “[...] o currículo deixa de ser uma área meramente técnica, preocupada apenas com as questões metodológicas, e passa a incorporar, também, as questões sociológicas, epistemológicas e políticas”, (RANGHETTI; GESSER, 2011, p. 19), significando que no final do século XX, começa-se a pensar um currículo atravessado pelas diferentes dimensões da sociedade, quer sejam referentes ao contexto social, cultural, político, quer sejam relacionadas ao reconhecimento dos diferentes conhecimentos que circulam na escola como legítimos. Por isso, ressaltamos a importância de Paulo Freire, para quem diferentes sujeitos são detentores de saberes/conhecimentos de igual valoração àqueles conhecimentos acumulados/cientificizados socialmente.

Neste sentido, também consideramos importante reiterar, com base em Saul (2010), que continua presente nas escolas o currículo tecnocrático/tradicional, entendido a partir de uma teorização sobre currículo escolar que se dá em 1949 com Ralph Tyler, como um modelo caracterizado por objetivos (Princípios Básicos de Currículo e Ensino), muito ligado à eficácia, com critério técnico de organização, trazendo áreas específicas e cursos individuais, bastante interferente até hoje. Em Ranghetti e Gesser (2011), “O modelo tradicional, tecnicista tem exercido maior influência nas políticas públicas em educação e, conseqüentemente, são dominantes na escola”, (RANGHETTI; GESSER, 2011, p. 24). Portanto, apesar de outras perspectivas, a hegemonia de um currículo tradicional/técnico ainda está fortemente na disputa. Ainda, para as autoras, a teoria crítica vai tomando forma a partir de Freire, enquanto uma teoria que critica a realidade, e emancipa o indivíduo e a sociedade. Por isso, reafirmamos a nossa concordância, sinalizando a nossa opção, neste artigo, pela teoria crítica, porque

questiona as desigualdades e as injustiças sociais, as relações entre conhecimento e poder. Enxergamos neste aporte teórico o auxílio nas discussões de possibilidades de visibilização ou não da diferença no currículo e nas avaliações em larga escala.

Avaliação em larga escala: apontamentos críticos

Muitos estudiosos críticos do currículo (FREITAS, 2012; HYPOLITO, 2010; PACHECO, 2011/2016; SANTOMÉ, 2004), têm apontado que a avaliação em larga escala realça a competitividade e, conseqüentemente, o gerencialismo em educação. Este conceito, gerencialismo, relaciona-se à concepção de educação de Taylor, Teoria da Administração Clássica, em que a eficácia e a eficiência empresariais, são transferidas para a escola, resultando, atualmente, entre outros, em testes que contribuem na burocratização advinda da modernização das organizações sociais e educativas. Essa abordagem atual do Taylorismo na administração escolar ou gerencialismo (HYPOLITO, 2010; FREITAS, 2012; e outros), promove uma relação muito próxima e até sustentadora de uma concepção de gestão e dos gestores também gerencialista, refletindo uma educação que classifica pela dicotomização, o que é bom ou ruim, o que é periferia ou centro, desrespeitando os aspectos socioculturais. Assim, entendemos que um teste padronizado e objetivo não avalia a educação, considerando os aspectos intrínsecos às práticas das diferentes escolas e contextos.

De fato, as escolas, representadas por suas gestões nas entrevistas semiestruturadas analisadas na pesquisa, acabam participando desse jogo/competição, ao considerarem a avaliação externa como um instrumento de medição da qualidade em educação. Entretanto, há fissuras, quanto a esses aspectos meritocráticos e excludentes inerentes aos testes em larga escala e ao gerencialismo em educação. Da análise das vozes dos nove gestores de escolas de alto Ideb, emergidas dos microespaços escolares, apontamos as resistências como possibilidades de ressignificação dessas políticas avaliativas, que não as da exclusão e da homogeneização.

Para explicitarmos essa resistência, apresentamos práticas de subversão/resistência que, nas vozes dos gestores, eclodiram dos microespaços escolares investigados. Envoltas pela perspectiva crítica, desconfiamos que, mesmo em escolas de alto Ideb, poderia, de alguma maneira, haver resistências às imposições desses testes padronizados. Assim, constatamos, nas falas dos gestores, algumas inversões fabulosas, que contrastam à característica de um único poder.

Essa análise de poderes, que serão evidenciadas pelas subversões e resistências, atestam a escola como um espaço também para o novo, o singular e, principalmente, para outras práticas, produtivas e transformadoras. Ao constatar relações de poder outras, observa-se que essas relações respondem, assim, à possibilidade de uma escola participativa e com nuances democráticas, e é por essas relações de poder que podemos observar estratégias, emanadas das entrevistas com os gestores, que realça uma escola que, ao mesmo tempo, molda e não se molda aos testes, ou seja, paradoxalmente, utiliza subterfúgios para resistir. Desse modo, ao problematizar os testes estandardizados sob a perspectiva crítica, lançamos olhares sobre a produção da diferença como alternativa rompedora da homogeneização e da exclusão de uma educação gerencialista, controlada, de forma meritocrática, pelos índices aferidos pelo Ideb.

Avaliação externa: da intensificação à opção em resistir

A educação, a escola são espaços também de resistência. Hill (2003) argumenta que “às vezes (como agora) estes espaços são menores”, portanto há limitações, mas que o potencial existe “para a mudança transformadora igualitária”, (HILL, 2003, p. 43). Para McLaren (1997), “A resistência à instrução escolar representa uma resolução da parte dos estudantes, em não serem dissimulados ante a opressão; é uma luta contra o desmantelamento de suas identidades de rua”, (MCLAREN, 1977, p. 221). Desse modo, constitui-se em um grande desafio, perceber a reação, a resistência, em nosso caso, ao processo homogeneizador da avaliação em larga escala em escolas de alto Ideb.

Hypolito (2010) ressalta o enfraquecimento da escola e dos próprios professores, enquanto classe, ao se submeterem a intensificação, calcada em um discurso para a qualidade de mercado, que “[...] tende a não reforçar o planejamento político-pedagógico global das escolas e o empoderamento do corpo docente, em termos de incremento do poder discricionário [...]”, (HYPOLITO, 2010, p. 1346), aliás, a própria divulgação de resultados já se encarrega de mostrar uma hierarquização das escolas que produz uma divisão que pode excluir também professores, alunos e comunidades inteiras, por conta dos resultados aferidos.

Desse modo, constata-se que esses testes padronizados, pela insatisfação que geram entre os atores escolares, sobretudo alunos e professores, têm produzido diversas formas de rupturas e subversões, conforme colocamos no título deste artigo.

Dessa forma, podemos afirmar que há instalado um conflito, uma luta, ao considerar a resistência observada nos espaços escolares investigados, o que traduz um

embate do campo curricular/escolar a um currículo tecnocrático, segundo Silva (1999), de uma escola que funciona como empresa, ou seja, uma escola que se preocupa com a questão técnica e, por isso, caracteriza-se pelos objetivos, privilegiando a organização e os aspectos formais burocráticos em consonância com esse currículo tecnocrático.

É perceptível o reavivamento desse modelo tecnocrático nas avaliações em larga escala, a começar pela necessidade, nesses modelos tecnicistas, de mensurar habilidades a partir de objetivos impostos, em um “contexto de ampliação de escolarização de massas”, (SILVA, 1999, p. 27).

Tais teorias tecnocráticas reverberadas pelas avaliações em larga escala revelam a continuidade de uma hegemonia, de um controle que desconsidera as subjetividades, permitindo, inclusive, uma adaptação, via testes, dessa hegemonia: uma mesma prova, um mesmo cálculo, um mesmo *modus operandi*. Assim, há um mesmo conhecimento escolar presumido à série/faixa etária, para desenvolvimento dos itens objetivos da prova.

Portanto, concluímos que a função da avaliação em larga escala é, pela centralização que promove nos sujeitos escolares, de categorizá-los em aptos ou não, adaptando-os à competitividade; já as resistências constituem uma forma de ressignificar as políticas avaliativas no espaço escolar, bem como indicam uma atuação crítica maior dos atores escolares, permitindo a aproximação de uma escola de todos.

A perspectiva teórica crítica e a questão do contexto do aluno

Antecedendo a opção feita na pesquisa pela teoria crítica, é necessário reafirmar o nosso posicionamento de que a avaliação em larga escala é um incômodo à escola. Vemos nesse tipo de avaliação, sobretudo, um teste forçoso por conta dos aspectos homogeneizantes. Basta aqui mencionar a objetividade dos itens, que consideram um conhecimento *a priori*, resultando em escala de níveis e desníveis, o alto e o baixo Ideb. Enfim, desconfiamos dos testes standardizados. Essa tônica da desconfiança é que foi ao encontro da teoria crítica, em que “As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”, (SILVA, 1999, p. 30).

Essa mesma teoria crítica deu-nos a possibilidade de um cambiamento produtivo, inclusive com críticos que produzem outros desdobramentos, sobretudo quando enfatizam os aspectos referentes às diferenças (CANDAUI, 2006; ESTEBAN, 2012), em que as concepções de currículo propõem a visibilização das diferenças nos espaços escolares. Enfim, a teoria crítica levou-nos a enxergar as mazelas de

estereótipos ditados (e que precisam ser desconstruídos), entre outros, pelas habilidades e competências exigidas para as avaliações de larga escala, quando “o ser capaz de” delimita os “lugares” dos indivíduos, neste caso, os que são considerados mais dotados intelectualmente, porque suas vivências/experiências aproximam-se mais dos conteúdos oficializados para os testes. Essa falta de relação entre o conhecimento que é cobrado nos testes estandardizados e o(s) conhecimento(s) que crianças e adolescentes têm, aproxima-se, como visto na epígrafe introdutória, de uma educação escolar, através de séculos, preponderantemente afastada das experiências trazidas/vividas por todos aqueles que frequentam a escola e denuncia o afastamento do que se ensina na escola daquilo que é vivido por aquele que aprende. Enfim, o mais importante à análise é que se percebe um aprender “coisas” diversas do ensino/do conhecimento escolar, para além da escola.

No caso do protagonista Pilar, chama a atenção a vontade de subverter, percebe-se uma espécie de resistência do menino, quanto ao conhecimento produzido na escola. No caso das avaliações em larga escala, veremos que há uma resistência à demanda desses testes no espaço escolar. Por isso, a característica de ser invasiva deve ser recorrentemente atribuída a tais testes, uma vez que são apresentados nas escolas sem estabelecimento de relação com o que foi experienciado e trazido das diferentes culturas que permeiam o espaço escolar.

Torna-se, assim, óbvio que a homogeneização opera ao nível do currículo intencional (prescrito, oficial, escrito), enquanto que ao nível de sala de aula, isto é, do currículo-em-ação, existe a diversidade, ainda que as práticas curriculares sejam fortemente recontextualizadas pela política de prestação de contas e responsabilização. (PACHECO, 2011, p. 111)

A escola e também as avaliações em larga escala têm se afastado do aprendizado que é trazido para dentro da escola. Os testes estandardizados afastam-se das experiências vividas, porque “A linguagem dos indicadores encaminha-nos aos ideais da uniformidade, penalizando as diferenças e a diversidade [...]”, (SANTOMÉ, 2004, p. 26), quando essas deveriam ser reafirmadas, ou pelo menos, respeitadas nas escolas.

O encontro com o campo empírico: os gestores e as escolas pesquisadas

A abordagem já apontada para a pesquisa é a qualitativa e o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, realizada com nove gestores de quatro escolas, escolhidas entre as dez com o maior Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica, em uma capital da região Centro-Oeste do país. Neste artigo, por uma questão de números de caracteres, apresentaremos somente a análise de algumas falas de alguns gestores, não sendo possível contemplar os nove entrevistados.

Escolhemos os gestores, pois estes estão vinculados a esse conhecimento direcionado atualmente à preparação das escolas, no sentido de produzir bons resultados quando do desenvolvimento das avaliações em larga escala. Esse ator escolar relaciona-se à articulação direta das escolas que representam com os resultados de alto Ideb, trazendo uma forte conotação de poder. Para ilustrar essa relação, rememoramos, na obra “O Ateneu”, o diretor Aristarco e mais uma vez, a escola de séculos passados com a escola de hoje, mesmo que agora em um contexto de testes estandardizados. O menino Sérgio, narrador-personagem da obra, deixa transparecer que a escola “oferece” os conteúdos e os alunos “consomem”:

Duas vezes fora visitar o Ateneu antes da minha instalação. Ateneu era o grande colégio da época. Afamado por um sistema de nutrido réclame, mantido por um diretor que de tempos a tempos reformava o estabelecimento, pintando-o jeitosamente de novidade, como os negociantes que liquidam para recomeçar com artigos de última remessa; [...]. (POMPÉIA, 2015, p. 39).

A finalidade do fragmento acima é que observemos como as escolas de alto Ideb estão caracterizadas, mormente, pelo discurso da publicização de resultados, como “grandes” escolas e, paralelamente, muitos de seus diretores/gestores têm estado presos a esse discurso perigoso, porque, como “os negociantes que liquidam”, há a ideia de manutenção/ostentação do posicionamento alcançado por muitas instituições, induzindo até a posturas autoritárias.

A partir da observação dos espaços escolares dos sujeitos entrevistados e também na tentativa de afastar a ideia mercadológica/classificatória de “escolas de alto Ideb”, vinculamos, na pesquisa, imagens literárias às escolas e aos seus gestores, que passamos a apresentar.

O primeiro gestor é “Arcádia” por ele representar uma escola bastante afastada das características de urbanização – muito silêncio, muito verde, como a retomada bucólica do Arcadismo, trazendo-nos a ideia contemplativa da natureza como um refúgio de tantos incômodos. O segundo gestor nomeamos como Quixotesca, porque, assim como os mundos de Dom Quixote, a escola representada é “multidimensional”, cabendo nela muitos mundos, atendendo toda a educação básica e, por isso, abarcando

um número expressivo de alunos. O último gestor é Abaporu, porque nos apresentou a escola como sendo da “pertença”. Ao ouvir, por vezes, o vocábulo, a relação com a pintura de Tarsila do Amaral, foi imediata. Fez-nos pensar na antropofagia e respectiva proposta de devoramento do que era externo/estrangeiro, aliás, dizem que o pé do Abaporu traduz o plantar/o fincar raízes naquilo que é próprio, neste caso, à comunidade e ao espaço-escola, que nos pareceu fundida em uma só, como se uma fosse o prolongamento da outra.

As possibilidades de rupturas e subversões aos testes

Os testes padronizados impostos à escola, principalmente via políticas de gerencialismo, traz, como visto, não só uma concepção mercadológica associada à escola contemporânea, como também um subentendido de que a escola produzirá, pela padronização, exatamente o que a demanda de mercado quer, ou seja, a eficiência. “Deste modo, qualidade, eficiência, eficácia – no quadro de uma cultura de prestação de contas –, são termos que alteram por completo as políticas e práticas curriculares, com incidência na produção da exclusão escolar dos alunos [...]”, (PACHECO, 2016, p. 112).

Entretanto, é possível observar nas vozes dos gestores entrevistados, anteriormente referenciadas, muitos sinalizadores indicativos de rupturas e subversões. Estas emanam dos espaços escolares, seja pela reação ao treinamento imposto para obtenção de resultados, uma vez que esses espaços podem estar mais preocupados, entre outros, com a abordagem de conteúdos específicos de dadas disciplinas ou ainda com uma recuperação de conteúdos que não tem a ver com os testes, seja pelas atitudes de protesto em relação a essa excessiva preocupação da escola com resultados. “Nós tivemos um problema com uma turma de nono ano que fez uma Prova Brasil, que era uma turma muito difícil, que eles, propositalmente, fizeram muito mal a prova, porque depois eles falaram isso para nós”, (GESTORA ARCÁDIA, 2017).

Consideramos na fala de Arcádia, reportada acima, que houve uma prática subversiva de uma turma de nono ano. A ação/prática adotada pela turma reflete uma reação ao espaço escolar cuja função, muitas vezes, tem sido os treinamentos e, evidentemente, tem deixado de ser um espaço secundarizado para uma relação profícua com conhecimentos outros, que não os estabelecidos para os testes. Essa relação entre “conhecimentos” tem escapado à medida que a política de testes avança sobre os

espaços escolares e, infelizmente, tem permitido a instalação de uma função meritocrática em educação, que prioriza um conhecimento específico, qual seja aquele moldado “[...] em competências, indicadores, gráficos e dados, ou seja, fragmentos quantificáveis[...]”, (ESTEBAN, 2012, p. 578), articulado às individualidades, de forma que estas sejam responsabilizadas pelo conhecimento inócuo prescritos nas avaliações externas. Na fala seguinte, é possível observar como a referida turma percebeu que a responsabilização, “o peso” de toda a escola estava sobre eles, sobre suas vidas, no sentido de que exatamente aquela turma, aqueles alunos, contribuiriam ou não com a classificação em alto ou baixo Ideb.

Propositalmente... Porque é uma coisa, isso que nós avaliamos. Nós dissemos muito a eles, que a prova era muito importante, que essa prova daria nota para a escola, e que eles saindo daqui eles deixariam uma marca. Então, a escola estaria melhor ou pior com aquilo que eles produziram. Então alguns quiseram brincar e depois falaram isso. Então agora nós combinamos. Este ano é um ano de Prova Brasil, nós combinamos de, então, não dizer a eles mais, que essa prova é fundamental para a nota da escola. Nós vamos trabalhar assim, mais suavemente, sem dizer o peso da avaliação. (GESTORA ARCÁDIA, 2017)

No caso da resistência dos alunos houve uma definição de tempo espaço (o dia de aplicação da avaliação na escola) de forma que demonstraram o quanto a situação em atender a uma demanda que não era específica do grupo, tampouco da escola, os afetava. A decisão em fazer o teste, em resistir para produzir um resultado que os outros atores escolares queriam, caracteriza também uma afirmação de seus espaços, de suas diferenças. Negam-se ao condicionamento de uma avaliação externa, uma vez que a partir da atitude de produzirem determinado resultado nos testes, deixam claro que a responsabilização/culpabilização, para o alto ou baixo Ideb, não seria deles. Uma isenção de culpa *a priori* por uma situação que, definitivamente, não tinha sido produzida por eles. Assim, a turma de nono ano limitou o caráter invasivo dos testes, ao intervir negativamente na produção de determinado resultado, e não tomou para si o peso daquilo que não foi construído “com” eles. Desse modo, houve reação pela resistência ao processo homogeneizador da avaliação em larga escala.

Dentre as práticas de resistência, relacionamos também o “boicote” aos testes por parte dos alunos. Ao receberem aviso de que no outro dia haverá uma prova padronizada (tomemos como exemplo a Prova Brasil), muitos alunos faltam à escola. Observa-se que essa ruptura com a rotina da escola, em que há programada a aplicação da prova para posterior resultado, a partir do desempenho do aluno, traz uma espécie de

desconforto aos atores escolares, afinal os testes funcionam como algo inóspito à escola, que só faz mal, e o pior, que culpabiliza.

Você tem que mudar a rotina da sua escola para fazer isso. [...] Teve época, falando assim sinceramente que a gente oferecia um ponto para o aluno na média para ele ficar na escola e fazer a prova. Porque no primeiro dia o aluno estava aí, a gente pegava ele, meio que a laço, de surpresa. No segundo, ele sabia que tinha prova já não vinha. (GESTORA QUIXOTESCA, 2017)

Vale destacar, a partir da menção do boicote/falta, em dia de aplicação dos testes, como forma de resistência do aluno também ao constante tensionamento no espaço escolar, em que o excesso de pressão provoca a reação de faltar, ao saber que naquele dia tem teste. Tal preocupação, em relação aos dias em que os testes são aplicados, é explicitada, até mesmo, quanto a passar ou não recados sobre essa previsão, porque a escola sabe que isso pode intervir de forma inibidora. Por isso, nas vozes dos gestores aparecem preocupações em avisar ou não sobre o dia exato do teste. Isso se justifica principalmente pela prática da falta, como forma de ratificar que os testes padronizados, ou não são bem-vindos nas escolas ou pressionam demasiadamente os sujeitos escolares.

Às vezes o professor, em determinada turma ou disciplina, fala muito e o aluno fica assustado. Eu acho que assusta o aluno. Porque tem aluno que desaparece no dia. Então, por que que falou? Porque ele fica com medo, tanto estresse, o jeito que o professor passou. (GESTORA ARCÁDIA, 2017)

Assim, percebe-se uma reciprocidade quanto à pressão na escola, quando se trata de desenvolver os testes em larga escala e, evidentemente, que essa pressão de tantos lados produz o efeito contrário, como observado, nos alunos, que optam pela tática da falta. Logo, a falta à escola evidencia-se como uma forma de subversão, porque essa opção se concretiza, após se sentirem pressionados e justamente no dia de aplicação dos testes.

Uma outra situação relaciona-se à opção de passar aviso escolar sobre a aplicação do teste, no sentido de que os alunos venham bem preparados.

Então quando chegava o dia [...] a gente pedia para eles dormirem mais cedo. Eu lembro que eu fui na sala de aula e pedi para eles dormirem mais cedo, descansarem, não pegarem mais em material, só descansar, nem assistir filme nem televisão, dormir cedo e acordar cedo para vir para escola, para fazer a prova. (GESTORA ABAPORU, 2017)

Neste caso, há recomendações, entre outras, para que durmam cedo, uma forma também de demonstrar que é um dia que merece um cuidado especial e que, entretanto, funciona de forma diferente na mente da criança, do adolescente, pois uma data especial para eles na escola não está relacionada com aplicação de um teste externo, mas, sim, à celebração com tudo e todos que os circundam. Logo, há uma forte tendência de resistir, no sentido de não se preparar bem para o dia do teste.

É notório que as escolas, mormente pela pressão que sofrem, têm incorporado a cultura meritocrática desses testes, que sufoca a socialização e insufla a competitividade. Há um incômodo gerado quanto à “dedicação” na preparação para os testes, provocando em professores e alunos, um compromisso de resultados (responsabilização) antes mesmo da aplicação das avaliações. Os efeitos dessa política de mercado, a da avaliação em larga escala, no sentido de organizar uma prática pedagógica intensificadora do trabalho escolar, são muitos, porque, ora tem que preparar o aluno para os testes; ora tem que ceder tempos escolares extras para as disciplinas avaliadas; ora tem que se preocupar com os modelos dessas avaliações para organizarem testes semelhantes e, ao mesmo tempo que intensifica, também culpabiliza a escola pelos resultados – mesmo que sejam razoáveis ou até muito bons, poderiam ser ainda melhores.

A divulgação de resultados já se encarrega de mostrar uma hierarquização das escolas que produz uma divisão que pode excluir também professores, alunos e comunidades inteiras, por conta dos resultados aferidos. “[...] a própria divulgação dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas”, (FREITAS, 2012, p. 383). Assim, a oposição à ideia de treinamento das escolas, qualquer que seja, além de ser uma forma de subverter a política de testes, tem conseguido desabonar a aferição de resultados.

Eu falei: ‘Gente, eu não dou aula para a prova Brasil. Eu não dou aula para dados estatísticos’. E se eu tivesse na sala de aula, o meu posicionamento ainda seria o mesmo. Tanto é que eu tenho cartas que vieram, e eu nem sabia, me parabenizando porque os meus alunos [quando estava em sala de aula] foram referência nas provinhas, (GESTORA QUIXOTESCA, 2017).

Na citação da gestora, Quixotesca, é perceptível efeitos/resultados positivos, quando o processo educativo não se reduz à preparação para os testes de largo espectro, quer seja, para uma avaliação homogeneizante. A aula da professora, afastada dos treinamentos, produziu resultado positivo nos testes, o qual ela mesma desconhecia. A

postura resistente percebida na fala da gestora traz a reflexão de que a despreocupação com resultados de testes evidencia o compromisso da docente, de ensinar e de aprender, afinal a não adesão aos treinamentos e aos respectivos testes, pressupõe a organização de um trabalho pedagógico de favorecimento de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, que rompe com os modelos de testes seguidos pelos treinamentos. Desse modo, o resultado dos alunos mensurados, sem aulas específicas que atendessem às demandas da avaliação em larga escala, veio das diferentes relações estabelecidas, entre outras, com as diferenças em sala de aula, porque a professora não se preocupou com o treinamento e sim com a aquisição de um conhecimento que os empoderou suficientemente para suplantar essa política do teste, chegou-se a uma situação em que a mensuração dos testes (diríamos que o feitiço virou contra o feiticeiro), aferiu um grupo que rompeu com uma preparação antecipada e apresentou resultado positivo. Esteban (2012) ratifica a possibilidade de resultados positivos em testes estandardizados, a partir de outras práticas, no caso de Quixotesca, potencializadora de conhecimento, porque há um reducionismo, proporcionado principalmente pela utilização de itens objetivos nesses testes, para, tão somente, conformar a quantificação aos exames.

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, (ESTEBAN, 2012, 582).

As vozes das gestoras, acima referenciadas, ao trazerem as subversões nos espaços escolares, no que tange, mormente, a não realização dos testes externos, fazemos ver que, apesar da força impositiva dessas avaliações padronizados, deparamo-nos com algumas tentativas de rupturas de uma escola que apresenta estratégias diferenciadas de enfrentamento, e estas subvertem a lógica do padrão, da homogeneização intrínseca nas avaliações em larga escala.

Na era dos testes, o conhecimento fragmentado, porque segue a técnica da objetividade dos itens, explora diferentes níveis de escolarização, porque quer também caracterizar uma escola de massas, mas a partir de um saber *a priori* determinado às avaliações, tem trazido à tona críticas, Esteban (2012), e também resistências, Arcádia (2017), Quixotesca (2017) à invisibilização, ainda maior, das diferentes formas de conhecer, de produzir conhecimentos, de convívios culturais, entre outros.

As resistências, por outro lado, visibilizam as diferenças, quando revelam que esses parâmetros tecnocráticos revisitados pelos testes de amplo espectro cujo objetivo é atingir determinado desempenho, afastam-se do cotidiano escolar, a ponto de muitos dos sujeitos escolares, afetados/pressionados pelos constantes treinamentos e cobrança de resultados, romperem/subverterem a lógica do enquadramento equalizador. As ações de resistência dos sujeitos escolares têm colocado em xeque este conhecimento tecnocrático e questionado a hegemonia, e é de suma importância evidenciar que a resistência foi iniciada no próprio cotidiano escolar, trazendo indícios de um espaço crítico. Apple (2010) destaca essa relevância.

Ao revelarmos as lutas vitoriosas para construir uma educação crítica e democrática nas escolas e nas comunidades com professores e alunos, a atenção deve ser redirigida para a ação [...] também para escolas locais [...] Assim, tornar públicas essas histórias faz com que a educação crítica pareça realmente possível, e não apenas uma visão utópica sonhada pelos 'teóricos críticos' da educação, (APPLE, 2010, p. 318).

Neste sentido, é que destacamos neste item o que Apple (2010) sugere de “tornar públicas essas histórias”, ou seja, mostrar que a escola, quer seja por seus professores, alunos ou gestores é capaz de produzir movimentos contra-hegemônicos, demonstrando que “a educação crítica pareça realmente possível”, (p. 318).

À guisa de conclusão

Ao ouvir e observar as vozes dos gestores em sua totalidade, para além do recorte de algumas falas, que também não são de todos os gestores, pudemos atestar que há uma verticalização de relações na escola com vistas à produção de uma pretensa universalidade via padronização, principalmente pela organização dos testes de largo espectro. Há, portanto, como já afirmado, estratégias utilizadas pela gestão escolar em função da avaliação em larga escala. Neste processo estratégico, consideramos que, nas escolas de alto Ideb pesquisadas, há intensificação do trabalho escolar com direcionamentos específicos, como o treinamento, para produzir o sucesso escolar via aferição de dados, apesar de ser um mesmo teste, aplicado em diferentes contextos a diferentes sujeitos, e de uma mesma forma.

Mas há também, como foi explicitado, práticas de resistências. É inegável que a relação verticalizada atinge os diferentes sujeitos escolares, entretanto as resistências que caracterizam outras práticas constituem afirmações que trazem autenticidade,

singularidade e não permitem, de todo, que relações de poder que emanam verticalmente, portanto hegemônicas sufoquem/enterrem as subjetividades. Pensamos que, talvez, a crise da escola esteja exatamente nessa relação de poderes, que consiste na resistência que produz uma ideia/um senso comum de que a escola não vai bem, está em crise, porque, entre outros, os alunos não aprendem. Enxergamos que pode ser exatamente um resistir para que a escola, de vez, não ceda ao jogo do poder, do lado do conhecimento homogeneizante (Que bom que ela se sente incomodada.).

REFERÊNCIAS:

- APPLE, Michael W.. **“Endireitar” a educação. Mercados, padrões, Deus e desigualdade.** Mangualde - PT: Edições Pedagogo (Coleção Contrapontos), 2010.
- ASSIS, Machado de, 1839-1908. Conto de Escola. In: GLEDSON, John (Org.). **50 Contos de Machado de Assis.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2006, p. 121-137.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº 51, set.-dez. 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, nº 119, p. 379-404, abr/jun. 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, nº 119, p. 379-404, abr/jun. 2012.
- HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, nº 2, p. 24-59, Jul/Dez. 2003.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1977.
- PACHECO, José Augusto. Currículo e inclusão: (in)variantes educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 17, nº 46, jul./set. 2016.
- PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 17, nº 17, p. 75-90, 2011.
- PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente.** São Paulo: Cortez, 2015.
- POMPÉIA, Raul, 1863-1895. **O Ateneu: crônica de saudades.** São Paulo: FTD, 2015.
- RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. **Currículo escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares.** Curitiba, Paraná: CRV, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controle em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, n.1, p. 22-34, jan./jun. 2004.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: 2010.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PRODUÇÕES NA ANPED A PARTIR DA LEI 13.005 - PNE 2014-2024

Aline Manfio
UNESP Marília
alinemanfio@msn.com

O texto tem por objetivo levantar as publicações na Anped sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024, visando entender como tem se dado a produção a respeito da temática em âmbito nacional. Para levantamento dos textos utilizou-se o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em educação - Anped (nacional), utilizando as palavras-chave: “PNE Plano Nacional de Educação; PME “Plano Municipal de educação” e PEE “Plano Estadual de Educação”. Não foram encontrados trabalhos que traziam como referencia Planos municipais de educação ou planos estaduais de educação, o que pode indicar que esses trabalhos estão sendo apresentados nos encontros estaduais. Sobre planos nacionais de educação foram encontrados e analisados 15 trabalhos. Os trabalhos analisados concentram-se no papel do Estado como provedor de políticas, não destacando como as escolas fazem as políticas acontecerem e como os agentes educacionais as cumprem nas escolas.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Plano Nacional de Educação. Anped.

Introdução

Esse texto é produto final da disciplina: Políticas públicas: Estado e avaliação de políticas educacionais na pós-graduação em educação da Universidade Paulista – Unesp, campus de Marília, ministrada pela Professora doutora Iraíde Marques de Freitas Barreiro.

O artigo tem como objetivo mapear as publicações dos encontros nacionais da Anped 2015-2017 que trataram sobre os planos (nacional, estaduais e/ou municipais de

educação) buscando compreender como tem se delineado as produções a partir da discussão e aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

A proposta de um Plano de Educação com objetivo de coordenar e fiscalizar a política educacional já existe desde a década de 1930, a partir da criação do Conselho Nacional de Educação em 1931 e da divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. No conjunto das atribuições previstas no decreto de criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931 já apontava a criação de um Projeto Nacional de Educação o que mais tarde veio a se tornar o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

De acordo com Boaventura (2000) já se apontava no Manifesto dos Pioneiros a necessidade da formulação de uma política educacional para todo o país, com um projeto que fosse além de uma gestão governamental.

Apenas na década de 1960 foi elaborado um novo esboço de plano pelo Conselho Federal de Educação voltado à aplicação dos recursos federais para a educação, que, no entanto, foi abandonado antes de ser encaminhado ao Legislativo. Entre 1970 e 1980, durante a ditadura militar, a elaboração dos planos de educação esteve atrelada aos processos mais gerais de planejamento centralizado do governo nacional da ditadura militar sem a consulta, no entanto de profissionais do campo educacional. (SAVIANI, 1999).

Foi somente a partir de intensa mobilização popular que em 1988, a Constituição Federal incorporou a obrigação de se estabelecer um plano nacional de educação decenal que tivesse como plano de fundo a gestão democrática com ampla participação social e nesse movimento os conselhos foram fortalecidos a ponto de se estruturarem, dentro do princípio da autonomia se tornando essencial no processo de gestão democrática da educação.

Na LDB 9394/96 se determinou o prazo de um ano para a União encaminhar ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação e, no entanto, somente 13 anos depois da promulgação da Constituição Federal e quatro anos após a LDB, foi aprovado o Plano Nacional de Educação com vigência de 2001 a 2011, tendo como principal problema enfrentado em sua aprovação e execução os recursos financeiros utilizados para se alcançar as metas estabelecidas. (BRASIL, 2014).

Conforme Teixeira (2004) os planos de Educação são documentos, com força de lei, que estabelecem metas para que a garantia do direito à educação de qualidade avance em um município, estado ou país. Abordam o conjunto do atendimento

educacional existente em um território, envolvendo redes municipais, estaduais, federais e as instituições privadas que atuam em diferentes níveis e modalidades da educação: das creches às universidades. Trata-se, pois, do principal instrumento da política pública educacional.

Por serem decenais os Planos de Educação se caracterizam como um instrumento contra a descontinuidade das políticas, na qual orientam a gestão da educação por meio do controle social e a participação da sociedade civil.

Destaca-se que o plano que se findou em 2011 previu que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborassem planos decenais correspondentes, no entanto ao final do período de vigência do Plano Nacional, praticamente metade dos Estados e dos Municípios ainda não havia elaborado seus respectivos planos. Além da restrição de recursos, a falta de centralidade do Plano, na formulação da política nacional de educação, a ausência de regulamentação sobre a colaboração entre os entes federados bem como a cultura política brasileira por vezes contrária à construção democrática de planos de longo prazo têm sido consideradas explicações para esta situação, a qual se espera transformar com a formulação do novo PNE e outras ações voltadas à participação nos processos de construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. (BRASIL, 2014).

Nesse sentido o novo Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em junho de 2014, estabeleceu a elaboração e a revisão dos planos municipais e estaduais de educação a partir de amplos processos participativos e embates dos vários sujeitos da sociedade sobre a educação, conforme o Art. 8º “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 no PNE, no prazo de 1 (um) ano*” (BRASIL, 2014).

A partir do estudo das teorias de Estado que embasam as políticas públicas em educação na disciplina da pós-graduação já citada nesse texto e a reflexão que elas nos proporcionou decidiu-se por pesquisar qual tem sido a repercussão do PNE e planos locais pelos pesquisadores e elegemos para representar as produções nacionais a Anped- Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em educação por sua reconhecida idoneidade nas pesquisas em educação no Brasil e também pelas publicações em âmbito nacional que seus encontros bienais permitem.

Segundo o Estatuto da Anped a associação tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da

participação democrática, da liberdade e da justiça social, além de outros objetivos destaca-se o de estimular experiências novas na área; além de promover o intercâmbio e a cooperação entre os programas, os(as) professores/professoras e os estudantes da pós-graduação em educação e demais pesquisadores da área.

A associação promove encontros nacionais bienais e regionais intercalados ao nacional o que possibilita uma discussão também local dos problemas educacionais. No site oficial da associação podem ser encontradas as publicações de seus encontros que foi objeto dessa pesquisa.

Métodos

A pesquisa apresenta características de uma pesquisa qualitativa, trata-se de uma análise crítica e interpretativa do material coletado, com elementos de historicidade e de contextualização, ou seja, os conhecimentos são determinados pelo período, devendo ser analisados no tempo e espaço que ocorrem. (MACHADO, 2007).

Nessa pesquisa o referencial metodológico adotado foi análise de conteúdo, na qual foram realizadas análises críticas dos materiais coletados, que levaram a um conhecimento relevante. A análise de conteúdo está dividida em três fases, sendo elas: a pré-análise, que se constitui na organização do material; a exploração e o tratamento dos resultados; e a inferência, que significam a interpretação do material coletado e organizado. (BARDIN, 1977).

Esse trabalho teve como objetivo pesquisar os trabalhos publicados na Anped que versavam sobre os planos de educação 2014-2024, com o intuito de entender como tem sido a repercussão desses planos em âmbito nacional, para tanto elegemos para representar a produção a Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED com foco nos seus encontros nacionais que ocorrem bienais (37º encontro em 2015 e 38º encontro em 2017 – após aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Inicialmente além dos anais dos encontros nacionais tínhamos a pretensão de pesquisar com o mesmo objetivo na Revista Brasileira de Educação a qual a ANPED também é responsável, no entanto, com as palavras chaves: “Plano Nacional de Educação”; “Plano Estadual de Educação” e “Plano Municipal de Educação” não foi encontrado publicações que se referissem ao plano aprovado em 2014 nos periódicos da revista. Já nos trabalhos e pôsteres dos eventos supracitados em 2015 foram selecionados 13 escritos, destes 3 em pôsteres e 10 trabalhos distribuídos nos GTs-

Grupos de Trabalhos do 37º Encontro e apenas 2 trabalhos sobre planos nacionais de educação no 38º Encontro.

Cabe ressaltar aqui que a seleção dos trabalhos se deu além dos descritores também pelo texto completo, pois foi encontrado texto com apenas resumo o que acabou impossibilitando sua análise.

Outro ponto relevante a ser destacado é que por se tratar de um encontro nacional todos os trabalhos encontrados e selecionados remetem-se ao Plano Nacional de Educação, o que indica que os trabalhos referentes aos planos estaduais e municipais estão sendo publicados nos encontros regionais, espaços e momentos mais adequados a tais discussões, principalmente para maior participação dos diretamente interessados nas discussões.

Elencamos a seguir os trabalhos encontrados por ano, título, autor(es) e tipo de trabalho (pôster/trabalho).

Quadro 1. Publicações dos 37º e 38º encontros nacionais da ANPED – 2015 e 2017 sobre o PNE

ANO	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE TRABALHO	
1	2015	OS DESAFIOS DA OFERTA E EXPANSÃO DO TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DA GRANDE VITÓRIA	TELMY LOPES DE OLIVEIRA	PÔSTER
2	2015	A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIÁLOGO	MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA; VALDETE CÔCO.	PÔSTER
3	2015	DEMANDAS PARA POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	ANA PAULA PEIXOTO SOARES; CAMILA DE MORAES BARBALHO	TRABALHO
4	2015	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: DA LDB AO PNE	LÚCIO OLÍMPIO DE CARVALHO VIEIRA	TRABALHO
5	2015	MONITORAMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO	MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES	TRABALHO
5	2015	O ENSINO SUPERIOR NA TRAMITAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2014-2024	GUARACY SILVA	TRABALHO
7	2015	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	MÁRCIA JACOMINI; APARECIDA THIAGO	TRABALHO

		REMUNERAÇÃO DOCENTE: ALVES; RUBENS BARBOSA DESAFIOS PARA O DE CAMARGO MONITORAMENTO DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA META 17		
8	2015	FORMAÇÃO STRICTO SENSU NO PNE: METAS TANGÍVEIS?	JORDANNA MARIA NUNES COSTA	TRABALHO
9	2015	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- PERCURSO ENTRE DIREITO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA	VALDELÚCIA ALVES DA COSTA; ERIKA SOUZA LEME	TRABALHO
10	2015	EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES	SOUZA, SIRLEINE BRANDÃO DE	TRABALHO
11	2015	O NOVO PNE E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: URGÊNCIAS PARA O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA; FABIANA FERREIRA DE LIMA	TRABALHO
12	2015	DÍALOGOS ENTRE O PRESENTE E O PASSADO FACE AO SERVIÇO MÉDICO DE INSPEÇÃO ESCOLAR	MONTICELLI, FERNANDA FERREYRO	TRABALHO
13	2015	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CONTRAPONTO À FORMA SUJEITO DE DIREITO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	ALVARENGA, MARCIA SOARES DE	TRABALHO
14	2017	IMPACTOS DA 'IDEOLOGIA DE GÊNERO' NA GERAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A POPULAÇÃO LGBT	JASMINE MOREIRA	TRABALHO
15	2017	A RELAÇÃO DA DIDÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014/2024 VINCULADA À FORMAÇÃO STRICTO SENSU	MÁRCIA CECÍLIA VASSOLER	TRABALHO

Fonte: elaborado pelos autores com dados a partir do site oficial da Anped, 2017.

Análise da Produção

Após leitura dos textos, consideramos a afirmação de Mainardes (2006) 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. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”(p.56)

Stephen Ball, importante sociólogo inglês trás contribuições em relação às teorias que estudam a política educacional, na qual seus escritos têm repercutido com grande

intensidade no Brasil por meio de análises através do ciclo de políticas³⁹. Mas recentemente Ball (2014) na mesma linha de raciocínio considera que o neoliberalismo abrange “[...] tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a economização da vida social e da criação de novas oportunidades de lucro” (BALL, 2014, p. 25), bem como, em uma perspectiva foucaultiana de governamentalidade⁴⁰, envolve o “[...] governo das populações por meio da produção de seres empreendedores dispostos, auto-governáveis” (BALL, 2014, p. 26).

A aprovação da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 teve longo tramite no congresso nacional e foi aprovado sem veto presidencial, no entanto percebe-se que pouco foi incorporado no corpo da lei a respeito do documento referência, resultado de ampla participação da sociedade - o CONAE - que deveria subsidiar as reflexões para elaboração do Plano Nacional de Educação e esse fato foi levantando quase que em unanimidade pelos trabalhos analisados que revelaram disparidade entre a opinião da sociedade civil e a lei de fato aprovada.

A análise dos textos foi realizada por meio de três “blocos temáticos” compostos pelas vinte metas do PNE- 2014-2024: Ensino básico - compreende as metas de 1 a 11, referentes à educação infantil, ensinos fundamental e médio, Educação de Jovens e Adultos e educação especial; Ensino superior – contendo os textos das metas 12 a 14 e Formação de professores e valorização profissional – contemplam as metas de 15 a 18. Não foram encontrados trabalhos relacionados à meta 19 que trata da gestão democrática e meta 20 que dispõe sobre o financiamento da educação.

- **Ensino básico**

O ensino básico desde a aprovação da lei 9394/96 teve as etapas de ensino ampliadas para educação infantil, ensino fundamental e médio tendo atualmente obrigatoriedade em toda a etapa, exceto a educação infantil na modalidade creche (0 a 3 anos).

³⁹ Ver mais sobre o ciclo de políticas em Mainardes, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

⁴⁰Governamentalidade – ver mais sobre o conceito em: CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. *Filosofia Unisinos*, 11(1):33-43, jan/abr 2010

A meta que se refere à educação infantil tem como principal objetivo universalizar até o ano de 2016 (já findo) a educação infantil na modalidade pré-escola e ampliar a oferta em creches de modo a atender no mínimo 50% das crianças de 3 anos até 2024. Das produções encontradas duas delas se referem a essa etapa. Flores (2015) estuda o monitoramento da ampliação de vagas por meio da atuação do Tribunal de Contas do estado do Rio Grande do Sul tendo nesse estado (RS) uma análise positiva da fiscalização desse órgão bem como da ampliação de vagas nas creches como prevê a meta 1.

No segundo texto Vieira e Côco (2015) focalizam a estratégia 1.6 do plano que prevê avaliação para a Educação Infantil (EI) afirmando que a avaliação para aferir a qualidade dessa etapa de ensino deve ser baseada nas condições do que lhes é oferecido às crianças no seu processo de ensino e aprendizagem e apropriação de conhecimento, portanto reiteram que nesse processo avaliativo seja levado em consideração aquilo que é vivenciado na EI: “Portanto, envolvimento e proposição precisam ser próprios do campo de EI em respeito à sua especificidade e aos profissionais que cotidianamente vivificam o trabalho educativo com as crianças” (sn).

Ao que se refere à efetivação da inclusão nas escolas – meta 4, foram encontrados 3 textos sendo que Costa e Leme (2015) e Brandão (2015) partem de uma análise crítica dos textos que alteram termos dessa área, segundo os autores, as metas e estratégias alteram as concepções historicamente estabelecidas pela teoria, no entanto concluem que o texto de lei não leva em consideração o indivíduo como um todo que vive em uma sociedade capitalista. Monticele (2015) também faz crítica ao texto da lei, no entanto mais especificamente a estratégia 4.15 a qual determina a promoção e a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com necessidades especiais o que para a autora configura como discriminação do indivíduo, uma vez que o mesmo é um ser humano global com necessidade especial, mas que deve estar incluso na escola como os outros, para ela a aprendizagem será

[...] tanto mais fecunda e produtiva, quanto mais um e outro deixarem de ocupar os lugares que ocupam e se colocarem em movimento dialógico. É esta interação que possibilitará que na delimitação dos traços e das identidades, insurja a visibilidade para a prospecção da sociedade, tanto quanto para as expectativas de construção de um vir a ser dos sujeitos, sejam “normais” ou pessoas com necessidade especiais (MONTICELE, 2015, sn).

A educação integral apontada como meta 6 com objetivo audacioso de alcançar 50% das escolas e no mínimo 25% dos alunos é tratada por Junior (2015) que analisa como esse movimento de expansão tem ocorrido nos municípios da Grande Vitória no Estado do Espírito Santo nos quais o autor considera como uma realidade, no entanto, afirma que a universalização tem se constituído um percalço aos municípios brasileiros, como as próprias estratégias 1 e 2 já previram é necessário investimento tanto na formação de professores que deverão progressivamente ampliar suas jornadas, quanto nos mobiliários adequados para o atendimento integral das crianças.

Até o momento na maior parte dos textos apresentados percebem-se críticas ao texto de lei, no entanto nenhum deles estuda como tem sido o “*enactment*”- termo utilizado por Ball (2016) para indicar a maneira como os atores “fazem” no cotidiano a interpretação dos Planos. Para Ball (2016) não se pode considerar os atores como iguais, porque eles são sempre posicionados e o lugar onde estão influi na forma como interpretam e traduzem a política, percebe-se que papéis e relações não são consideradas na análise, salvo do texto de Vieira e Coco (2015) que consideram o profissional, no entanto não levam suas pesquisa à análise local.

Elevar o nível de escolaridade da população de 18 a 29 anos faz parte da meta 8 na qual prevê igualar o acesso a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE o que se constitui grande avanço na perspectiva das teorias étnico-raciais. Oliveira e Lima (2015) sinalizam a efetiva implementação da educação para relações étnico-raciais nos currículos de formação docente inicial. “Mais do que a inclusão de novos conteúdos, supõe repensar relações e estimular procedimentos interculturais que também envolva um compromisso com o entorno sociocultural da escola” (sn).

As metas 9, 10 e 11 dizem respeito respectivamente à erradicação do analfabetismo; educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio na forma integrada à educação profissional e a educação profissional técnica de nível médio as quais Alvarenga (2015) realiza forte crítica indagando que o plano não leva em consideração o discente do EJA como um ser de direitos, já que, o mesmo poderá ser oferecido integrado à perspectiva profissional, pois para ela ao tratar a questão de forma crítica na há dúvidas de que “o liberalismo em sua forma econômica, não superou o descompasso entre a liberdade e as condições sociais dos sujeitos que articulam essa forma” (sn). Para Viera e Corsetti (2015) o momento atual de políticas públicas para a educação decorrente é liberalista, no qual o Estado assumiu um processo de gestão,

sobretudo ao que diz respeito à meta 11 passando a “comprar serviços” de educação profissional das instituições privadas como o PRONATEC e da própria rede pública “inclusive permitindo a contratação, sob a forma de terceirização, de docentes, em caráter precário” (sn).

Não foram encontrados trabalhos que faziam alusão as metas 2, 3, 5 e 6 que se referem respectivamente ao ensino fundamental, ensino médio, alfabetização das crianças até o terceiro ano do ensino fundamental e qualidade da educação básica (IBED) que objetivam o aumento das matrículas e diminuição das evasões escolares, bem como a melhoria no ensino fundamental e médio com efetivação de aumento de médias para o Ideb.

O trabalho de Moreira (2017) não faz referência a uma meta específica, mas ao currículo escolar do ensino básico e os impactos que a teoria “*queer*” tem causado. A autora discute a repercussão que causou o projeto de lei do PNE para grupos de conservadores e religiosos, segundo ela, o mesmo movimento de “pânico moral” ocorreu nas conferências realizadas para elaboração dos planos estaduais e municipais, o que reforça a importância dos estudos de gênero em nosso país para que se desconstruam verdades estabelecidas, afim de maior justiça e igualdade social.

Persistimos em afirmar que por mais que os textos façam uma análise crítica dos problemas tanto das metas quanto das estratégias e viabilização das mesmas, acabam sempre recaindo na análise do Estado como formulador de políticas e não focam em como as políticas se fazem nas escolas. Destacamos que as políticas educacionais estão sendo feitas “[...] em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações”, requerendo dos investigadores “[...] novos métodos e conceitos e novas sensibilidades de pesquisa”, superando o “territorialismo metodológico” (BALL, 2014, p. 27).

Para Ball as políticas estão sempre sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática. A maneira como o indivíduo interpreta as leis passa essencialmente pela sua formação tema do próximo item.

- **Expansão do ensino superior**

O acesso à educação superior segundo a meta 12 deverá ser elevado a 50 % assegurando a qualidade na expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas sejam realizadas no segmento público, com estratégias de ampliação tanto do setor público como do privado que hoje abarca a maior parte das matrículas.

O plano requer que a expansão do ensino superior se dê com equidade para tanto a meta 13 disserta sobre a qualidade da educação superior ampliando a titulação docente para 75% de mestres e no mínimo de 35% de doutores o que é tratado por Costa (2015) como um desafio de fôlego para o Estado que somente será tangível se houver efetivo engajamento político e financeiro. Por outro lado a meta 14 disserta sobre a ampliação de vagas na pós-graduação com meta a alcançar o número de 60 mil mestres e 25 mil doutores anualmente. Sabe-se que o número seria o ideal, mas que como afirma Vassoler (2016) na formação *scripto sensu* as pesquisas devem seguir dimensões muito mais amplas com formação privilegiada do professor universitário “possibilitando-lhe maior domínio dos conteúdos estudados e o desenvolvimento de capacidade de problematizar e de argumentar, em harmonia com a concepção de docência centrada na pesquisa”, porém como a própria autora indaga nenhuma das estratégias dessa meta contemplam essa formação o que abre brechas para ocorrer o que temos vivenciado no ensino superior que mesmo ainda insuficiente tem se dado em instituições má preparadas com poucas aulas e apressadamente para cobrir os “buracos” da demanda. Ou seja, embasados na teoria de Ball percebe-se que a formação do indivíduo parte de uma premissa universalizante de formação. “Embora as políticas sejam feitas para parecerem lineares e racionais, são, na verdade, uma bricolagem⁴¹ entre diversos discursos, com ética e valores diferentes e controversos”.

Do exposto podemos destacar o Decreto 9057/2017 aprovado em Maio que abre brechas para a possibilidade de Mestrados e Doutorados serem realizados na modalidade à distância, visto que a situação diz respeito as metas do item aqui discutido necessitamos de mais pesquisas principalmente em relação a como essas metas e o decreto supracitado tem se dado nas localidades.

- **Formação de professores e valorização profissional**

As metas 15, 16, 17, 18 dispõem sobre a qualidade de formação do professor e valorização profissional propondo respectivamente: assegurar formação em nível superior para os professores nas áreas de suas atuações; formação em nível de pós-graduação de pelo menos 50% dos professores; equiparar o salário dos professores aos profissionais com a mesma titulação e por fim planos de carreira que deviam ter sido

⁴¹ A respeito de bricolagem – ver mais em: CONTIJO. P. Bricolagem metafísica ao pensar a ação política e o estado. *PROMETEUS* - Ano 9 - Número 21 – Edição Especial - Dezembro/2016.

elaborados até 2016 tanto para profissionais da educação básica quanto do ensino superior.

O objetivo desse bloco de metas é a qualidade de educação que conforme Soares e Barbalho (2015) expõem é meio fundamental para o sucesso das demais metas do plano. No entanto Silva (2015) alerta para o fato que muitas contribuições no texto de referencia (CONAE) não tenham sido levadas em consideração para a elaboração no PNE o que pode vir comprometer tais metas principalmente por questões financeiras.

Especificamente a respeito da meta 17 sobre a equiparação dos salários dos profissionais de educação com os de outros de mesma formação (superior) Jacomi, Alves e Camargo (2015) afirmam que para que os salários sejam equiparados seria necessária uma correção de 33,1% de aumento nos salários dos professores em comparação aos servidores privados e de absurdamente 88,9% de aumento para se igualar a média dos servidores públicos no Brasil.

Incongruentemente para que todas as metas discutidas até o momento fossem de fato implementadas sabe-se que se necessita de muito acompanhamento da coisa pública – gestão democrática meta 19 e investimento na educação prevista na última meta 20 e mais importante, pois dela depende todas as outras. A meta prevê a arrecadação de no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio o que seria necessário para alcançar as demais metas elencadas aqui; no entanto infelizmente não houve pesquisas encontradas sobre o monitoramento dessas duas últimas metas o que pode indicar uma escassez de pesquisas nessa área.

De acordo com Ball; Maguire e Barum (2016) os esforços coletivos na atuação da política de comportamentos demandam, dos professores, a aquisição de conhecimentos especializados e diferentes formas de “treinamento”, os quais tentam conjugar crenças e valores em um conjunto que fica desorganizado, repleto de incoerências e contradições.

Assim, com a demanda aligeirada e aumentada abre-se preceitos para que os atores ao colocar as políticas educacionais em prática gerem “[...] co-construções ‘desordenadas’, desmanteladas e falhas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 168, grifo dos autores).

Assim como nas análises de Ball; Maguire; Braun (2016) sobre o ensino secundários, a sensação que no fica é a mesma, ou seja, constante inacabamento ou sempre em vias de ser alterada destacando o caráter criativo, original, desordenado e, muitas vezes, incoerente da atuação da política.

Considerações finais

Após análise dos textos, identificamos que a maior parte das análises realizadas nos trabalhos e pôsteres do 37º e 38º encontro nacional da Anpae, após a publicação do PNE 2014-2014 acabam recaindo no âmbito *macro* – papel do Estado, em detrimento de pesquisas a respeito do desenrolar desse plano nas escolas, ou mesmo dos planos em âmbito Estadual e Municipal. Como já citamos seria necessário um estudo nas publicações dos encontros locais da Anped a fim de verificar se os estudos tem se concentrado nesses espaços. Mas o que se conclui de fato é que por mais que as pesquisas tenham um referencial teórico estruturalista, pós-estruturalista ou pluralista, mesmo esses trabalhos, se concentram mais no papel do Estado como provedor de políticas e menos em como as escolas fazem a política acontecer. É necessário, portanto, canalizarmos nossos estudos na direção que parece que nos falta – estudos na escola, com os atores locais, buscando mediar e entender pelos vários ângulos da situação que nos cerca nas políticas educacionais e entender como os “atores” sociais tem feito política.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, M. S. de. Plano nacional de educação: contrapontos à forma sujeito de direito na educação de jovens e adultos. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- BALL, Stephen J. Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOAVENTURA, E. M. Anísio Teixeira e a autonomia da educação baiana. Revista da Bahia. Salvador, v.32, n.31, jul. 2000. p.70-83
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).
- CAMARGO. R. B. de; ALVES. T; JACOMINI. M. A. Plano nacional de educação e remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

COSTA, J. M. N. Formação stricto sensu no PNE : metas tangíveis? 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

COSTA, V. A. LEME, E. S. Educação inclusiva e plano nacional de educação. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

JACOMINI, M. A. Monitoramento das metas do plano nacional de educação no rio grande do sul: um estudo de caso sobre a atuação do tribunal de contas do estado. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MACHADO, L. M. Considerações sobre a natureza do trabalho científico. In: LABEGALINI, A.C.F.B.; MAIA, G. Z. A.; MACHADO, L. M. (Org.). Pesquisa em educação: passo a passo. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MONTICELI, F. F. Diálogos entre o presente eo passado face ao serviço médico de inspeção escolar. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MOREIRA, J. Impactos da ‘ideologia de gênero’ na geração de políticas educacionais para a população LGBT. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

OLIVEIRA, T. L de. Os desafios da oferta e expansão do tempo integral nos municípios da grande vitória. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

OLIVEIRA, L. F. D; LIMA, F. F. de. O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, Campinas, vol.20, n.69, pp.119-136, 1999.

SILVA, G. O ensino superior na tramitação do plano nacional de educação – 2014-2024. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

SOARES, A. P. P ; BARBALHO, C. M. de. Demandas para políticas curriculares de formação de professores no plano nacional de educação. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

SOUZA, S. B. D. Educação especial e o plano nacional de educação: algumas contribuições. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. Cad. Pesqui. [online], vol.34, n.123, pp.691-708, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000300009>. Acesso em Abril de 2017.

VASSOLER, M. C. A relação da didática docente universitária no contexto do plano nacional de educação PNE 2014/2024 vinculada à formação stricto sensu. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

VIEIRA, M. N. A; COCO. V.. A avaliação institucional na educação infantil em diálogo - Com assertivas do plano nacional de educação 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

VIEIRA. L. O. C. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio: da LDB ao PNE. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

ESTABELECIMENTO DE ESCALA DE PROFICIÊNCIA ATRAVÉS DA ANÁLISE PSICOMÉTRICA DO ENADE 2014 PARA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Adriana Cioato Ferrazza

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), adriana.ferrazza@posgrad.ufsc.br

Kauê Tortato Alves

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), k.tortato@ufsc.br

Resumo: A avaliação em larga escala consubstancia um projeto educacional que direciona para políticas de regulação e controle. Dentre os instrumentos de avaliação, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é elaborado com o objetivo de avaliar as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes dos cursos de graduação. As métricas de mensuração de desempenho discente têm sido criticadas quanto a validação das habilidades e competências. Este trabalho apresenta a análise do Enade 2014, respondido por 5.933 estudantes concluintes do curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, empregando a Teoria Clássica dos Testes-TCT e a Teoria de Resposta ao Item-TRI cuja calibração dos parâmetros dos itens foi realizada com o modelo Logístico de Três Parâmetros e possibilitou a construção a escala de proficiência do estudante que apresentou desempenho diferente entre IES pública e privada. O instrumento apresentou baixa evidência de validade e fidedignidade.

Palavras chaves: Ensino superior, Avaliação de larga escala, Escala de proficiência

INTRODUÇÃO

A consolidação de uma cultura de avaliações concebidas (à priori) com objetivo de aferir a qualidade de ensino é defendida como uma conquista da área educacional nos últimos anos.

A avaliação em larga escala vem se consolidando como um instrumento das políticas públicas na educação tanto no exterior como no Brasil. No entanto ainda se observa inúmeros desafios quanto ao uso efetivo destas avaliações (GIMENES, 2015), e

sua disseminação veio acompanhada de críticas. Segundo Rutkowski (2018), as críticas principais referenciam-se ao design metodológico das avaliações de larga escala internacionais dissociadas das questões políticas e de pesquisa. No Brasil, são apontadas as limitações nos indicadores de mensuração, do que é entendido por qualidade do ensino e a utilização dos dados gerados pelas avaliações para políticas de alocação diferencial de recursos.

No ensino superior brasileiro, a cultura da avaliação de larga escala evoluiu juntamente com as implantações das políticas públicas de expansão do ensino superior. O formato atual está regido pela Lei Nº 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) visando assegurar o processo de avaliação da Educação Superior nacional: institucional das IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. Esse terceiro enfoque é o objeto dessa pesquisa, atualmente é realizado pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que em tese visa inferir a proficiência dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação.

O conjunto de competências (habilidades acadêmicas, conhecimentos, atitudes e valores) que devem ser avaliados pelo ENADE estão definidos nas diretrizes curriculares de cada área. O conceito de competência empregado nesse estudo se refere à mobilização desses recursos, resultando na resposta adequada a um problema profissional proposto. Primi, Hutz e Silva (2011) explicam que competência é um conceito combinatório, ou seja, se refere à combinação de habilidades acadêmicas e conteúdos profissionais de maneira aplicada a uma situação problema, tornando a operacionalização da avaliação bastante difícil.

Consequentemente, na construção do ENADE tenta-se basicamente operacionalizar a medida dos construtos definidos nas diretrizes de cada curso. No processo de formulação do exame é definida uma comissão assessora da área que tem a atribuição de criar as recomendações necessárias para a banca de elaboração da prova em termos de diretrizes, objetivos e especificações do exame. Nesse caso, para a avaliação da área de ciências biológicas em 2014, tais parâmetros encontram-se publicados na Portaria 236/Inep/2014, de 02 de junho de 2014.

Segundo Barbosa, Freire e Crisóstomo (2011), as métricas de mensuração de desempenho discente, atualmente em uso no Brasil, são instrumentos de avaliação externa que têm sido muito criticados e questionados. Por conseguinte, essas avaliações

também necessitam dos rigores científicos para que sejam consideradas a integridade e a qualidade dos instrumentos adotados (SOBRINHO, 2010; POLIDORI, 2009). Sem dúvida é necessário que instrumentos desta natureza estejam sujeitos a constantes avaliações no sentido de aperfeiçoá-los. Assim, os métodos psicométricos podem auxiliar na análise e verificação de evidências de validade e fidedignidade dos instrumentos utilizados para a avaliação do desempenho discente.

Sendo assim, um aspecto essencial a ser discutido neste artigo se refere à questão da validade da prova (ou instrumento) (PRIMI, 2010), isto é, em que medida a prova do ENADE – aplicada em 2014 para os futuros Bacharéis em Ciências Biológicas – atingiu os objetivos definidos nas diretrizes da prova. Portanto, o objetivo desta pesquisa consiste em comparar as propriedades psicométricas do instrumento ENADE, utilizando Teoria de Resposta ao Item -TRI e Teoria Clássica dos Testes -TCT, que permitem validar os resultados da aferição de proficiência (habilidades e competências) para curso de Ciências Biológicas Bacharelado, apresentado a seguir.

REVISÃO DE LITERATURA

O modelo teórico/metodológico utilizado pelo INEP para avaliar o instrumento ENADE em 2014 foi a Teoria Clássica dos Testes – TCT, que se preocupa em explicar o resultado final total, a soma das respostas dadas a uma série de itens (escore total) ou total de acertos por indivíduo (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2008).

Pasquali e Primi (2003) explicam que a grande crítica à Teoria Clássica dos Testes (TCT) já havia sido apontada desde a década de 1920 por Thurstone, e diz respeito à variação na capacidade de mensuração que o ferramental estatístico dessa teoria sofre, pois as medidas inferidas alteram-se conforme os diferentes itens (questões) usados para compor o instrumento (teste). Além disso, os autores explicam que os parâmetros dos itens (dificuldade e discriminação) de um teste dependem da amostra de sujeitos em que eles foram calculados, isto é, este parâmetro é dependente dos sujeitos (*subject-dependent*) e se a amostra não for rigorosamente representativa da população os parâmetros dos itens não podem ser considerados válidos. Há também uma dependência em relação ao teste utilizado, não permitindo comparações entre edições, pois testes com dificuldades diferentes podem produzir escores iguais ou diferentes.

Em suma, enquanto a TCT tem interesse em produzir testes com qualidade, a Teoria de Resposta ao Item – TRI difere ao visar produzir itens de qualidade

(PASQUALI, 2009), e escalas de medida que, uma vez calibradas, não dependam das amostras onde foram aplicadas.

Embora, a TRI como um conjunto de procedimentos de avaliação não seja totalmente estranha nos estudos referentes à Psicologia e à Educação, considerando seu uso pelo INEP desde a década de 1990, poucos e isolados estudos se apresentam à comunidade científica, o que impede uma discussão mais pormenorizada dos resultados obtidos. Conforme Moreira Júnior (2014) uma implantação da TRI no ENADE seria mais complicada se comparado com a aplicação no ENEM, já que há dezenas de áreas diferentes, o que implicaria na criação, pré-teste e calibração de dezenas de bancos de itens.

Nas seções seguintes relata-se o percurso metodológico empregado na coleta e tratamento dos dados e as circunstâncias e condicionantes das análises propostas.

MATERIAL E MÉTODOS

Sujeitos (participantes) da pesquisa:

Participariam do ENADE, no ano de 2014, 7.422 estudantes de Bacharelado em Ciências Biológicas de todo Brasil, descontando ausências (19,3%), e provas em branco, restaram 5.933 provas de conhecimentos específicos para essa análise. De acordo com a categoria acadêmica a maior parte das IES às quais vinculam os cursos de Bacharelado em Ciências Biológicas estão em Universidades (76,46%), seguidas por Centros Universitários (12,95%), Faculdades (10,21%) e Institutos Federais (0,38%); já quanto à categoria administrativa das IES a maior parte (50,74%) dos participantes está matriculada em Instituições de Ensino Superior privadas e 34,45% em Instituições Federais (BRASIL; INEP; DAES, 2016).

Instrumento de coleta e tratamento dos dados:

O instrumento utilizado foi a prova de Conhecimentos Específicos do ENADE, apenas as questões objetivas do componente específico foram analisadas, ou seja, as questões de 9 a 35 (BRASIL; INEP; MICRODADOS, 2014) tal escolha justifica-se pelo escopo de análise desse trabalho prevê a avaliação unidimensional do instrumento através de dicotomização (respostas certas ou erradas). Foram utilizados o software R (R Core Team, 2018) e do programa R Studio (Rstudio, 2018).

Análise de dados

A calibração dos itens pelo modelo teórico da Teoria Clássica dos Testes – TCT foi usado com o intuito de inferir as propriedades psicométricas do teste, sendo que conforme Borgatto e Andrade (2012) dentre os parâmetros mais importantes par descrição dos itens temos: Índice de dificuldade (proporção de participantes que responderam ao item corretamente); Índices de discriminação, que mede a capacidade do item de diferenciar os participantes de maior habilidade (27% dos respondentes com pontuações mais altas) daqueles de menor habilidade (27% dos respondentes com pontuações mais baixas), correspondendo à diferença entre a proporção de acertos do primeiro grupo e a do segundo grupo; alfa de cronbach: estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1. Esta propriedade é conhecida por consistência interna da escala; Coeficientes de Correlação (ponto-bisserial e bisserial) entre a resposta numa dada categoria do item e a pontuação total na prova.

A verificação da calibração pela Teoria de Resposta ao Item -TRI foi operacionalizada pelo modelo logístico de três parâmetros (3PLM). Para Andrade, Tavares e Valle (2008) justifica-se essa escolha metodológica pois, compreende-se que para além de estimar a dificuldade (*b*) das questões (itens) e posicioná-los na escala de proficiência, objetiva-se também avaliar a importância de diferenças em outras características psicométricas dos itens, tais como: (*a*) capacidade do item de distinguir os respondentes portadores dos não portadores de uma dada competência, (*c*) também pode haver diferentes probabilidades de acerto casual.

Desse modo, para a TCT e TRI calculou-se os parâmetros, com base nos microdados, e comparou-se com as análises disponíveis no Relatório de Área (Ciências Biológicas) do Enade 2014 (BRASIL; INEP; DAES, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise de conteúdo da prova

Segundo o relatório de área (BRASIL; INEP; DAES, 2016), cada item do instrumento deve estar expressamente relacionado a pelo menos três aspectos da matriz de referência, que é composta das seguintes subdimensões: característica de perfil (P), recursos(competências)(R) e os objetos de conhecimento(conteúdos)(OC) podendo cada questão relacionar-se com até três destes últimos, mas devendo refletir apenas uma

característica de perfil, e um recurso (por questão). Assim, pretendeu-se definir de maneira ampla as possíveis habilidades e competências avaliadas pelas questões mapeando-se uma área ampla de conteúdos básicos. O relacionamento de alguns itens desses aspectos da proficiência está exemplificado na Quadro 1.

Quadro 1: Exemplos de relacionamento de itens objetivos de Conhecimentos Específicos com o Perfil (P), Recursos (R) e Objetos de Conhecimento (OC), conforme preconizado para o Bacharelado em Ciências Biológicas no ENADE 2014 (Parcial).

Questão	Assunto	Perfil	Recurso	OC
C.E. 09	Fisiologia Comparada - Respiração	P01: Observador, capaz de interpretar e avaliar, com visão integradora e crítica, os padrões e processos biológicos;	R02: Compreender a abordagem evolutiva como eixo integrador do conhecimento biológico;	OC 01 Morfofisiologia OC 10 Zoologia
C.E. 11	Biologia Celular - Transporte trans-membrana	P01: Observador, capaz de interpretar e avaliar, com visão integradora e crítica, os padrões e processos biológicos;	R03: Inter-relacionar causa e efeito nos processos naturais, incluindo os aspectos éticos, sociais, ambientais e étnico-culturais;	OC 07 Biologia celular e molecular
C.E. 34	Evolução - Epigenética	P07: Integrador do conhecimento biológico com outras áreas do saber em uma perspectiva interdisciplinar, apto a atuar frente à dinâmica do mercado de trabalho;	R01: Analisar e interpretar o desenvolvimento do pensamento biológico, incluindo seus aspectos científicos, históricos e filosóficos;	OC 09 Evolução
C.E. 35	Educação Ambiental	P06: Consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional;	R04: Compreender e interpretar o desenvolvimento científico e tecnológico e seus impactos na sociedade, na conservação e na preservação dos ecossistemas;	OC22 Fundamentação teórica sobre as relações entre sustentabilidade, biodiversidade e educação ambiental

Fonte: Adaptado de BRASIL; INEP; DAES (2016) (Parcial). *C.E: Questão de Conhecimento Específico

Fato digno de menção é que os objetos de conhecimento OC 06: Parasitologia; OC 13 Educação Ambiental e OC 15: Biogeografia não foram contemplados em nenhuma questão. Já os itens OC 07 Biologia celular e molecular; OC 09 Evolução e OC 12 Ecologia estavam presentes em 4 ou mais questões da prova, o que demonstra ênfases desiguais dentre as áreas de conhecimento avaliadas.

As características de perfil encontram-se desigualmente representadas na prova pois “P02: II - consciente da sua importância como produtor de conhecimento e comprometido com a transformação da realidade;” não foi contemplado em nenhuma questão, e outras três características aparecem em apenas uma questão (P04: Apto a atuar com a comunidade, compreendendo a ciência como uma atividade social com

potencialidades e limitações e promovendo a difusão científica; P05: Ético, com responsabilidade social, ambiental e profissional; P06: Consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional;) sendo que a questão Q22, única relacionada ao P05, foi anulada por baixo índice de discriminação.

Da mesma forma, os recursos R6 (Planejar, gerenciar e executar projetos, perícias, emissão de laudos, pesquisas, consultorias e outras atividades profissionais definidas na legislação e em políticas públicas) e R7 (Executar técnicas básicas e aplicadas, em laboratório e em campo) ficaram concentrados dentre os itens com baixo coeficiente de discriminação denotando necessidade de aprimoramento das abordagens utilizadas na elaboração de itens que visem mensurar habilidades eminentemente procedimentais.

Comparação dos escores TCT e TRI

Os participantes do ENEM 2014, graduandos de Bacharelados em Ciências Biológicas, acertaram em média 11,60 (DP: 3,72; Mín.: 1Máx.: 23) dentre as 27 questões objetivas das provas de conhecimentos específicos, conforme TCT. Na TRI (0;1) o escore mínimo foi -2 e o máximo 2,6636 (Tabela 1). Comparados os escores calculados por meio da TCT e da TRI observa-se uma elevada correlação ($R=0,9168$), fato já esperado uma vez que um dos efeitos esperados pelo emprego da TRI é a simples ponderação e discriminação dentre os acertos intencionais decorrentes da proficiência e os casuais.

Ao comparar os escores dos acadêmicos das IES públicas e privadas, tanto TRI quanto TCT, identificam que as médias são estatisticamente diferentes ao nível de significância de 0,05 (Tabela 1). Na Figura 1 (a e b) o desempenho dos acadêmicos das IES públicas supera o desempenho dos acadêmicos das IES privadas. Segundo Torres et al. (2016), as IES públicas, embora apresente resultado distante do satisfatório no ENADE, ainda é superior se comparado com IES privadas.

Tabela 1 - Comparação de escores IES públicas e privadas na TRI e TCT

METODOLOGIA	IES	*P-VALOR NORMALIDADE	**P-VALOR	MÉDIA	DESVIO PADRÃO (EP)
TCT	PÚBLICA	0,010		10,51	3,51(0,065)
	PRIVADA	0,009	0,000	8,42	2,88(0,087)
TRI (0,1)	PÚBLICA	0,010		0,236	0,840(0,016)
	PRIVADA	0,054	0,000	-0,312	0,691(0,02)

* teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov (α 0,05); ** teste t de comparação das médias; EP= Erro Padrão

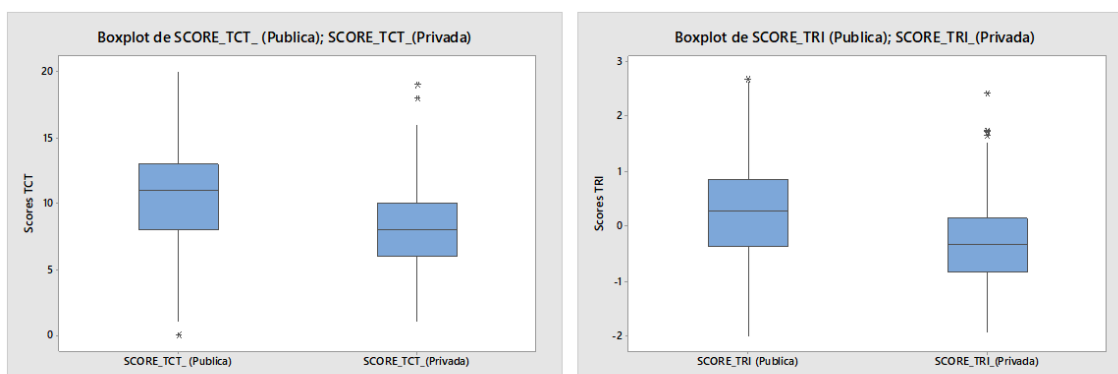


Figura 1a

Figura 1b

Figura 1 – Comparação dos escores TCT (Figura 1a) e TRI (Figura 1b) para IES pública e privada.

Porém, a validação dos resultados da avaliação (ENADE) depende da fiabilidade e confiabilidade do instrumento aplicado.

Análise da fiabilidade do constructo

O coeficiente Alfa de Cronbach, que mede a consistência interna de um teste, foi 0,595, o que pode ser considerado inaceitável (<0.60) ou pobre (MAROCO; GARCIA-MARQUES, 2006). Comparando-se com valores presentes na literatura sobre aplicações da TRI ao ENADE, obteve-se que Primi, Hutz e Silva (2011) obtiveram um valor de Alfa de Cronbach igual a 0.76 para as 30 questões da prova de conhecimentos específicos do ENADE de psicologia em 2006. Vendramini (2009) analisando os itens de Formação Geral das provas do ENADE de 2004, 2005 e 2006 obteve valores de KR20 (análogo do Alfa) iguais a 0,353, 0,393 e 0,255, respectivamente. Mas quais as consequências dos baixos valores dos parâmetros de Consistência Interna dos Instrumentos do ENADE?

“São essencialmente duas as consequências diretas de uso de dados com fraca fiabilidade: (a) Existe elevada probabilidade da medida não ser válida – O resultado pode nada dizer sobre o constructo que se pretendia medir. Mas mesmo se a medida for válida, (b) O erro de medida é elevado, pelo que a variabilidade observada afeta o poder de qualquer teste estatístico realizado, aumentando a probabilidade de resultados não-significativos.” (MAROCO; GARCIA-MARQUES, 2006).

Como conciliar a baixa consistência interna e, ao mesmo tempo, a presença de um único fator geral indicando a unidimensionalidade do instrumento?

[...] Resultados como esse são frequentes em provas educacionais (achievement) e são bem diferentes dos padrões que os pesquisadores que lidam com testes e escalas psicológicas estão acostumados a ver. Nelas, um princípio frequentemente adotado é a maximização da consistência, isto é, a construção de várias questões medindo uma mesma dimensão subjacente. Já as provas educacionais são construídas com princípios fundamentalmente diferentes, pois elas têm como propósito maximizar a representação de um domínio multidimensional. Isso se reflete nos índices de consistência (PRIMI, HUTZ, SILVA, 2011).

Tal resultado já era esperado, pois reflete não só a natureza complexa do construto avaliado (proficiência em um teste que engloba a maior parte das áreas de uma disciplina científica, conforme as diretrizes do curso), mas também a história de composição do campo de conhecimento das ciências biológicas, que segundo Ferreira e Selles (2005) formou-se no início do século XIX pela unificação de campos científicos com origens epistemológicas distintas, em comunidades científicas próprias e inicialmente não inter-relacionadas (disciplinas morfofisiológicas [citologia, embriologia, fisiologia, anatomia] e naturalísticas [zoologia, botânica] unidas por teorias evolutivas sintéticas). Conforme as autoras “a unificação das Ciências Biológicas não foi produzida de modo consensual nos meios acadêmicos, [mas na escolas] parece ter incorporado em grande parte essa ideia ao constituir uma nova disciplina escolar – a disciplina escolar Biologia – em substituição às disciplinas escolares separadas que estavam presentes pelo menos até a metade do século XX no país” (FERREIRA; SELLES, 2005).

As questões que contribuem para a redução da consistência interna, e que se fossem hipoteticamente retiradas do instrumento resultariam na elevação da consistência interna na identificação do traço latente (ou seja, elevariam o Alfa Cronbach) foram as de número 15, 16, 17, 19, 22, 23, 24 e 25; e estão identificadas na Figura 2 em vermelho e acima da linha pontilhada.

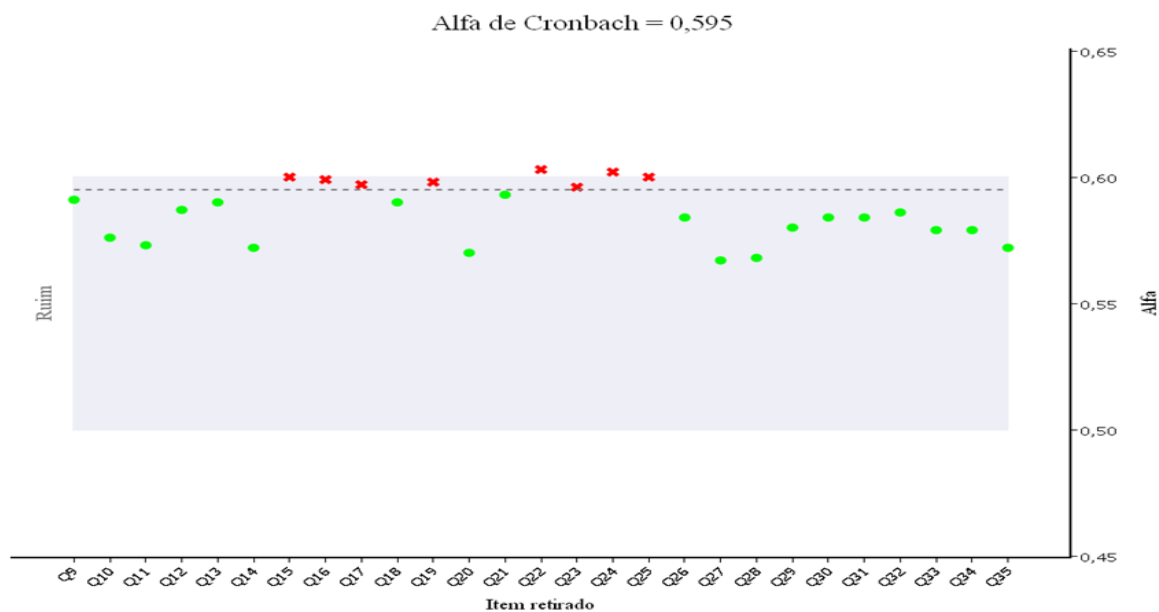


Figura 2: Alfa de Cronbach do instrumento (linha pontilhada) e estimativas do Alfa para as hipóteses de retirada de cada um dos 27 itens objetivos de Conhecimentos Específicos do Enade 2014, Curso de Ciências Biológicas – Bacharelado.

Análise das propriedades psicométricas da prova pela Teoria Clássica dos Testes

A ideia de unidimensionalidade pode ser compreendida a partir da organização dos itens, ordenando-os em uma linha em função de sua dificuldade. Os itens têm diferentes níveis de dificuldade e isto ocorre porque há diferenças, que podem ser ordenadas em uma hierarquia de complexidade da aquisição dessas competências/habilidades/ conteúdos avaliados (PRIMI, HUTZ, SILVA, 2011).

Na TCT o critério Índice de Dificuldade, analisa o grau de dificuldade de cada item por meio da proporção dos participantes que acertou a questão, ou seja, quanto menor a proporção de acertos maior será o grau de dificuldade. Conforme o INEP (BRASIL; INEP; DAES, 2016) a classificação dos itens, quanto ao índice de dificuldade, foi estabelecida da seguinte forma: das 27 questões, 13 foram classificadas como difícil (16% a 40% de acertos), nenhuma questão foi classificada como muito difícil ($\leq 15\%$). Cinco questões foram classificadas como fácil (61% a 85%), e nenhuma questão foi classificada como muito fácil ($\geq 86\%$). Outras nove, consideradas como de nível mediano (41% a 60%). Note-se que conforme o critério do INEP uma questão muito difícil deve ser acertada por uma proporção de participantes inferior ao esperado por acertos ao acaso, o que na prática é impraticável, pois nesse caso

evidenciaria que os distratores (alternativas erradas do item) possuem atratividade superior à alternativa certa, e isso é um dos parâmetros que evidencia um item caracteristicamente mal elaborado.

Também foram discutidos os parâmetros utilizados para avaliar-se o poder de discriminação dos itens. Para ser considerada apta a avaliar os alunos dos cursos, uma questão (item) deve ser mais acertada por alunos que tiveram bom desempenho do que pelos que tiveram desempenho ruim.

O índice de discriminação (Tabela 2) analisa, para determinado item, as porcentagens de acertos dos grupos de estudantes com melhor (27% melhores) e com pior desempenho (27% piores).

Tabela 2 - Parâmetros dos itens objetivos de conhecimentos específicos (Bacharelado em Ciências Biológicas) do ENADE 2014, calculados sob a ótica da Teoria Clássica dos Testes- TCT.

Questão	Discriminação	Ponto-Bisserial	Bisserial	Dificuldade (b)	Alfa_Drop
Q09	0,131	0,250	0,182	24,3%	0,591
Q10	0,280	0,400	0,356	70,5%	0,576
Q11	0,330	0,400	0,369	35,7%	0,573
Q12	0,184	0,310	0,213	42,7%	0,587
Q13	0,128	0,290	0,198	80,1%	0,590
Q14	0,314	0,400	0,380	32,5%	0,572
Q15	0,010	0,120	0,028	16,0%	0,600
Q16	0,051	0,180	0,070	25,7%	0,599
Q17	0,080	0,210	0,105	33,2%	0,597
Q18	0,159	0,270	0,189	31,6%	0,590
Q19	0,077	0,210	0,094	34,7%	0,598
Q20	0,326	0,440	0,412	69,7%	0,570
Q21	0,114	0,230	0,155	24,1%	0,593
Q22	0,036	0,170	0,037	32,6%	0,603
Q23	0,107	0,240	0,117	41,8%	0,596
Q24	0,018	0,140	0,033	22,3%	0,602
Q25	0,064	0,210	0,077	42,5%	0,600
Q26	0,214	0,330	0,244	42,3%	0,584
Q27	0,365	0,460	0,411	55,6%	0,567
Q28	0,364	0,440	0,399	50,4%	0,568
Q29	0,257	0,370	0,285	53,1%	0,580
Q30	0,212	0,330	0,235	46,8%	0,584
Q31	0,203	0,340	0,257	68,5%	0,584
Q32	0,181	0,300	0,226	31,2%	0,586
Q33	0,243	0,380	0,301	67,0%	0,579
Q34	0,270	0,360	0,299	31,9%	0,579
Q35	0,317	0,420	0,361	56,10%	0,572

Legenda: Alfa_Drop= Valor do Alfa esperado caso o item seja excluído do cômputo do escore; b=índice de dificuldade (Proporção de Acertos). Os valores do coeficiente Ponto-Bisserial foram extraídos do relatório de área (BRASIL; INEP; DAES, 2016).

Espera-se que, para um item com boa qualidade, a porcentagem de acerto seja maior para o grupo com melhor desempenho, e quanto maior for a diferença entre as porcentagens de acertos dos dois grupos (com melhor e com pior desempenho), maior será a discriminação do item. As questões que apresentaram maior índice de discriminação foram Q27; Q28; Q11; Q20; Q35 e Q14, e estão relacionadas à bioquímica, genética, biologia celular e molecular e apenas duas tratam de sistemas macroscópicos sendo uma de ecologia (Q20) e outra de Fundamentos da educação ambiental e sustentabilidade (Q35) sendo que a pesar de possuir bom índice de discriminação, esta última foi apontada na análise anterior como uma das responsáveis por reduzir a consistência interna do teste.

O índice que mede a capacidade de discriminação das questões, e que foi escolhido pelo INEP para ser utilizado no ENADE, é o denominado coeficiente de correlação ponto- bisserial. Valores menores para correlações ponto-bisserial revelaram uma tendência de escolha da opção errada pelos participantes que obtiveram os maiores escores, um forte indicativo de que o item deve ser retirado do instrumento (LIRA, 2004). Questões com índice de discriminação [ponto-bisserial] fraco, com valores $\leq 0,19$, são eliminadas do cômputo das notas” (BRASIL; INEP; DAES, 2016), sendo assim o INEP procedeu a exclusão das questões 15, 16, 22 e 24 do cômputo do escore final do componente específico do ENADE aplicado Bacharéis em Ciências Biológicas em 2014 (ver Tabela 2).

O coeficiente bisserial é uma medida de associação entre o desempenho no item e o desempenho na prova e estima a correlação entre a variável de desempenho no teste e uma variável latente (não observável) com distribuição normal que, por hipótese, representa a habilidade que determina o acerto ou erro do item (BORGATTO; ANDRADE, 2012). Bisserial próximo de zero indica baixa discriminação do item.

Análise das propriedades psicométricas pela Teoria de Resposta ao Item (TRI)

Conforme Primi, Hutz e Silva (2011) o modelo da Teoria de resposta ao item é empregado para agregar dados de respostas aos itens calibrando-se em uma mesma escala (0,1) medidas intervalares para os itens (nível de dificuldade) e para os estudantes (nível de proficiência).

Os parâmetros do (a) e (c) item 25 não demonstraram boa convergência, ou seja, pelo algoritmo da máxima verossimilhança após 16 interações não foi possível estimar os erros-padrões dos índices de discriminação (a) e de acertos casuais (c), portanto para executar a análise da TRI foi necessário excluí-lo (Tabela 3) da estimação dos parâmetros finais. Porém, considerando-se que em uma primeira estimação o índice de discriminação desse item foi inferior a 0,55, e que os conhecimentos avaliados pelo item (imunologia) estavam presentes em outros itens, sustentamos que não houve perda significativa de informação com sua eliminação das análises pela TRI.

Tabela 3- Estimativas dos parâmetros iniciais dos itens (a, b e c) pela TRI: Questões Objetivas do Enade 2014, curso de Ciências Biológicas – Bacharelado.

Itens	<i>a</i>	EP(<i>a</i>)	<i>b</i>	EP(<i>b</i>)	<i>c</i>	EP(<i>c</i>)
Q9	1,6635	0,2994	2,1292	0,1240	0,1840	0,0115
Q10	1,0742	0,0987	-0,5931	0,1962	0,2081	0,0704
Q11	1,3020	0,1257	0,9715	0,0609	0,1125	0,0225
Q12	0,7789	0,1335	1,3505	0,1593	0,2009	0,0466
Q13	<u>0,5444</u>	0,0499	-2,1978	0,3367	0,1854	0,0716
Q14	1,2796	0,1100	1,0736	0,0563	0,0903	0,0182
Q15	1,4525	0,4652	3,7831	0,6919	0,1511	0,0063
Q16	0,6729	0,4393	4,6017	1,5675	0,2160	0,0327
Q17	0,6289	0,2779	3,4305	0,5963	0,2450	0,0463
Q18	0,9065	0,1980	2,2313	0,1694	0,2003	0,0289
Q19	<u>0,4476</u>	0,4392	4,1114	1,1774	0,2360	0,1312
Q20	1,1892	0,0718	-0,6806	0,0975	0,1241	0,0408
Q21	1,1026	0,2204	2,6128	0,2238	0,1747	0,0156
Q22	0,5839	1,4978	<u>6,4359</u>	<u>7,8251</u>	0,3093	0,0800
Q23	<u>0,4619</u>	0,1781	2,5948	0,3796	0,2312	0,0892
Q24	0,8787	0,4504	4,6400	1,4204	0,2028	0,0137
Q25	0,4239	0,0000	3,7072	0,4737	0,2978	0,0000
Q26	0,6781	0,0718	1,0641	0,1502	0,1223	0,0372
Q27	1,4042	0,1346	0,1593	0,0989	0,1795	0,0396
Q28	1,2022	0,0884	0,2456	0,0791	0,1104	0,0302
Q29	0,7634	0,0664	0,2460	0,1528	0,1346	0,0427
Q30	0,7668	0,1193	0,9628	0,1934	0,1923	0,0542
Q31	0,6582	0,0493	-0,9115	0,1889	0,1413	0,0493
Q32	1,3708	0,2181	1,7920	0,0943	0,2067	0,0174
Q33	0,7865	0,0577	-0,6655	0,1694	0,1471	0,0507
Q34	1,1962	0,1348	1,3973	0,0716	0,1399	0,0201
Q35	1,0220	0,0751	-0,0005	0,1081	0,1248	0,0379

Fonte: O Autor, 2018. Legenda: EP= Erro padrão; *a*=Índice de discriminação; *b*=índice de dificuldade; *c*=índice de probabilidade de acertos ao acaso

Na análise preliminar dos parâmetros iniciais dos itens, pela aplicação da TRI à prova objetiva de Conhecimentos Específicos do Enade 2014 do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, três itens destacaram-se por um nível de discriminação considerado muito pobre (a abaixo 0,55), ou seja, os itens: 13, 19 e 23 apresentam indício de baixa capacidade de discriminação, sendo o 13 um caso limítrofe. Cabe lembrar que os itens 19 e 23, em conjunto com os itens anulados por baixa discriminação (ponto-bisserial), já eram apontados na análise do Alfa de Cronbach por contribuírem negativamente com a consistência interna da prova, reforçando-se a recomendação de desconsiderá-los. Segundo Souza, Alexandre e Guirardello (2017), uma estimativa de consistência interna baixa pode significar que os itens medem construtos diferentes ou que as respostas às questões do instrumento são inconsistentes.

Ainda na análise dos parâmetros iniciais dos itens, os índices de dificuldade discrepantes (parâmetro b abaixo de -4,5 ou acima de 4,5 DP) foram os de número 16, 22 e 24. O parâmetro calibrado da dificuldade b do item corresponde ao valor de theta no ponto de inflexão da curva logística [correspondendo a metade da probabilidade de acerto descontando-se os acertos casuais].

Em suma, dados os apontamentos acima mencionados e considerando-se os valores destacados na Tabela 2 por apresentar-se fora dos limites descritos na literatura como aceitáveis à luz da TRI, os itens 16, 19, 22, 23, 24 e 25 serão eliminados das análises dos parâmetros finais expostos a seguir. Defende-se a eliminação de alguns itens que foram inicialmente mantidos – conforme os critérios do INEP – são eles: Q19; Q23; Q25 – tratam respectivamente de temas relacionados à Genética, Imunologia e Paleontologia. Argumenta-se que sua supressão da análise final não causará grave impacto quanto ao conteúdo avaliado pois tais temáticas são compartilhadas por outros itens, já sua manutenção potencialmente reduz o poder de discriminação e a consistência interna do teste. Já o caso do item 13 que encontrasse com coeficiente de discriminação em um valor limítrofe, mas em compensação não está indicado como um dos que reduz a consistência interna do instrumento (Alfa de Cronbach) e será mantido para servir de parâmetro de análise dos candidatos e cursos com baixo desempenho pois encontrar-se em um nível de dificuldade abaixo da média e nesta região da curva de informação do teste é deficitário. E o item 15 que foi eliminado pelo INEP por apresentar coeficiente ponto-bisserial abaixo de 0,2 será mantido nas análises seguintes, pois seus parâmetros e respectivos erros padrões obtidos à luz da TRI são aceitáveis.

Sendo assim para a calibração final do instrumento, após exclusão dos itens que não atenderam aos valores mínimos para os parâmetros finais restaram 21 itens que estão representados na Tabela 4.

A questão 9 foi a que apresentou maior poder de discriminação e foi o único item de prova que pôde ser caracterizado como âncora, estando posicionado a três desvios padrões da média. Outros 12 itens apresentaram poder de discriminação superior a 1 e puderam ser posicionados na escala de proficiência. Mas em um apanhado geral, o instrumento pode ser considerado válido para observar a proficiência dos futuros bacharéis em Ciências Biológicas. Segundo Rutkowski e Delandshere (2016) um instrumento é considerado válido para identificar o traço latente a que se propõe se itens calibrados, observando o rigor metodológico, forem suficientemente distribuídos sobre a região de escala de proficiência de interesse.

Tabela 4- Parâmetros finais dos itens e seu posicionamento na escala de proficiência.

Item	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	Posição na Escala (0,1)
Q09	1,6982	2,1143	0,1846	3
Q10	1,0691	-0,6016	0,2056	0
Q11	1,2866	0,9642	0,1091	2
Q12	0,7563	1,3261	0,1922	-
Q13	0,5494	-2,1806	0,1854	-
Q14	1,2836	1,0763	0,0914	2
Q15	1,4198	3,8641	0,1513	4
Q17	0,6059	3,4830	0,2418	-
Q18	0,8927	2,2600	0,2006	-
Q20	1,1839	-0,6772	0,1273	0
Q21	1,0673	2,6438	0,1727	3
Q26	0,6703	1,0629	0,1203	-
Q27	1,4127	0,1635	0,1815	1
Q28	1,2109	0,2447	0,1107	1
Q29	0,7610	0,2371	0,1322	-
Q30	0,7842	0,9885	0,2005	-
Q31	0,6604	-0,9098	0,1413	-
Q32	1,4444	1,7716	0,2107	2
Q33	0,7827	-0,6672	0,1476	-
Q34	1,1911	1,3921	0,1383	2
Q35	1,0189	0,0016	0,1259	1

Fonte: Os autores (2018).

Neste contexto, a escala de proficiência dos traços latentes foi elaborada com intervalos de 1 desvio padrão entre os níveis de proficiência (Figura 3).

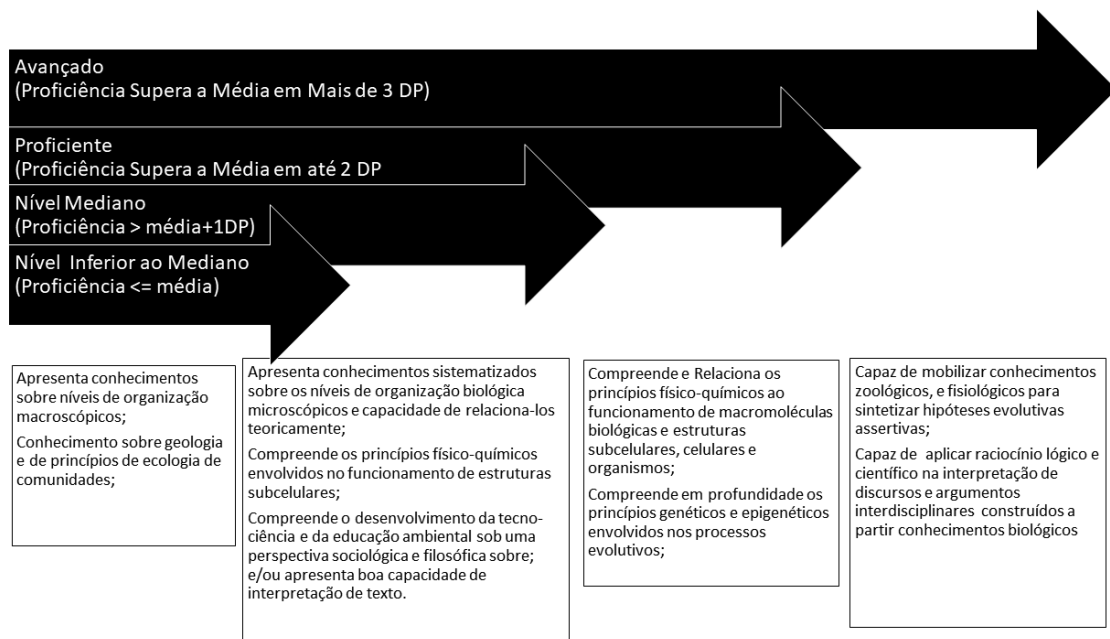


Figura 3- Escala de proficiência construída a partir da calibração dos itens, através da TRI, aplicados às questões objetivas da prova de conhecimentos de Ciências Biológicas (bacharelado) de 2014.

Ao avaliar a distribuição dos valores assumidos pelo parâmetro b , constata-se que a prova pode ser considerada de mediana a difícil quando aplicados os critérios de classificação conforme Lopes e Vendramini (2015).

A distribuição dos valores do coeficiente de dificuldade (parâmetro b) dos itens que compuseram o instrumento também pode ser interpretada através da Curva de Informação do Instrumento (Figura 4) – que é plotada em uma escala com média zero e desvio padrão 1,0 – e evidencia que o teste é mais informativo para níveis de proficiência compreendidos entre 0,0 e 3,0 desvios padrões, uma vez que apresenta as curvas dos itens mais concentradas nesses níveis da escala.

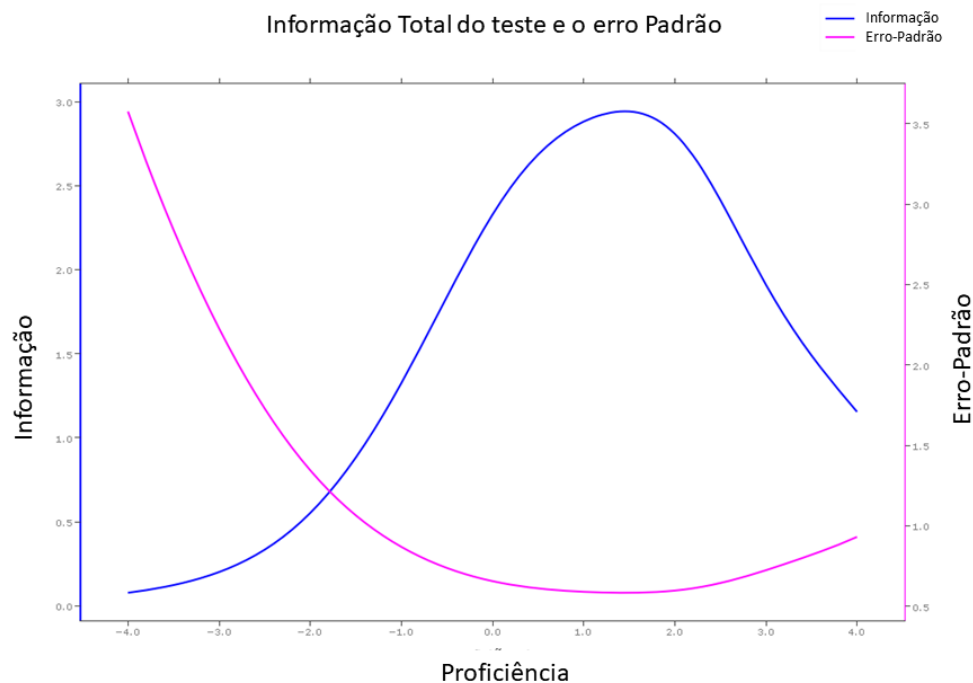


Figura 4-Curva de Informação Total do Teste (questões objetivas de conhecimentos específicos dos Bacharelados em Ciências Biológicas no ano de 2014) e do Erro Padrão de Medida desse teste, variando conforme a proficiência apresentada em uma escala (0,1)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escala de proficiência revelou que o desempenho das IES públicas superou o desempenho das IES privadas no Enade 2014, porém, o instrumento avaliado (ENADE) apresentou baixa evidência de validade e fidedignidade independente da metodologia de análise (TRI ou TCT), sendo possível observar que a análise dos mapas de itens com base no modelo logístico de três parâmetros (TRI) permite o desenvolvimento de parâmetros interpretativos e de uma heurística mais informativa sobre as competências, em comparação com os escores e os parâmetros da TCT. Portanto, a problemática central da avaliação de larga escala encontra-se na dificuldade em produzir testes e questões capazes de validar as métricas de mensuração de desempenho discente, com rigor científico para que seja possível realizar o acompanhamento ao longo do tempo, já que atualmente as notas não são comparáveis entre ciclos, e, portanto, sendo possível acompanhar as implicações políticas da avaliação de larga escala com base em evidências precisas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dalton F.; TAVARES, Heliton R.; VALLE, Raquel C. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. Associação Brasileira de Estatística, São Paulo, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 13, n. 3, 2008.

BARBOSA, Glauber de C.; FREIRE, Fátima de S.; CRISÓSTOMO, Vicente L. Análise dos indicadores de gestão das IFES e o desempenho discente no ENADE. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 317-344, jul. 2011

BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CES 1.301/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>, acesso em 08 de ago. 2018.

_____. INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES. Relatório de área- Ciências Biológicas- ENADE 2014. 07 de abril de 2016. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/relatorios>>.

_____. INEP. Microdados. Enade, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>, acesso em 10 de jul. 2018.

_____. Portaria Inep nº 236, de 10 de junho de 2014. Publicada no Diário Oficial de 12 de junho de 2014, Seção 1, pág. 24, Diretrizes Curriculares Enade ciências Biológicas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/portarias_diretrizes_ns_233_a_266_de_02_de_junho_2014.pdf

_____. Lei N^o 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/756047.pdf>

BORGATTO, Adriano F.; ANDRADE, Dalton F. Análise Clássica dos Testes com diferentes graus de dificuldades. Revista Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 146-156. Maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1733/1733.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

FERREIRA, M. S.; SELLES, S. E. Entrelaçamentos históricos das Ciências Biológicas com a disciplina escolar Biologia: investigando a versão azul do BSCS. V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005.

GIMENES, Nelson. Avaliação em larga escala no Brasil: tensões e desafios. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 62, p. 254-261, maio/ago. 2015 <http://dx.doi.org/10.18222/eae266203578>

LIRA, Sachiko Araki; NETO, Anselmo Chaves. Coeficientes de correlação para variáveis ordinais e dicotômicas derivados do coeficiente linear de Pearson. Ciência & Engenharia, v. 15, n. 1/2, p. 45-53, 2006.

LOPES, Fernanda L. VERDRAMINI, Claudete M. M. Propriedades psicométricas das provas de pedagogia do ENADE via TRI. Revista Avaliação, Campinas: SP, v. 20, n. 1, p. 27-47, mar. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100004>

MAROCO, João; GARCIA-MARQUES, Teresa. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. Laboratório de psicologia, p. 65-90, 2006.

MOREIRA JUNIOR, Fernando de Jesus. Contributions of Item Response Theory in Educational Assessments. *Ciência & Natura*, v. 36, p. 58, 2014.

PASQUALI, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicometria e na educação*. São Paulo: Vozes, 4 ed. 2009.

PASQUALI, Luiz; PRIMI, Ricardo. Fundamentos da teoria da resposta ao item: TRI. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, v. 2, n. 2, p. 99-110, 2003.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 14, n. 2, 2009.

PRIMI, Ricardo et al. Análise do funcionamento diferencial dos itens do Exame Nacional do Estudante (ENADE) de psicologia de 2006. *Psico-USF*, v. 15, n. 3, p. 379-393, 2010.

PRIMI, Ricardo; HUTZ, Cláudio S.; SILVA, Marjorie Cristina Rocha da. A prova do ENADE de psicologia 2006: concepção, construção e análise psicométrica da prova. *Avaliação Psicológica*, v. 10, n. 3, 2011.

R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Disponível em: <<https://www.R-project.org/>>

RStudio (2018). RStudio: Integrated development environment for R (Version 1.1.456) [Computer software]. Boston, MA. Retrieved May 20, 2018.

RUTKOWSKI, Leslie. A Look at the Most Pressing Design Issues in International Large-Scale Assessments. National Academy of Education. 2018. http://naeducation.org/wp-content/uploads/2018/05/Rutkowski_Final-for-Web-1.pdf

Rutkowski, D., & Delandshere, G. Causal inferences with large scale assessment data: Using a validity framework. *Large-Scale Assessments in Education*, 4(1). 2016. <http://doi.org/10.1186/s40536-016-0019-1>.

SOBRINHO, José D. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 15, n. 1, 2010.

SOUZA, Ana C.; ALEXANDRE, Neusa M. C.; GUIRARDELLO, Edinêis de B. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiol. Serv. Saude*, Brasília, 26(3):649-659, jul-set 2017. doi: 10.5123/S1679-49742017000300022

TORRES, Adriana A. G; MACEDO, Paulo C. A; NICOLINI, Alexandre M; ANDRADE, Rui O; CAMARA, Evandro C. Universidades privadas e o Enade: qual categoria administrativa tem melhor desempenho no curso de administração. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 01-20, jan. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2016v9n1p1>

ANÁLISE DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO ENADE 2014 DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Kauê Tortato Alves

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), k.tortato@ufsc.br

Adriana Cioato Ferrazza

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), adriana.ferrazza@posgrad.ufsc.br

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes- ENADE, que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino superior. Devido a importância da avaliação em todos os níveis de ensino, houve um direcionamento da atenção para o desempenho dos professores em formação. Nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas o traço latente que o instrumento ENADE foi pensado para medir é “conhecimento para exercer a licenciatura em ciências”. Com objetivo de verificar a fiabilidade do instrumento e validade dos resultados, foram utilizadas a Teoria Clássica dos Testes – TCT e a Teoria de Resposta ao Item – TRI para a calibração dos parâmetros. Ao analisar separadamente as questões pedagógicas e de ciências biológicas, os itens para a dimensão conhecimentos específicos de biologia apresentam uma discriminação do traço latente inferior quando comparada aos itens de conhecimentos pedagógicos.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Teoria de Resposta ao Item; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A evolução do processo de avaliação do ensino superior no Brasil vem sendo tratada em publicações (POLIDORI, 2009; SOBRINHO, 2010; RISTOFF; GIOLO, 2006). Seu formato atual está regido pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) estruturando o processo de avaliação nacional da educação superior em três níveis: 1) institucional das IES, 2) de cursos de graduação e 3) do desempenho acadêmico dos estudantes. Esse terceiro enfoque é o objeto dessa pesquisa, e vem sendo avaliado atualmente pela realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que visa inferir a proficiência dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação,

desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (BRASIL; INEP, 2018).

Segundo Polidori (2009), as métricas de mensuração de desempenho discente, atualmente em uso no Brasil, são instrumentos de avaliação externa que têm sido muito criticados e questionados. Por conseguinte, essas avaliações também necessitam dos rigores científicos para que sejam consideradas a integridade e a qualidade dos instrumentos adotados. Assim, os métodos psicométricos são empregados na análise e verificação de evidências de validade e fidedignidade dos instrumentos utilizados para a avaliação do desempenho discente.

A norma que regeu o ENADE de 2014, objeto desse estudo, foi a Portaria Normativa N° 8/MEC/2014, de 14 de março de 2014 que determinou que as provas daquele ano fossem compostas por 10 questões de formação geral (2 discursivas) idênticas para todas as áreas e 30 questões de componente específico (3 discursivas), totalizando 40 questões. O enfoque desse trabalho detém-se sobre as vinte e sete questões objetivas do componente de conhecimentos específicos. Os dados foram coletados por meio dos microdados relativos às respostas dos participantes do ENADE.

Os requisitos do processo de formulação do exame o INEP ciências biológicas foram publicados na Portaria 236/Inep/2014, de 02 de junho de 2014. Além disso, em seu Art. 8º ela define que para as áreas que conferem diploma de Licenciatura, cinco das dez questões pedagógicas serão referenciadas na Portaria nº 263/2014 do INEP (Diretrizes de Pedagogia).

Consequentemente, na construção do ENADE tenta-se basicamente operacionalizar a medida dos construtos (competências) definidos nas diretrizes de cada curso. Primi, Hutz e Silva (2011) explicam que competência refere à combinação de habilidades acadêmicas e conteúdos profissionais de maneira aplicada a uma situação problema, sua natureza é fundamentalmente multidimensional/relacional, tornando a operacionalização da avaliação bastante difícil.

A Teoria de Resposta ao Item, conforme Andrade, Tavares e Valle (2000) compreende modelos que apresentam formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo acertar um item de prova, e seu traço latente (proficiência) na área de conhecimento avaliada, o qual não podem ser diretamente observado, em outras palavras, as competências são entidades latentes que procuramos

definir e medir (proficiência) para poder explicar um determinado comportamento (acertos e erros no teste) (PASQUALI, 2013).

O objetivo desta pesquisa é verificar o desempenho dos concluintes do curso de Biologia – Licenciatura no ENADE 2014, comparando-se as análises desenvolvidas à luz da TCT, utilizadas INEP para elaboração do relatório de área, com as análises realizadas pela Teoria de Resposta ao Item – TRI.

MATERIAIS E METODOS

Fonte dos dados:

O instrumento utilizado foi a prova de Conhecimentos Específicos do ENADE, apenas as questões objetivas do componente específico foram analisadas, ou seja, as questões de 9 a 35, ou 27 das 40 questões do teste; tal escolha justifica-se pelo escopo de análise desse trabalho prevê a avaliação unidimensional do instrumento através de dicotomização (respostas certas ou erradas), tendo sido descartadas pela análise: as questões do componente de Formação Geral e as questões discursivas (estas, por não seguirem uma correção intrinsecamente dicotômica). Os microdados foram recodificados para atender à sintaxe da linguagem R (R Core Team, 2018) e analisadas por meio do programa R Studio (Rstudio, 2018). O script utilizado para análise de dados foi desenvolvido por Chalmers (2012).

Participantes:

Participariam do ENADE, no ano de 2014, 19.704 estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas de todo Brasil, no entanto houve 3.989 ausências (20,2%), além de 18 provas desconsideradas pelo INEP, e 113 provas foram entregues com os itens de conhecimentos específicos completamente em branco e 1 prova com todos os itens anulados, logo, restaram 15.583 provas de conhecimentos específicos com dados objetivos válidos para essa análise. Os estudantes estavam vinculados a 525 cursos de 322 IES diferentes (BRASIL; INEP; DAES, 2016).

A maioria dos participantes (válidos para esse estudo) cursou em curso presencial (84,10%), (63,92%) estavam vinculados a IES do tipo Universidade, seguidas por Faculdades (14,62%), Centros Universitários (14,06%) e Institutos Federais (7,41%). Quanto à categoria administrativa a maior parte (59,71%) dos participantes está matriculada em Instituições de Ensino Superior Públicas (31,49% em IES Federais

e 24,90% em Estaduais) e 26,82% em Instituições Privadas sem Fins Lucrativos e 13,47% em IES com Fins Lucrativos.

De acordo com a categoria administrativa das IES a maior parte (59,71%) dos participantes está matriculada em Instituições de Ensino Superior Públicas (31,49% em IES Federais e 24,90% em Estaduais) e 26,82% em Instituições Privadas sem Fins Lucrativos e 13,47% em IES com Fins Lucrativos. Quanto à avaliação dos estudantes sobre a dificuldade da prova 52,23% (n=11.246) consideraram o nível de dificuldade mediano, e 35,46% (n= 7.635) consideraram-na difícil. Quanto à percepção do estudante em relação ao domínio dos conteúdos para responder à prova de conhecimentos específicos: 55,57% afirma que estudou e aprendeu muitos desses conteúdos; 17,29% estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu; e 12,80% estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu (BRASIL; INEP; DAES, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Análise de Conteúdo do Instrumento

Para analisar o desempenho dos acadêmicos de Ciências Biológicas – Licenciatura no ENADE 2014, faz-se necessário observar o “perfil profissional”, conforme consta na Portaria INEP nº 236 de 2014 (Art. 5º):

- I - observador, capaz de interpretar e avaliar, com visão integradora e crítica, os padrões e processos biológicos; [PCB1]
- II - consciente da sua importância como produtor de conhecimento e comprometido com a transformação da realidade; [PCB2]
- III - apto a atuar em programas, pesquisas e trabalhos nas áreas de ciências biológicas; [PCB3]
- IV - apto a atuar com a comunidade, compreendendo a ciência como uma atividade social com potencialidades e limitações e promovendo a difusão científica; [PCB4]
- V - ético, com responsabilidade social, ambiental e profissional; [PCB1]
- VI - consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional; [PCB5]
- VII - integrador do conhecimento biológico com outras áreas do saber em uma perspectiva interdisciplinar, apto a atuar frente à dinâmica do mercado de trabalho. [PCB6] (BRASIL, 2014)

Ainda segundo a referida portaria (Art 6º), as competências e habilidades desejadas, para conteúdo específico na área de Ciências Biológicas são:

- I - analisar e interpretar o desenvolvimento do pensamento biológico, incluindo seus aspectos científicos, históricos e filosóficos; [RCB1]
- II - compreender a abordagem evolutiva como eixo integrador do conhecimento biológico; [RCB2]

- III - inter-relacionar causa e efeito nos processos naturais, incluindo os aspectos éticos, sociais, ambientais e étnico-culturais; [RCB3]
- IV - compreender e interpretar o desenvolvimento científico e tecnológico e seus impactos na sociedade, na conservação e na preservação dos ecossistemas; [RCB4]
- V - diagnosticar e problematizar questões inerentes às Ciências Biológicas de forma interdisciplinar e segundo o método científico; [RCB5]
- VI - planejar, gerenciar e executar projetos, perícias, emissão de laudos, pesquisas, consultorias e outras atividades profissionais definidas na legislação e em políticas públicas; [RCB6]
- VII - utilizar a linguagem científica e técnica com clareza, precisão, propriedade na comunicação e riqueza de vocabulário; [RCB7]
- VIII - executar técnicas básicas e aplicadas, em laboratório e em campo; [RCB8]
- IX - aplicar os fundamentos e as técnicas de ensino de Ciências e de Biologia para a Educação Básica; [RCB9]
- X - compreender os processos de aprendizagem relacionados à diversidade e às necessidades educacionais especiais. [RCB10] (BRASIL, 2014).

Assim, pretendeu-se definir de maneira ampla as possíveis habilidades e competências avaliadas pelas questões, o relacionamento de cada item às subdimensões da proficiência esperada pelo Licenciado em Ciências Biológicas está ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1- Relacionamento entre os itens objetivos de Conhecimentos Específicos e as subdimensões teóricas selecionadas pela Comissão Assessora de Área para Licenciatura em Ciências Biológicas no ENADE 2014.

Questão	Perfil	Recurso	Objeto do Conhecimento	Assunto
I09	PCB1	RCB02	OC.CB01: Morfofisiológica	Fisiologia Comparada - Respiração
I10	PCB1	RCB02	OC.CB10: Zoologia.	Geologia
I11	PCB1	RCB03	OC.CB07: Biologia Celular e molecular;	Biologia Celular - Transporte trans-membrana
I12	PCB1	RCB03	OC.CB01: Morfofisiológica;	Fisiologia
I13	PCB1	RCB02	OC.CB09: Evolução;	Evolução - Especiação
I14	PCB3	RCB05	OC.CB02: Bioquímica;	Bioquímica - Proteína
I15	PCB1	RCB02	OC.CB09: Evolução	Sistemática Zoológica
			OC.CB10: Zoologia	
I16	PCB3	RCB07	OC.CB11: Botânica.	Fisiologia e Reprodução vegetal
I17	PCB4	RCB03	OC.CB11: Botânica	Microbiologia e Relações Ecológicas
			OC.CB12: Ecologia	
			OC.CB14: Micologia;	
I18	PCB1	RCB04	OC.CB09: Evolução	Evolução - Vertebrados
			OC.CB18: Paleontologia.	
I19	PCB1	RCB02	OC.CB07: Biologia celular e molecular	Genética Molecular
			OC.CB08: Genética	
			OC.CB09: Evolução;	
I20	PCB3	RCB03	OC.CB12: Ecologia;	Ecologia de comunidades aplicada
I21	PCB1	RCB05	OC.CB07: Biologia celular e molecular	Genética Molecular - Herança Mitocondrial
I22	PCB5	RCB06	OC.CB20: ética e bioética;	Embriologia - Células tronco
I23	PCB7	RCB07	OC.CB18: Paleontologia;	Paleontologia

Questão	Perfil	Recurso	Objeto do Conhecimento	Assunto
I24	PCB7	RCB07	OC.CB04: Microbiologia OC.CB05: Imunologia OC.CB19: Biossegurança;	Microbiologia e Biossegurança
I25	PCB7	RCB07	OC.CB05: Imunologia;	Imunologia
I26	PCB6	RCB08	OC.CB23: Fundamentos teóricos sobre o uso da pesquisa participativa para a solução de problemas	Educação Sexual
I27	PCB6	RCB04	OC.CB22: Fundamentação teórica sobre as relações entre sustentabilidade, biodiversidade e educação ambiental;	Abordagem CTS na Educação Ambiental
I28	PCB6	RCB08	OC.CB23: Fundamentos teóricos sobre o uso da pesquisa participativa para a solução de problemas;	Pesquisa-Ação e Prática Docente Reflexiva
I29	PCB6	RCB08	OC.CB21: Fundamentação pedagógica e instrumentação para o ensino de ciências biológicas;	Didática: Aulas Práticas Laboratoriais
I30	PCB6	RP09	OC.CB23: Fundamentos teóricos sobre o uso da pesquisa participativa para a solução de problemas;	Educação Inclusiva e Diversidade
I31	PCB3	RP11	OCP26: Gestão democrática educacional;	Gestão Democrática da Educação
I32	PP2	RP01	OCP22: Planejamento, organização e gestão escolar OCP09: Política, organização e financiamento da educação;	Políticas Educacionais – PNE
I33	PP4	RP02	OCP05: Teoria pedagógica OCP04: psicologia da educação	Didática – Teorias do Currículo
I34	PP5	RP08	OCP22: Planejamento, organização e gestão escolar;	Projeto Político Pedagógico
I35	PP1	RP06	OCP12: Educação inclusiva e diversidade;	Educação para Diversidade e Direitos Humanos

Fonte: Adaptado do relatório de área ENADE 2014 (BRASIL; INEP; DAES, 2016). C.E.= Componente Específico ENADE.

Análise do Instrumento à luz da Teoria Clássica dos Testes

As propriedades psicométricas acima citadas foram calculadas com referência aos microdados de 2014 e foram comparadas com os resultados apresentados no Relatório do ENADE 2014 para o curso de Ciências Biológicas – Licenciatura (BRASIL; INEP; DAES, 2016).

A análise de dados pelo modelo teórico da Teoria Clássica dos Testes – TCT foi usada com o intuito de inferir as propriedades psicométricas do teste. Conforme Borgatto e Andrade (2012) dentre os parâmetros mais importantes para descrição dos itens temos: Índice de dificuldade (*b*): é proporção de participantes que responderam ao item corretamente; Índices de discriminação (*a*): mede a capacidade do item de diferenciar os participantes de maior habilidade (27% dos respondentes com maiores pontuações) daqueles de menor habilidade (27% dos respondentes com menores pontuações), correspondendo à diferença entre a proporção de acertos do primeiro grupo

e a do segundo grupo, e quanto maior for a diferença entre as porcentagens de acertos dos dois grupos, maior será a discriminação do item. Primi (2013) explica que o coeficiente ponto-bisserial é a correlação de Pearson entre o resultado da resposta em um determinado item (erro 0 ou acerto 1) e o escore (soma) do restante dos itens. Na Tabela 1 estão expressos os parâmetros dos itens calculados através da TCT.

Tabela 1 – Parâmetros dos itens (a, b) Coeficiente Ponto-Bisserial calculado por duas metodologias e simulações do Alfa de Cronbach pela supressão hipotética de cada item.

ITEM	A		PONTO- BISSERIAL (INEP)	PONTO- BISSERIAL ITEM/SCORE PARCIAL***	ALFA HIPOTÉTICO COM A SUPRESSÃO DO ITEM	CRONBACH COM A DO
09	0,057		0,187*	0,072	0,528**	
		0,8%				
10	0,304		0,404	0,275	0,499	
		3,9%				
11	0,237		0,350	0,234	0,506	
		5,1%				
12	0,134		0,273	0,141	0,52	
		4,0%				
13	0,169		0,316	0,190	0,515	
		9,9%				
14	0,182		0,302	0,193	0,512	
		0,1%				
15	-0,031		0,089*	-0,019	0,538**	
		7,3%				
16	0,048		0,180*	0,057	0,531**	
		5,0%				
17	0,081		0,215	0,085	0,528**	
		0,4%				
18	0,088		0,217	0,091	0,527	
		7,6%				
19	0,064		0,192*	0,064	0,531**	
		8,8%				
20	0,356		0,446	0,320	0,492	
		1,9%				
21	0,009		0,147*	0,032	0,533**	
		0,8%				
22	0,014		0,153*	0,022	0,537**	
		0,1%				
23	0,109		0,242	0,110	0,525	
		3,4%				
24	-0,005		0,124*	0,006	0,537**	
		1,8%				
25	0,104		0,242	0,107	0,525	
		5,9%				
26	0,268		0,381	0,249	0,503	
		4,6%				
27	0,327		0,430	0,306	0,495	
		1,0%				
28	0,006		0,170*	0,027	0,539**	
		0,7%				
29	0,352		0,445	0,321	0,492	
		7,8%				
30	0,386		0,471	0,348	0,487	

		6,4%			
31	0,314		0,419	0,292	0,497
		9,7%			
32	0,268		0,370	0,252	0,503
		8,2%			
33	-0,027		0,099*	-0,011	0,538**
		8,2%			
34	0,160		0,285	0,157	0,517
		1,3%			
35	0,251		0,350	0,230	0,506
		8,1%			

Fonte: Os autores, 2018.

Legenda: * Itens eliminados pelo INEP conforme relatório de área (BRASIL; INEP; DAES, 2016); ** Itens que elevariam a consistência interna (Alfa de Cronbach) do teste caso fossem eliminados; *** Correlação Ponto-Bisserial calculada descontando-se os acertos no próprio item.

Replicando-se a metodologia de cálculo do Coeficiente Ponto-Bisserial adotada pelo INEP, percebeu-se que o escore total do teste foi utilizado para o cálculo os valores desse coeficiente (quarta coluna), sendo que conforme Primi (2013) para esse cálculo os pontos obtidos pelo acerto do próprio item sob análise devem ser retirados do escore, pois elevam espuriamente a correlação ponto-bisserial do item e a estimativa da consistência interna do teste como um todo. Para ilustrar a estimativa do ponto-bisserial descontando-se esse efeito os valores recalculados estão expostos na quinta coluna da Tabela 1.

Espera-se para itens com boa qualidade que a proporção de respondentes que assinalaram o gabarito seja maior dentre o grupo com melhor desempenho (upper 27). O item 09 à Luz da TCT não possui um valor de índice de discriminação aceitável, e foi eliminado pelo INEP do cômputo do escore final. Na Tabela 2 observando-se os índices de discriminação de cada uma das alternativas, nota-se que o distrator “D” apresentou maior correlação com o escore quando comparado ao gabarito, isso sugere um erro de gabarito ou a possibilidade de dois gabaritos corretos.

Tabela 2 – Parâmetros do Item 09 pela TCT– gabarito, índices de dificuldade e discriminação

Gabarito	Alternativas	Frequência	Dificuldade	Lower_27	Upper_27	Discriminação “a”
->	<i>A</i>	3.150	20,8%	18,8%	24,5%	0,057
	<i>B</i>	2.378	15,7%	17,2%	12,8%	-0,044
	<i>C</i>	1.119	7,4%	11,3%	4,0%	-0,073
	<i>D</i>	4.575	30,2%	25,3%	37,3%	0,120
	<i>E</i>	3.906	25,8%	27,4%	21,4%	-0,060
	<i>Branco ou Duplo</i>	13	0,1%			

Fonte: Os autores, 2018.

No entanto, conforme explica Vilarinho (2015) a discriminação considera os 27% superiores como um grupo homogêneo, sendo que para itens com proporção acertos inferior a 27% é esperado que o coeficiente de discriminação não seja sensível, pois dilui-se o efeito da proficiência na heterogeneidade do grupo.

Análise do instrumento pela Teoria de Resposta ao Item

Ao processo de estimação dos parâmetros dos itens baseado nas respostas dos questionários para aferição do instrumento, dá-se o nome de “calibração dos itens” (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). Sendo um teste educacional, o instrumento possui possibilidade de acertos ao acaso (chutes), portanto sua análise demanda o modelo logístico de 3 parâmetros. Justifica-se essa escolha metodológica pois, compreende-se que para além de estimar a dificuldade (*b*) das questões (itens) e posicioná-los na escala de proficiência - avaliado pela TCT e pela maioria dos modelos da TRI - objetiva-se também avaliar a importância de diferenças em outras características psicométricas dos itens, tais como: (*a*) diferentes poderes de discriminação, ou seja, sua capacidade de distinguir os respondente portadores dos não portadores de uma dada competência (tais variações de discriminação são desconsiderados em modelos de um parâmetro), (*c*) também pode haver diferentes probabilidades de acerto casual (diferenças essas não tratadas por modelos de 2 parâmetros, e que possuem relevância quando tratamos de testes educacionais, nos quais os distratores podem interferir na probabilidade dos indivíduos acertarem casuisticamente, sem necessariamente deter a proficiência que intenta-se estimar).

Na análise preliminar da aplicação da TRI para o instrumento (ENADE 2014, curso de Ciências Biológicas – Licenciatura), dentre os itens com baixo nível de discriminação, ou seja, *a* abaixo 0,55 (itens: 13, 16, 19, 23 e 25) os respectivos erros

padrões (Tabela 3) estão dentro do intervalo de variação dos demais erros, porém, não apresentaram parâmetros satisfatórios o que é traduzido em baixa capacidade de discriminação. O índice de dificuldade discrepante (parâmetro *b*) (itens: 15, 22, 24 e 33), revela baixa relação com o traço latente (conhecimento na área de Licenciatura em Ciências Biológicas).

Tabela 3 - Estimativas iniciais- TRI- Parâmetros (*a*, *b* e *c*) dos Itens para instrumento ENADE 2014, curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, sendo Erro padrão – EP.

Itens	<i>a</i>	EP(<i>a</i>)	<i>B</i>	EP(<i>b</i>)	<i>C</i>	EP(<i>c</i>)
09***	1,59	0,28	2,91	0,19	0,18	0,01
10	1,23	0,11	0,47	0,09	0,24	0,03
11	1,22	0,10	1,67	0,05	0,10	0,01
12	0,75	0,12	2,19	0,11	0,19	0,03
13**	0,54	0,04	-1,05	0,31	0,18	0,07
14	1,58	0,13	1,92	0,05	0,11	0,01
15*	0,78	0,55	16,41	26,34	0,17	0,00
16*	0,40	0,54	6,76	4,62	0,20	0,09
17	0,86	0,22	3,47	0,41	0,26	0,02
18	0,92	0,20	3,19	0,30	0,22	0,01
19*	0,42	0,37	5,63	2,22	0,22	0,07
20	1,34	0,08	0,25	0,07	0,14	0,03
21***	2,81	0,48	2,75	0,13	0,20	0,00
22*	0,77	0,58	10,94	23,65	0,30	0,01
23**	0,48	0,08	2,72	0,19	0,14	0,04
24*	0,78	0,55	14,59	25,77	0,22	0,00
25**	0,35	0,08	3,57	0,35	0,17	0,06
26	1,13	0,09	0,86	0,07	0,19	0,03
27	1,36	0,10	-0,05	0,10	0,20	0,04
28*	0,58	NAN	6,64	NAN	0,49	NAN
29	1,61	0,12	0,20	0,07	0,23	0,03
30	1,52	0,07	-0,05	0,05	0,10	0,02
31	1,19	0,07	-0,09	0,10	0,15	0,04
32	1,38	0,10	1,39	0,04	0,11	0,01
33*	0,78	0,55	15,94	26,44	0,18	0,00
34	0,62	0,06	2,07	0,11	0,10	0,03
35	1,21	0,09	1,52	0,04	0,11	0,01

Fonte: Os autores, 2018. Legenda: * Itens eliminados pelo INEP (cf relatório de área BRASIL; INEP; DAES, 2016); ** Itens com indicação de eliminação apenas pela TRI; ***Itens eliminados pelo INEP e apontados como bons segundo os parâmetros da TRI. Valores em destaque não atingiram magnitudes adequadas à luz da literatura.

Após a calibração do instrumento procedeu-se a exclusão dos itens que não atenderam os parâmetros mínimos ($a > 0,55$; $-4,5 < b < 4,5$; $c < 0,45$). Restaram somente 9

itens para medir o traço latente conhecimentos específicos da área de Ciências Biológicas (9 a 21) e 8 itens para medir traço latente conhecimentos na área pedagógica (26 a 35), demonstrando equilíbrio as duas áreas. Os parâmetros finais desses itens estão sintetizados na (Tabela 4).

Tabela 4 – Parâmetros finais de calibração das questões objetivas de Conhecimentos Específicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no ENADE2014, após exclusão de que não atenderam aos parâmetros (*a*, *b*, *c* e erros padrões (EP)) e Posicionamento dos Itens na escala de proficiência.

Item	a	P(a)	b	P(b)	EP(c)	Posição na escala (θ)	Δ
09	1,62	,28	1	,19	,19	3	0,29
10	1,27	,11	2	,09	,26	1	0,23
11	1,21	,11	9	,05	,10	2	0,26
12	0,76	,13	9	,10	,19	-	-
14	1,56	,13	3	,06	,11	3	0,28
17	0,87	,22	3	,39	,26	-	-
18	0,94	,20	7	,30	,22	-	-
20	1,37	,09	0	,07	,16	1	0,27
21	2,99	,51	2	,12	,20	3	0,47
26	1,12	,10	3	,07	,18	1	0,22
27	1,36	,10	0,06	,10	,19	0	0,24
29	1,65	,12	1	,07	,24	1	0,28
30	1,51	,07	0,05	,05	,10	1	0,28
31	1,22	,08	0,05	,10	,17	1	0,22
32	1,38	,10	8	,04	,11	2	0,29
34	0,62	,06	4	,11	,10	-	-
I35	1,17	,09	2	,05	,11	2	0,25

Fonte: Os autores, 2018.

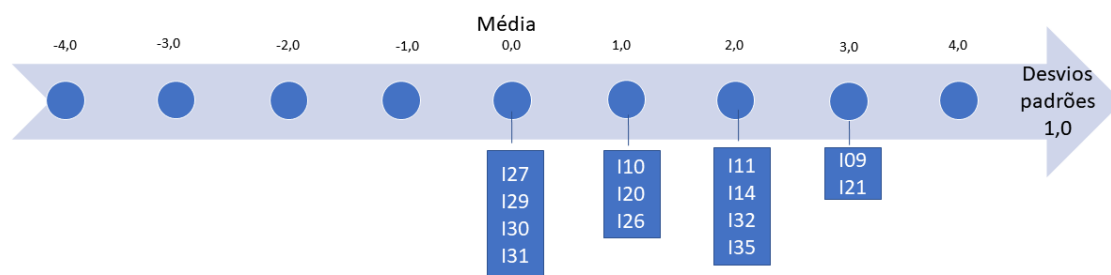
Valores de θ e *b* expressos em desvios padrões. Δ = Diferença entre a Probabilidade de acerto de um candidato com a proficiência θ e a Probabilidade de acerto de outro candidato com nível de proficiência 1 p.d. menor ($\theta - 1$ desvio padrão).

O Item com maior poder de discriminação (maior *a*) foi item 21, que é o único item que pôde ser caracterizado como âncora segundo os critérios de Kolen e Brennan

(1995). Andrade, Tavares e Valle (2000) explicam que para um item ser âncora em um nível, ele deve ser um item “típico” desse nível, ou seja, bastante respondido positivamente por indivíduos com aquele nível de habilidade e pouco respondido positivamente por indivíduos com um nível de habilidade imediatamente inferior. Da mesma forma, observa-se que a maioria dos itens da área de conhecimento pedagógico (26, 27, 29, 30, 31, 32 e 35) apresenta discriminação acima de 1,0, que evidencia a qualidade do instrumento elaborado pela banca elaboradora de itens pedagógicos.

O posicionamento dos itens para construção das escada de proficiência (Tabela 4, 8ª coluna) foi realizado com base nos parâmetros finais dos itens; para isso desconsiderou-se os itens cujos parâmetros a eram menores que 1,0 e observou-se os valores de Theta (θ) – que é a proficiência média dos respondentes numa escala com média amostral igual a zero e desvio padrão amostral igual a 1 – calculados em intervalos de 1 desvio padrão entre os níveis de proficiência para cada um dos itens; o critério de posicionamento dos itens é quando a probabilidade de um participante com a proficiência θ acertar a questão igualar ou superar os 60%. Neste contexto, a posição dos itens na escala de proficiência do traço latente (Figura 1) foi elaborada com níveis situados a cada um desvio padrão.

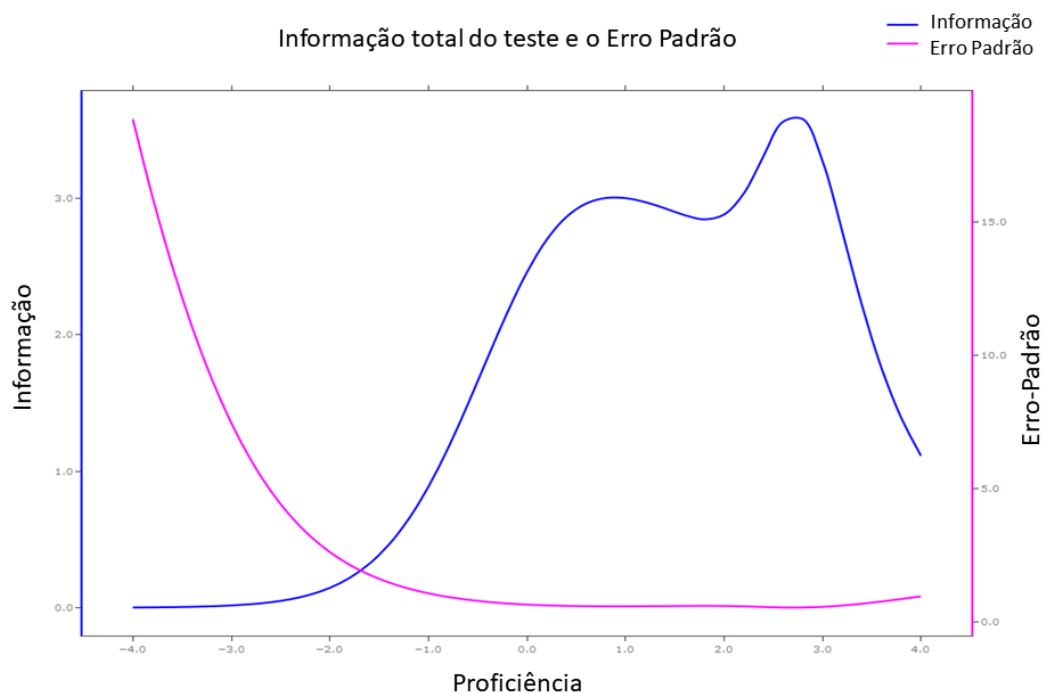
Figura 1 – Localização dos Itens na Escala de Proficiência do ENADE 2014, curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Valores de θ distribuídos de 1 em 1 desvios padrões.



Fonte: Os autores, 2018.

A dificuldade (parâmetro b) do instrumento também pode ser confirmada com a Curva de Informação do Instrumento (Figura 2) revela concentração da proficiência entre -1,0 e 4,0. Ou seja, instrumentos elaborado conseguiu medir com maior precisão apenas as proficiências altas.

Figura 2 – A curva de informação do instrumento utilizado para construir a escala de proficiência no ENADE 2014, curso de ciências Biológicas – Licenciatura



Fonte: Os autores, 2018.

O teste perde informação onde as habilidades forem menores que a média (zero desvios padrões) e maior que 3,0 DP reduzindo nessa região da escala a capacidade de distinção dentre proficiências. Veremos na próxima seção que esta característica da Curva de Informação Total do Instrumento pode estar fortemente relacionada com a dimensionalidade do teste.

3.Consistência Interna do Teste

Observando-se o padrão bimodal da curva de informação do teste (Figura 2), evidencia-se a existência de dois conjuntos de itens contribuindo diferencialmente para a formação dos picos nos graus de proficiência em que o teste é mais informativo. O primeiro valor modal encontra-se onde o traço latente θ assume valores próximos a meio desvio padrão acima da média e o segundo nas proximidades de dois desvios padrões e meio acima da média.

Pasquali e Primi (2003) esclarecem que na maioria dos modelos da TRI há apenas uma aptidão (θ) responsável pela realização de um conjunto de tarefas (itens do teste). Porém sabe-se que coerente associar o desempenho do respondente a mais de um traço latente, contudo, para satisfazer o pressuposto da unidimensionalidade é suficiente

admitir que haja uma aptidão dominante (um traço latente dominante) responsável pelo desempenho no conjunto de itens do teste.

Com o objetivo de ilustrar a possível bidimensionalidade do instrumento, a prova de 2014 foi analisada como se fosse composta por dois instrumentos independentes: Instrumento 1 – Ciências Biológicas (I09 a I25); Instrumento 2 – Pedagógicas (I 26 a I35). As curvas de informação das duas partes do teste estão apresentadas na Figura 3.

Figura 3 – A curva de informação do instrumento utilizado para construir a escala de proficiência no ENADE 2014 do Licenciatura em ciências Biológicas, distinguindo-se as questões de conhecimento Biológicas (Figura 4a) e pedagógico (Figura 4b)

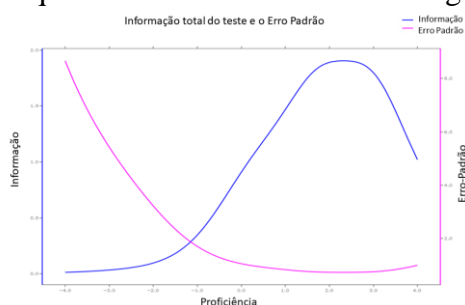


Figura 3a

Fonte: Os autores, 2018.

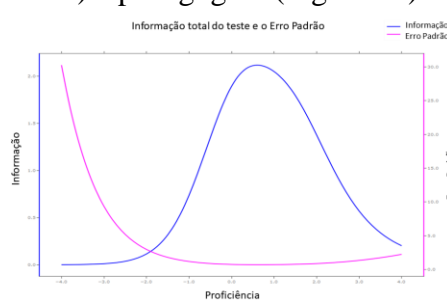


Figura 3b

É um padrão visível na figura acima que a bimodalidade da curva de informação total do teste (figura 2) é resultante da justaposição das duas partes do teste (figura 3a e 3b) com uma aparente independência entre elas.

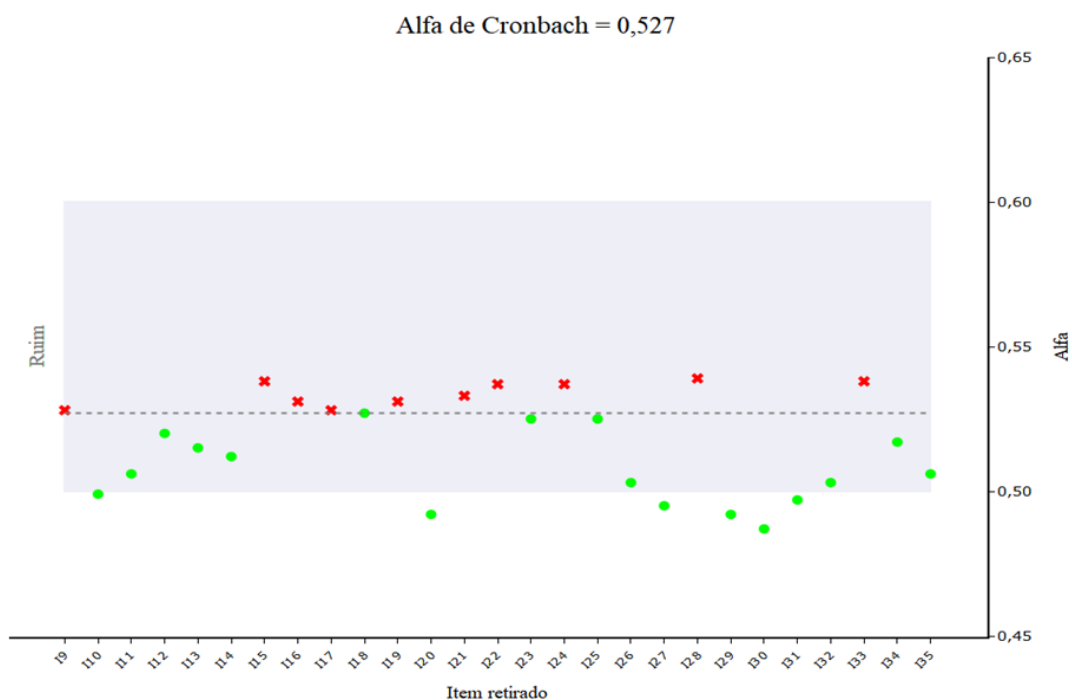
Portanto, na interpretação dos autores a edição 2014 do ENADE para as Licenciaturas em Ciências Biológicas, possivelmente foi composta por dois campos de conhecimento distintos: conhecimentos biológicos e conhecimentos pedagógicos. Quando um teste é analisado pelo uso da TRI, tem-se como pressuposto a unidimensionalidade do teste (PASQUALI, 2013), e caso tal pressuposto não seja atendido elevam-se as magnitudes dos erros padrões dos escores calculados, e pode-se dizer que o instrumento padece de um vício na validade estrutural.

O Alfa de Cronbach estima a consistência interna de um instrumento (fiabilidade), sendo que para o instrumento integral (27 questões) o valor $\alpha=0,527$; após a supressão das questões anuladas pelo INEP o novo α' foi 0,612; já pelos critérios de exclusão da TRI, $\alpha''=0,603$. Na literatura foram encontrados diferentes critérios para categorização desses resultados: para George e Mallery (2003) valores inferiores a 0,61 (inicial e TRI) caracterizam a fiabilidade do instrumento como pobre e após a supressão

dos itens feita pelo INEP, o instrumento passaria a ser considerado questionável ($\alpha > 0,61$); já para Landis e Koch (1977) a fiabilidade inicial seria razoável, e as corrigidas (INEP e TRI) seriam substanciais ($\alpha > 0,60$).

Tal resultado já era esperado pois o instrumento se propõe a medir comportamentos em mais de um campo de conhecimento, o que dissolve sua consistência. As questões cuja supressão elevaria a consistência interna do item (seja o valor do Alfa de Cronbach) são as de número 9, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 24 e 28; também reportadas na Tabela 1 e identificadas na Figura 4 em vermelho.

Figura 4 – Representação gráfica da elevação ou redução do Alfa de Cronbach pela supressão hipotética de cada item do ENADE 2014 dos conhecimentos específicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.



Fonte: Os autores, 2018.

Comparando os valores do Alfa de Cronbach da parte de conhecimentos específicos de Ciências Biológicas ($\alpha_{CB}=0,297$ para 17 questões) e dos itens de conhecimentos pedagógicos ($\alpha_P=0,497$ para 10 questões), nota-se que a dimensão “conhecimentos pedagógicos” participou mais na elevação da fiabilidade do instrumento. Esses valores apresentam-se inferiores ao teste como um todo pois o Alfa é sensível, reduzindo conforme reduz-se o número de itens testados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pasquali e Primi (2003) explicam que a grande crítica à teoria clássica dos testes apontada desde a década de 1920 por Thurstone, diz respeito à variação na capacidade de mensuração que o ferramental estatístico dessa teoria sofre, pois, as medidas inferidas alteram-se conforme os diferentes itens (questões) usados para compor o instrumento (teste). Além disso, os autores explicam que os parâmetros dos itens de um teste dependem da amostra de sujeitos em que eles foram calculados. Desta forma, o parâmetro de dificuldade do item vai variar teste para teste em função da amostra de sujeitos: isto é, este parâmetro é dependente dos sujeitos (subject-dependent).

Segundo Pasquali e Primi (2003), na TCT o score do sujeito depende e varia segundo o teste aplicado (fácil ou difícil), no caso da TRI assumindo-se que os testes avaliam um mesmo traço latente, o resultado pode ser calculado independentemente da dificuldade dos itens do teste, pois as análises irão produzir o mesmo nível de aptidão para cada sujeito, considerados os erros de medida.

Conforme Pasquali e Primi (2003) pela TCT as comparações e o acompanhamento dos cursos ao longo do tempo dependem muito de que as amostras dos sujeitos apresentem os parâmetros invariáveis entre as edições, já pela TRI o cálculo dos parâmetros dos itens (dificuldade e discriminação) independe da amostra de sujeitos utilizada - diz-se que os parâmetros são independentes dos sujeitos (not group-dependent).

Em suma, conforme Pasquali (2013) enquanto a TCT tem interesse em produzir testes com qualidade, a Teoria de Resposta ao Item – TRI difere, pois visa produzir itens de qualidade e escalas de medida que, uma vez calibradas, não dependam das amostras onde foram aplicadas.

A Matriz de referência da Prova ENADE 2014 para curso de Licenciatura em Ciências Biológicas avalia as características de perfil (P), os recursos (R) e os objetos de conhecimento (OC) para exercer a função de professor de ciências e biologia (traço latente). Elas podem ser subdivididos em duas dimensões: conhecimentos específicos de biologia e conhecimentos pedagógicos, que avaliados unidimensionalmente, fornecem informações sobre o traço latente composto (competência do Licenciado em Ciências Biológicas).

O tratamento dado aos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pelo INEP é indistinto, como se ambos pertencessem à mesma área.

Defende-se que tal concepção, ainda presente em 2014 nas diretrizes de área (Portaria 236/Inep/2014) e no Relatório de Área (BRASIL; INEP; DAES, 2016), mostra-se anacrônica, haja vista que desde 2002 as diretrizes para formação de inicial de professores (BRASIL, 2002), em seu artigo 7º determinam que os cursos de licenciatura devem ter identidades e matrizes curriculares próprias e distintas dos Bacharelados, por mais que possam estar articuladas. Note-se que caso o nível de exigência das competências e o aprofundamento do conteúdo fosse equivalente o licenciado teria de cursar carga horária 20% superior à do bacharel, pois conforme o Parágrafo único do Art. 11 das Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Licenciaturas; BRASIL, 2002), o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total do curso. Além disso o parecer 009/2001CNE/CP (BRASIL, 2001) que deu origem à resolução supracitada enfatiza a necessidade de articular os conteúdos pedagógicos aos conteúdos disciplinares, opondo-se a tratamentos dissociados entre os campos (modelo 3+1).

Quando o instrumento foi subdividido em duas subdimensões, os itens de conhecimentos específicos de Ciências Biológicas apresentam uma baixa discriminação do traço latente contrastando com a subdimensão dos conhecimentos pedagógicos. Como cada item que compõe o instrumento e em sua análise deve ser pensado como parte de um todo, considerando o objetivo da avaliação, sugere-se aprimorar os itens aplicados à licenciatura para considerar os saberes pedagógicos e biológicos de maneira integrada, observando-se as Diretrizes Curriculares para os Curso de Licenciatura que recomendam a integração entre os saberes das duas dimensões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Dalton F.; TAVARES, Heliton R.; VALLE, Raquel C. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. Associação Brasileira de Estatística, São Paulo, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CES 1.301/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>, acesso em 08 de ago. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 9/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC/, 2002.

_____. INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES. Relatório de área- Ciências Biológicas- ENADE 2014. 07 de abril de 2016. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/relatorios>>.

_____. Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/756047.pdf>

_____. INEP. Microdados. ENADE, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>, acesso em 10 de jul. 2018.

_____. Portaria Normativa nº 236 de 2 de julho de 2014. Institui Regras para ENADE 2014 Área de biologia. Disponível em: <http://www.ilape.edu.br/instrumentos-de-avaliacao/cat_view/5-legislacoes/22-ENADE?limit=5&order=date&dir=ASC&start=80>. Acesso em 13 de ago. 2018.

_____. Portaria Inep nº 263, de 10 de junho de 2014. Publicada no Diário Oficial de 12 de junho de 2014, Seção 1, pág. 24, Diretrizes Curriculares ENADE ciências Biológicas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/ENADE/legislacao/2014/portarias_diretrizes_ns_233_a_266_de_02_de_junho_2014.pdf>

_____. Portaria Normativa Nº 8/MEC/2014, de 14 de março de 2014. Estabelece as diretrizes de aplicação do ENADE 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/documentos-e-legislacao13>

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V. 5 – Brasília: INEP, 2015.

CHALMERS, R. Philip. MIRT: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1-29. 2012. <doi:10.18637/jss.v048.i06>

BORGATTO, Adriano F.; ANDRADE, Dalton F. Análise Clássica dos Testes com diferentes graus de dificuldades. *Revista Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 146-156. Maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1733/1733.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

GEORGE, D.; MALLERY, P. *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. 4 th ed. Boston: Allyn & Bacon. 2003.

KOLEN, M. J.; BRENNAN, R. L. *Test Equating - Methods and Practices*. New York: Springer, 1995.

LANDIS, J. R.; KOCHA, G. G. The measurement of observer agrément for categorical data. *Biometrics*. 33:159, 1977.

PASQUALI, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicometria e na educação*. São Paulo: Vozes, 3 ed. 2013.

PASQUALI, Luiz; PRIMI, Ricardo. Fundamentos da teoria da resposta ao item: TRI. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, v. 2, n. 2, p. 99-110, 2003.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 14, n. 2, 2009.

PRIMI, Ricardo; HUTZ, Cláudio S.; SILVA, Marjorie Cristina Rocha da. A prova do ENADE de psicologia 2006: concepção, construção e análise psicométrica da prova. *Avaliação Psicológica*, v. 10, n. 3, 2011.

R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Disponível em: <<https://www.R-project.org/>>

RStudio (2018). RStudio: Integrated development environment for R (Version 1.1.456) [Computer software]. Boston, MA. Retrieved May 20, 2018.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 3, n. 6, 2006.

VILARINHO, Ana Paula Lima. Uma proposta de análise de desempenho dos estudantes e de valorização da primeira fase da OBMEP. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

Eixo 10

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Coord. Carolina de Roig Catini

REFORMADORES EMPRESARIAIS E ESCOLA SEM PARTIDO: ELEMENTOS PARA DEBATE

Vinícius de Oliveira Bezerra

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

viniciusoliveira_08@hotmail.com

Silvia Helena Andrade de Brito

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

silvia.brito@ufms.br

Neste trabalho, analisamos o posicionamento dos reformadores empresariais acerca do Movimento Escola sem Partido (ESP), particularmente do Movimento Todos pela Educação (TPE) e do Instituto Unibanco (IU), tendo em vista o esclarecimento de suas relações. Para tanto, foram compilados dados nos sítios eletrônicos dessas entidades e na mídia jornalística digital, além de trabalhos acadêmicos produzidos sobre os mesmos. Por meio da análise do material, foi possível mostrar que os dois atores sociais se aproximam ao comungar do mesmo princípio geral de defesa do capitalismo, mas se afastam no que diz respeito à defesa de uma

perspectiva mais ou menos liberalizante (na esfera da cultura, do comportamento e/ou da moral) em seus ideais para o campo educacional.

Palavras-chave: Movimento Escola sem Partido. Instituto Unibanco. Movimento Todos pela Educação.

INTRODUÇÃO

Neste momento histórico, é possível dizer que dois atores têm se posicionado fortemente no campo de disputas pela direção das políticas educacionais no país: as organizações empresariais, denominadas por seus críticos como *reformadores empresariais da educação* (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012); e o *Movimento Escola sem Partido* (ESP)⁴².

Nesse sentido, diversos pesquisadores têm percebido o protagonismo do empresariado na concepção das políticas de educação recentes, como no *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) (SAVIANI, 2007, p. 1252), na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (PERONI, CAETANO, 2015, p. 345) e na *Reforma do Ensino Médio* (KUENZER, 2017, p. 333). Por outro lado, o ESP tem se mobilizado para espalhar seu projeto de lei pelo país. Atualmente existem 109 (cento e nove) projetos apresentados em âmbito municipal, estadual e federal⁴³, sendo que 06 (seis) desses já foram aprovados em municípios⁴⁴.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar o posicionamento dos reformadores empresariais acerca do Escola sem Partido, particularmente do Instituto Unibanco (IU) e do Movimento Todos pela Educação (TPE), tendo em vista o esclarecimento de suas relações. A partir disso, intenta-se contribuir para o avanço das discussões e das lutas daqueles que se opõem aos dois projetos de educação e sociedade.

Para tanto, foram selecionados para análise o boletim *Aprendizagem em foco*, elaborado pelo IU, uma matéria publicada pelo TPE em seu *site* oficial e documentos produzidos pelo ESP, além de trabalhos acadêmicos sobre os mesmos.

⁴² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001; sendo resultado parcial do projeto de pesquisa intitulado "Reformadores empresariais e as políticas para o ensino secundário (2012-2017)", em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS).

⁴³ O mapeamento dos projetos inspirados pelo ESP é realizado periodicamente pelo *Movimento Professores Contra o Escola sem Partido*, e pode ser consultado em: <<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

⁴⁴ Cachoeiro do Itapemirim (ES), Picuí (PB), Arapongas (PR), Santa Cruz do Monte Castelo (PR), Jundiá (SP), Pedreira (SP).

O artigo está organizado duas seções. Na primeira será examinado o posicionamento dos reformadores acerca do ESP. Em seguida, buscaremos esclarecer as relações entre esses dois atores, a partir da análise dos seus projetos de direção para a educação nacional.

EMPRESÁRIOS E ESCOLA SEM PARTIDO

O Movimento Escola sem Partido (ESP) surgiu em 2004, por iniciativa do advogado Miguel Nagib. De início, o Movimento não pôs em prática ações significativas, tampouco possuía uma postura propositiva em termos de legislação. De acordo com Penna (2016a, p. 44), o projeto de lei que hoje tramita no Legislativo, em diversos pontos do país, nasceu a partir de um pedido do Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (PSL-RJ) a Miguel Nagib, para que fosse formulado um projeto de acordo com suas propostas. Assim, o primeiro projeto inspirado pelo ESP foi apresentado por Bolsonaro à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), em 15 de maio de 2014.

O projeto de lei, de acordo com seus propositores, objetiva combater a “doutrinação política e ideológica” em sala de aula, resultante de “abusos da liberdade de ensinar” por parte dos professores. De acordo com o coordenador do ESP, Miguel Nagib, existe uma “doutrina de esquerda”, ou “esquerdista”, que é difundida em todos os sistemas de ensino do país, particularmente de viés marxista:

Que as escolas brasileiras se transformaram, umas mais, outras menos, **em centros de doutrinação política e ideológica a serviço dos partidos e organizações de esquerda**, disso já não resta a menor sombra de dúvida (NAGIB, 2011, p. 1, grifo nosso).

Esse dogmatismo marxista domina, hoje, todo o sistema de ensino. As faculdades de educação, sociologia, história e geografia, por exemplo, estão impregnadas de uma ideologia igualitária que detesta o capitalismo – e, por tabela, os EUA, o estado de Israel, a Igreja Católica, os jesuítas, a colonização, a burguesia, os empresários, os proprietários, o agro-business, os militares, os meios de comunicação, as multinacionais, a globalização, a Coca-Cola, o Mc Donalds, George W. Bush, etc., etc. etc. – por enxergá-lo apenas como um regime gerador de desigualdades (NAGIB, 2007, p. 1, grifo nosso).

Diante desse cenário imaginado pelo ESP, o projeto de lei estabelece uma lista de seis “Deveres do professor”, que devem constar em um cartaz a ser fixado em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, quais sejam:

I - O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para nenhuma corrente política, ideológica ou partidária; II - O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; III - O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; VI - O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, p. 1).

Com isso, de acordo com o ESP, se objetiva resguardar o direito à “liberdade de crença e consciência dos estudantes”, bem como o direito dos pais “que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Além disso, também se proíbe “qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero”. Em alguns projetos apresentados pelo país, consta a proibição da abordagem de temas relacionados à sexualidade, pejorativamente denominado de “ideologia de gênero”⁴⁵.

Diante do crescimento da mobilização pelo ESP, os reformadores empresariais, que atualmente são os atores principais na formulação das políticas educacionais, se posicionaram ante as proposições do Movimento.

O Instituto Unibanco (IU) dedicou uma publicação do boletim *Aprendizagem em Foco* ao tema, intitulada *Como lidar com o ‘Escola sem partido’*. Nessa publicação, o IU assume uma postura crítica às proposições do ESP, bem como às iniciativas de perseguições a escolas e docentes por parte de vereadores simpatizantes do projeto:

As ações dos vereadores não representam casos isolados. Inserem-se em um cenário mais amplo, de polarização ideológica, ascensão conservadora e intolerância, que no campo educacional tem como um de seus principais expoentes o movimento “Escola sem Partido” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 2, grifo nosso).

O IU ainda afirma que as ideias do ESP “[...] não dialogam com a experiência concreta das melhores experiências em Educação no mundo”; e que “[...] não há referência a qualquer base científica consistente e evidência empírica relevante que as

⁴⁵ De acordo com Penna (2016b), o termo “ideologia de gênero” comumente é utilizado pelo ESP para denunciar os incentivos que, supostamente, ocorrem dentro das escolas para que crianças e adolescentes façam sexo e abandonem a religião. Esse termo, de acordo com o autor, cumpre a função de desqualificar a discussões sobre sexualidade nas escolas, que abordam temas como violência doméstica, machismo, abuso sexual, etc.

sustentem” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 3). Além disso, também é criticada a intimidação que o ESP exerce sobre as escolas, no sentido de impedir as discussões de certas temáticas:

Embora o projeto ainda esteja em tramitação no Congresso, **o movimento vem tolhendo nas escolas o debate sobre temas fundamentais** para construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária, **como equidade de gênero, combate à intolerância religiosa e à homofobia**. Nesse contexto, é fundamental que o gestor esteja consciente da importância dessas discussões no espaço escolar, e esteja ciente de que não há nenhuma restrição legal para que esses temas sejam abordados na escola [...] **Os debates sobre gênero, raça, orientação sexual podem e devem estar presentes nas salas de aula e estão amparados na legislação**. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 3, grifo nosso).

Já como recomendação de como lidar com os conflitos ocasionados pelo ESP, o IU destaca o papel do gestor no estabelecimento de canais de diálogo com as famílias, como forma de resolver supostos casos de “doutrinação” e resistências dos pais ante as discussões sobre gênero, sexualidade e raça:

A presunção de que seja possível resolver supostos problemas de doutrinação ideológica nas escolas por meio de uma lei é um dos aspectos mais criticados por educadores na proposta do “Escola Sem Partido”. Por outro lado, também é papel do gestor estabelecer o diálogo com pais ou responsáveis que se oponham à abordagem dessas temáticas pelos professores. [...] O melhor caminho para resolução dos conflitos na escola é sempre pelo diálogo, construindo relações de confiança e de respeito entre todos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 4).

Na mesma linha do IU, o Movimento Todos pela Educação (TPE) publicou em seu *site* oficial um documento intitulado *Educação é coisa séria: cinco pontos para refletir sobre a complexidade do processo pedagógico*, no qual se posiciona acerca do ESP.

Para o TPE, as proposições do ESP não contribuem para a *qualidade* (na concepção dos empresários) da educação, além de fomentar conflitos no interior das escolas e cercear o trabalho docente:

Infelizmente, esse movimento [ESP] tem se espalhado e adentrado um perigoso terreno **que nada ajudará a melhorar a aprendizagem dos nossos estudantes**. [...] Uma rápida leitura sobre aquilo que propõe o Escola sem Partido revela que a solução apontada para o “problema” indicado seria de pouca eficácia. **Além disso, contribuiria para a piora do ambiente escolar**, tornando ainda mais difícil a relação professor-aluno e a parceria escola-comunidade. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 2, grifo nosso).

No mesmo compasso do Instituto Unibanco, o Movimento Todos pela Educação destaca a importância do diálogo como forma de resolver conflitos no ambiente escolar, bem como a importância das discussões sobre gênero e diversidade sexual:

Ainda sobre esse aspecto, os projetos de lei que tentam cercear a atuação pedagógica dos professores tentam também criminalizar discussões (não só na unidade escolar, como nos currículos) sobre **a diversidade sexual, tema fundamental para o avanço dos direitos humanos e da igualdade**. [...] Nós figuramos no topo dos rankings de violência contra o grupo LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), **fingir que essas pessoas são invisíveis ou que não existem estudantes que se identificam com essa população é como participar desses crimes**. A escola deve contribuir para um país em que nenhuma forma de afetividade ou visão de mundo seja desculpa para violência. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 4-5, grifo nosso).

Em síntese, percebe-se que os reformadores empresariais contrariam pontos fundamentais da ideologia do Escola sem Partido: afirmam não existir base empírica de sua eficácia, bem como evidências de generalização da suposta “doutrinação”; defendem o diálogo como forma de solucionar possíveis conflitos e a importância das discussões sobre gênero e orientação sexual.

Do lado do Escola sem Partido, não existe uma resposta oficial para as críticas dos reformadores, mas mediante análise das publicações em sua página oficial do *Facebook*, é possível perceber contornos de seu posicionamento.

De maneira geral, para o ESP, prevalece uma desconfiança de todos aqueles que se opõem ao seu projeto, tratando-os como inimigos em comum. Nesse sentido, em 29 de agosto de 2017, o Movimento compartilhou uma notícia sobre a resolução de repúdio editada pelo Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH)⁴⁶, conforme mostra a Figura 1:

⁴⁶ Cf. <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/conselho-de-direitos-humanos-aprova-resolucao-em-repudio-ao-escola-sem>>. Acesso em: 11 set. 2018.

Figura 1 – Postagem do ESP sobre a resolução do CNDH



Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://bit.ly/2QpcYXp>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Embora cite o empresariado nacional e o TPE, a Organização das Nações Unidas (ONU) é o organismo que mais recebe menções negativas do ESP, tendo em vista o documento que enviou ao governo brasileiro, no qual alerta sobre os perigos que os projetos inspirados pelo Escola sem Partido representam para a liberdade de expressão de professores e alunos⁴⁷. Diante desse pronunciamento, o ESP compartilhou em sua página oficial do Facebook, em 19 de abril de 2017, um vídeo do Movimento Brasil Livre (MBL), intitulado “Desmascarando esquema internacional contra o Escola sem Partido”. Como mostra a Figura 2, o ESP ainda acrescentou a seguinte legenda: “Elite globalista e extrema esquerda unidas contra o Escola sem Partido”.

⁴⁷ Cf. <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relatores-da-onu-denunciam-escola-sem-partido-e-classificam-projeto-de-censura,70001737530>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Figura 2 – Postagem do ESP sobre a ONU



Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://goo.gl/bmBZdK>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Percebe-se nessas postagens um tom conspiratório, maniqueísta e, por assim dizer, “antissistema”, no qual partidos de esquerda, organizações empresariais (como o TPE), ONU e multibilionários, como George Soros, são vistos como faces de uma mesma moeda, unidos contra os valores defendidos pelo ESP.

Ademais, acreditamos que para problematizar tais posicionamentos é necessário investigar os projetos de direção dos reformadores empresariais e do ESP. Logo, na próxima seção trataremos alguns elementos para compreender as relações entre esses dois atores.

REFORMADORES E CONSERVADORES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

O projeto de direção dos reformadores empresariais, conforme estabelece Freitas (2012, p. 383), se estrutura em três grandes categorias: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*. Sendo assim, os empresários se empenham em traduzir o conteúdo pedagógico em indicadores, obtidos mediante avaliações de larga escala, e a partir disso estabelecem metas que fomentam a competição no interior dos sistemas de ensino (*meritocracia*) e a *responsabilização* docente pelos resultados. Em seguida, diante dos indicadores das avaliações externas, tratam de propagar a ideia de

ineficiência da gestão pública que, para se tornar produtiva e eficiente, deve ser pautada pela lógica de gerenciamento empresarial (PERONI, 2018)⁴⁸.

Assim, conforme reflete Freitas (2012, p. 386), a meritocracia e a responsabilização criam o ambiente necessário para a *privatização* do sistema público, sob o pretexto de elevar a “qualidade” da educação. Em síntese, essa é a concepção de “qualidade” educacional para os empresários: uma escola à imagem do mercado, de conteúdo pragmático (ênfase em português e matemática) e funcionamento guiado pelo alcance de metas.

De acordo com Adrião (2018, p. 10-12), a privatização da educação pública vem ocorrendo em três dimensões: *oferta*, *gestão* e *currículo*. Na dimensão da oferta, a privatização operacionaliza-se mediante o financiamento público à educação privada (bolsas de estudo, subsídios fiscais, convênios/contratos) e mecanismos de incentivo à escolha parental (*charter schools*, cheque-educação/*voucher*, educação domiciliar ou *homeschooling*). Quanto à gestão, a privatização se realiza por meio da transferência da gestão de escolas e/ou sistemas de ensino para instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. Já a última dimensão, relativa ao currículo, trata-se da determinação dos desenhos curriculares pelo mercado, por meio de assessorias, oferta de tecnologias educacionais, etc.

Por outro lado, o Escola sem Partido se identifica com diversas tendências, nacionais e internacionais, conservadoras no campo político, econômico e cultural. De acordo com Caldas (2018), o contexto histórico no qual o ESP ganha força, a partir de 2014, é caracterizado por uma intensa crise política e um *avanço conservador*, que culmina em um golpe parlamentar que destituiu a presidente Dilma Rousseff (PT).

Apesar de os conservadores já existirem anteriormente⁴⁹, o atual contexto histórico possui uma correlação de forças mais favorável para seu fortalecimento social⁵⁰. Conforme define Caldas (2018, p. 74), um conjunto de características, não

⁴⁸ Para uma análise mais aprofundada sobre a relação empresários e educação, cf. MARTINS, Erika Moreira. **Movimento "Todos pela Educação"**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2013.

⁴⁹ Robert Nisbet (2001) localiza o surgimento do conservadorismo no contexto da sociedade capitalista entre o final da segunda metade do século XVIII e início do século XIX, já se colocando como antagonista das proposições liberais defendidas pelo Iluminismo e denunciando as mazelas do capitalismo como consequência da liberalidade moral que acompanhou o surgimento da nova organização social.

⁵⁰ Não nos deteremos, tendo em vista nosso objetivo e o espaço limitado deste texto, sobre os vários aspectos que caracterizam o *avanço conservador* e suas relações com a política de conciliação de classes do Partido dos Trabalhadores, com o processo de golpe parlamentar e com o que se entende por “conservador” em termos históricos. Para leituras mais aprofundadas, cf. JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim;

obstante especificidades históricas, podem definir o que se entende por “conservador” ou “conservadorismo” no contexto atual:

[...] importância dada aos valores como religião e família – aqui entendidas em sua configuração tradicional ligada à herança ocidental cristã; a crítica à centralização do Estado; o apreço às hierarquias e às ordens estabelecidas; aversão ao igualitarismo, em suas variadas manifestações, e à desorganização social, interpretada como consequências das mudanças vividas na sociedade.

De acordo com Caldas (2018), a “desorganização social”, identificada e rechaçada pelos conservadores, refere-se a certas mudanças que abalaram padrões culturais considerados “naturais”, como no campo da sexualidade, diante do avanço dos movimentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Movimento LGBT) e feministas, e ao “relativismo moral”, como uma das consequências da laicização dos espaços públicos.

Boulos (2016) atribui o início da *onda conservadora*, da qual o ESP é um de seus elementos, às jornadas de junho de 2013. Analisando esse contexto, Demier (2015) afirma que as intensas mobilizações de rua revelavam o descontentamento das massas com a impossibilidade de usufruir dos direitos sociais garantidos em lei, demandando saúde, educação e transportes públicos de qualidade. Essas demandas que, inicialmente, poderiam favorecer o crescimento do campo político de oposição (ao governo de turno, o PT) à esquerda, foi transformado pela classe dominante em pautas genéricas, como o “combate à corrupção” e aos “partidos políticos” (DEMIER, 2015).

De acordo com Boulos (2016) e Demier (2016), tais pautas fortaleceram a oposição de direita, reforçando o sentimento de rejeição ao Partido dos Trabalhadores (PT), que reverberou nas eleições de 2014, com a formação de um Congresso Nacional majoritariamente conservador (representado pelo agronegócio, instituições religiosas e militares) e em intensa polarização político-ideológica, apesar da vitória petista na presidência.

Foi nesse contexto que a oposição de direita, capitaneada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), passou a adotar um discurso mais ousado, tendo em vista a derrota eleitoral, fomentando o golpe parlamentar. Nessa esteira, outros grupos unidos pelo antipetismo trouxeram elementos mais reacionários e conservadores, clamando por um golpe militar (reeditando 1964) e, por vezes, adotando discursos

CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos Golpe?:** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. Cf. DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (Orgs.). **A onda conservadora:** ensaio sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

abertamente elitistas, homofóbicos, racistas, etc. (BOULOS, 2016) (CALDAS, 2018) (DEMIER, 2016).

É nesse cenário, portanto, de fortalecimento conservador, que o ESP consegue encontrar apoio social para suas propostas. Um texto de seu coordenador, Miguel Nagib, deixa claro o tipo de doutrinação que “educadores politicamente engajados” supostamente exercem, em consonância com as características do conservadorismo, no contexto atual:

Tratava-se, portanto, de uma dupla tarefa a ser posta em prática por educadores ideologicamente engajados: demolir o mundo malvado com a marreta do pensamento crítico e construir o mundo bom com a argamassa do **politicamente correto: relativismo, multiculturalismo, igualitarismo, coletivismo, ecologismo, secularismo e outros ismos**. Em suma: demolir e transformar em vez de simplesmente estudar e compreender o mundo (NAGIB, [s.d.], p. 1, grifo nosso).

Resta claro, como observa Caldas (2018, p. 74), a aversão do ESP aos movimentos que lutam pelo reconhecimento de suas diferenças culturais e identitárias no espaço público, que estariam trazendo “desordem” a uma realidade tida como “tradicional” e “natural”, tratando-as como “multiculturalismo”, “secularismo”, etc. Diante disso, o ESP visa pôr fim à suposta utilização da escola como instrumento de destruição de um padrão social baseado na família e na religião (de base judaico-cristã), no patriotismo e na propriedade privada.

Diante do exposto, é possível afirmar que os reformadores empresariais e o Escola sem Partido possuem projetos de direção *imediatamente* diferenciados, embora, em última instância, tomando seus pressupostos pela raiz, ambos se coloquem pela manutenção da ordem social vigente.

Existem, portanto, particularidades nos projetos de direção que não permitem, nesta conjuntura, que os dois atores estejam *completamente* articulados: os reformadores buscam privatizar, em suas diferentes dimensões, o sistema de educação público; priorizando a discussão sobre a performance da educação no Brasil, ancorados na busca pela eficiência do processo educativo, pelo respeito ao princípio da meritocracia e pela defesa dos interesses mercadológicos no campo educacional. Já o ESP, enquanto expressão de um pensamento de viés conservador, possui uma agenda que objetiva preservar certo tipo de padrão social tido como “tradicional” e/ou “natural”, que estaria sendo ameaçado por transformações políticas e culturais (como o avanço das lutas pelo reconhecimento dos grupos LGBTs, feministas, negros, indígenas,

etc.); visando impedir a abordagem de determinados temas em sala de aula, por meio do cerceamento do trabalho docente.

O primeiro ponto de distanciamento que podemos destacar refere-se à abordagem das temáticas de diversidade sexual e de gênero, que são defendidas pelos empresários e rechaçadas pelo ESP, sob o termo de “ideologia de gênero”.

Tomando a agenda empresarial, percebe-se que, em seus fundamentos, ela não é incompatível com o discurso da defesa da *diversidade*, nos aspectos de gênero e raça. Aliás, não somente não é incompatível, como cumpre, no campo educacional, a função de tornar as teses dos reformadores mais palatáveis aos profissionais da educação e sociedade em geral.

Ademais, o capital, em nível mundial, tem adotado práticas voltadas para temas relacionados à *diversidade*. Um estudo da McKinsey & Company, organização de consultoria empresarial estadunidense, afirma que empresas que possuem quadros executivos com diversidade de gênero são 21% mais propensas a ter lucratividade acima da média. No quesito de diversidade cultural e de raça, a pesquisa indica que há 33% de probabilidade de desempenho superior (FONSECA, 2018a). Nessa esteira, multinacionais como a Microsoft, Dow e Google possuem executivos específicos para tratarem do tema da diversidade em seus quadros de funcionários (FONSECA, 2018b).

No Brasil, o conglomerado Itaú-Unibanco incorporou esta pauta. Por exemplo, recentemente o grupo lançou um programa voltado para o público feminino, chamado de *Mulher Empreendedora*⁵¹, e possui como política de pessoal a *valorização da diversidade*, oferecendo oportunidades para pessoas com deficiência, negras e mulheres⁵². O Grupo Globo, principal conglomerado de comunicação da América Latina, também tem adotado essa postura, dando espaço para personagens travestis e transexuais em novelas de horário nobre⁵³.

Em resumo, esses são apenas alguns exemplos de como o mercado vem assimilando temas ligados à “diversidade”, “representatividade” ou “empoderamento” no interior do discurso liberal. Fraser (2017, p. 2), analisando a vitória de Donald Trump, nos Estados Unidos, define esse movimento como o *neoliberalismo progressista*, isto é, a incorporação desses grupos e suas pautas como produto mercadológico a serviço do capital:

⁵¹ Cf: <<https://imulherempreendedora.com.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

⁵² Cf: <<https://www.itau.com.br/carreira/diversidade/>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

⁵³ Trata-se da novela *A força do querer*, exibida entre os meses de abril e outubro de 2017. Cf. <<https://glo.bo/2fgcn92>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

Nos EUA, o *neoliberalismo progressista* é uma aliança entre, de um lado, correntes majoritárias dos novos movimentos sociais (feminismo, antirracismo, multiculturalismo e direitos LGBT) e, do outro lado, um setor de negócios baseado em serviços com alto poder “simbólico” (Wall Street, o Vale do Silício e Hollywood). Nesta aliança, as forças progressistas se unem às forças do capitalismo cognitivo, especialmente à “financeirização”.

Na contramão do *neoliberalismo progressista*, o ESP se identifica com uma tendência antiglobalização e *anti-establishment* que está ganhando forças internacionalmente, como é possível perceber pelo tom conspiratório destacado na seção anterior, que coloca partidos de esquerda e a “elite globalista” como faces de uma mesma moeda. Nessa esteira, a vitória de Donald Trump, com seus discursos contra as pautas ambientalistas e de direitos de minorias (como mulheres, negros, imigrantes, LGBTs, etc.), assim como a saída do Reino Unido da União Europeia (UE), são manifestações desse movimento. Inclusive, o termo “elite globalista”, do qual o ESP se utilizou, foi usado repetidas vezes por Trump para acusar Hillary Clinton, sua adversária nas eleições presidenciais⁵⁴. Fraser (2017, p. 3) resume como o *neoliberalismo progressista* alimentou a retórica conservadora de Trump:

Rejeitando a globalização, os eleitores de Trump também repudiaram o cosmopolitismo liberal que a ela associavam. Para alguns (embora de maneira alguma isto se aplique a todos), não foi difícil culpar, pela deterioração de suas condições de vida, a cultura do politicamente correto, as pessoas negras e as latinas, os imigrantes e os muçulmanos. Aos olhos deles, as feministas e os poderosos de Wall Street são figuras semelhantes, perfeitamente reunidas na pessoa de Hillary Clinton.

Outro ponto que é necessário para compreender o posicionamento do empresariado é o fato de o mesmo estar inserido na escola pública (via privatização), conhecendo, portanto, as dinâmicas de suas relações, ao contrário dos propositores do ESP. Dessa forma, eles demonstram ter clareza de que a proposta do Escola sem Partido, baseada na perseguição e censura, deixaria o ambiente escolar demasiado conflituoso e hostil, tornando ainda mais difícil seu funcionamento básico.

Não obstante essas diferenças, os dois projetos de direção, como observa Giroto (2016), visam controlar, cada um a sua maneira, o trabalho docente: os empresários, a partir da padronização dos conteúdos e controle do processo pedagógico, fazendo dos professores meros executores de tarefas pré-definidas; e os conservadores

⁵⁴ Cf. <<https://oglobo.globo.com/opiniao/os-antiglobalistas-20243119>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

do ESP, por meio da criação de um clima de desconfiança e denunciamento das famílias e dos alunos em relação aos professores.

Em suma, apesar de ambos se posicionarem, fundamentalmente, pela defesa do *status quo*, existem particularidades que não colocam os reformadores empresariais e o Movimento Escola sem Partido articulados neste momento histórico, considerando que os dois disputam projetos de direção no interior desta sociedade, não outro tipo de organização social e a sua forma de educação correspondente.

Essa consideração é fundamental para compreendermos a posição *evasiva* dos reformadores diante do avanço do ESP. Evasiva, pois não houve de sua parte uma postura proativa, se limitando apenas a críticas discursivas, ao contrário do que sucedeu em discussões de políticas que eram convergentes com seus interesses imediatos, como no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio⁵⁵. Já do lado do ESP, os principais alvos de seus ataques não são as organizações empresariais, mas os docentes que atuam na contramão de seus valores e as entidades representativas do magistério que lhes contrariam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, investigamos as relações entre os reformadores empresariais e o Movimento Escola sem Partido. Por meio das análises, foi possível mostrar que os empresários e os conservadores do ESP possuem projetos educacionais imediatamente diferentes, embora se unam, em última instância, pela defesa da ordem vigente. Em outras palavras, podemos dizer que os dois atores sociais se aproximam ao comungar do mesmo princípio geral de defesa do capitalismo, mas se afastam no que diz respeito à defesa de uma perspectiva mais ou menos liberalizante (na esfera da cultura, do comportamento e/ou da moral) em seus ideais para o campo educacional.

É necessário ressaltar, contudo, que nossas análises se referem apenas à conjuntura atual, ou seja, não descartamos a possibilidade de que, em outras condições históricas, a aliança entre reformadores empresariais e conservadores possa ocorrer. A história nos mostra que, para manter seu domínio, o capital pode abrir mão de seu verniz republicano democrático e apontar saídas mais reacionárias e autoritárias.

⁵⁵ Quanto ao Ensino Médio, os reformadores têm realizado diversos seminários, como o *Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio: a implementação da flexibilização*, ocorrido em 2017, com a presença de políticos e empresários influentes. Em relação à BNCC, o Movimento pela Base tem articulado as principais iniciativas empresariais. Cf. <<http://movimentopelabase.org.br/>> <<http://www.seminariocurriculo.org.br/>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

Além disso, também destacamos que nosso intento não foi relativizar os efeitos da política de privatização dos reformadores, tampouco diminuir a importância das discussões sobre gênero e raça; mas, sim, contribuir para o entendimento das maneiras como o capital vem incorporando, como mercadorias, pautas de movimentos sociais, a exemplo dos movimentos LGBTs, feministas, negros, etc.

Nesse sentido, a nosso ver, parece que as temáticas relacionadas à *diversidade* interessam ao capitalismo contemporâneo, inclusive nas escolas, como demonstramos neste trabalho. Entretanto, ressaltamos que o viés liberal é limitado, pois não permite apreender os mecanismos sociais e econômicos que sustentam tais formas de discriminação e exploração.

Dentro dessa lógica, por exemplo, não se questiona os fundamentos predatórios do sistema financeiro, mas, sim, a quantidade de mulheres, de negros e/ou LGBTs como *Chief Executive Officers* (CEOs) de grandes bancos e multinacionais. Como demonstramos, os reformadores conjugam, sem constrangimentos, essas pautas com a defesa da privatização do sistema público de educação.

Desse modo, uma vez que *tomam partido* por esta sociedade, não podemos esperar que os reformadores empresariais combatam o obscurantismo do Escola sem Partido, muito menos que esses denunciem as práticas de privatização do espaço público. Essa é uma tarefa daqueles que se opõe a estes projetos de educação e sociedade.

Em vista disso, possuímos uma dupla tarefa: criticar e lutar contra os projetos do ESP e dos empresários, e, ao mesmo tempo, reconhecer que os dois possuem direções heterogêneas neste contexto, sob o risco de cairmos em um discurso panfletário que não encontra respaldo no posicionamento real das forças que disputam a educação. Simultaneamente, por outro lado, faz-se necessário refletir, na perspectiva de um projeto emancipador e que tenha como perspectiva a construção da contra-hegemonia, como atuar visando a constituição de um projeto societário que seja capaz de construir a unidade do diverso.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2KTCDrn>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

BOULOS, Guilherme. A onde conservadora. In: DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (Orgs.). **A onda conservadora**: ensaio sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

CALDAS, Renan Rubim. **Narrativas em movimento**: do “Escola sem Partido” à “Educação Democrática”: história pública e trajetórias docentes. 2018. 339 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

DEMIER, Felipe. Nas ruas por direitos: uma análise das jornadas de junho de 2013. **Blog Junho**, Rio de Janeiro, 28 jun. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2nUam79>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Introdução - O barulho dos inocentes: a revolta dos “homens de bem”. In: DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (Orgs.). **A onda conservadora**: ensaio sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO. Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. **Escola sem Partido**, [sem local], 2018. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

FONSECA, Adriana. Quadro mais heterogêneo aumenta a competitividade. **Valor Econômico**, São Paulo, 21 jun. 2018a. Disponível em: <<https://bit.ly/2PILQbx>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Empresas criam cargos de gestor para a diversidade. **Valor Econômico**, São Paulo, 21 jun. 2018b. Disponível em: <<https://bit.ly/2nPByDU>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

FRASER, Nancy. A eleição de Donald Trump e o fim do neoliberalismo progressista. **Jornal GGN**, [sem local], 17 jan. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2LHGe8H>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. 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, jun. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/HB3Agd>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

GIROTTO, Eduardo. Um ponto na rede: o “Escola sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.) **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

INSTITUTO UNIBANCO. Como lidar com o “Escola sem Partido”. **Boletim Aprendizagem em foco**, São Paulo, n. 25, p. 01-04, abr. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2PiYpEg>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2L4WrUZ>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

NAGIB, Miguel. O que pode ser feito contra a doutrinação. **Escola sem Partido**, [sem local], 24 fev. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2QmosLf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. Haddad e a doutrinação. **Escola sem Partido**, [sem local], 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2wZOo6w>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. Por uma escola sem partido. **Escola sem Partido**, [sem local], [sem data]. Disponível em: <<https://bit.ly/2oWZHJh>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

NISBET, Robert. Conservadorismo. In: BOTTOMOTE, Tom; NISBET, Robert. (Comp.). **História del análisis sociológico**. Buenos Aires: Amorrurtu, 2001. p. 105-145.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016a.

_____. “O ódio aos professores”. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.) **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016b.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/Pu9ra1>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

RAVITCH, Diane. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/z7bxSa>>. Acesso em: 19 set. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação é coisa séria: cinco pontos para refletir sobre a complexidade do processo pedagógico. **Todos pela Educação**, São Paulo, 11 jul. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2nNeIwz>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

A RESISTÊNCIA DOS ESTUDANTES NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA

Renata Bento Leme

Universidade Estadual de Londrina

– rb.leme@yahoo.com.br

Resumo: Toda sociedade é caracterizada pela organização de seu modo de produção e de distribuição de bens elementares a vida humana. O capitalismo, sistema a qual a maior parte dos países estão submergidos, tanto a produção e ainda mais a distribuição de bens acaba sendo desproporcional, deixando assim uma pequena parcela da população acumular capital, enquanto uma grande maioria é explorada e não tem acesso ao que produz. Essa sociedade capitalista, com o modo de produção que visa à acumulação de capital, acaba por gerar grandes conflitos entre duas classes antagônicas:

classe trabalhadora e classe dominante, e o Estado tende a gerir as políticas públicas a fim de atender interesses da classe dominante. Aos trabalhadores resta a resistência e a reivindicação de seus direitos. Entretanto, a exploração demasiada por esse sistema, culminará na organização dos sujeitos explorados que, unidos em movimentos sociais, contestará a ordem vigente. Este texto tem o objetivo de discutir sobre como a organização da sociedade capitalista culmina na resistência de estudantes, que integram o Movimento Estudantil Secundarista. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que se embasa na metodologia do Materialismo Histórico.

Palavras-chave: Educação; Materialismo Histórico; Movimento Estudantil Secundarista.

Introdução

A divisão do trabalho amplia demasiadamente a exploração de trabalhadores por diversas regiões do mundo, defendido por uma parcela mínima⁵⁶, uma minoria prepotente⁵⁷, que coopta a população, uma maioria desvalida (FRIGOTTO, 2011), para o trabalho e inculca na cabeça dos indivíduos que esse é o sistema econômico justo, no qual todos terão as mesmas oportunidades. A busca ilusória por oportunidades extirpa da vida do sujeito trabalhador seu direito aos bens mais elementares à sobrevivência. Ao tentar oportunidades para garantir uma melhora nas condições de vida, esse trabalhador estará garantindo o engenhoso sistema econômico capitalista que garante o lucro apenas para a parcela detentora do grande capital: os proprietários dos meios de produção, a classe dominante. Ao trabalhador, pouco resta em termos de direitos, e muito lhe resta em termos de deveres. Seu modo de vida é determinado pelo consumo e por um projeto de sociedade na qual a maioria da população é participe apenas como sujeitos trabalhadores. Assim, como explica Marx (1979), a sociedade se divide em duas classes antagônicas: a “classe detentora dos meios de produção” (a minoria prepotente, detentora do capital) e a “classe trabalhadora” (a maioria desvalida, que vende sua força de trabalho, base sem a qual uma sociedade capitalista não se sustentaria).

O desenvolvimento econômico, sem ser acompanhado pelo desenvolvimento social, o sistema de acumulação flexível, a financeirização da economia e toda mudança pela qual passa o sistema econômico capitalista mundialmente, tem levado os trabalhadores a se unirem em Movimentos Sociais na defesa por melhorias de condições de trabalho, salário e serviços sociais. A luta do trabalhador pode ser pela superação do sistema capitalista que explora a massa trabalhadora e a deixa na miséria, ou pode

⁵⁶ Partindo do pressuposto que apenas 20% da população mundial é detentora do capital equivalente aos 80%. É uma minoria que domina e explora a maioria da população.

⁵⁷ Definição dada por Gaudêncio Frigotto. Os Circuitos da História e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XXI. In: Revista Brasileira de Educação. V. 16, n. 46, 2011. p. 235-254.

acontecer também por meio do reformismo, pequenos ajustes, sem grandes preocupações com a alteração da estrutura econômica e social.

O objetivo deste texto é discutir sobre como a organização da sociedade capitalista culmina na resistência dos estudantes que integram o Movimento Estudantil Secundarista. Parte-se da hipótese de que a organização da sociedade pautada no modo de produção que visa à acumulação de capital para uma pequena parcela da população, e, conseqüentemente, para que isso ocorra, explora a classe trabalhadora. Entretanto, como meio de resistência a classe trabalhadora se une por meio dos movimentos sociais.

Na lógica do sistema capitalista, a educação acaba por ser um meio ao qual a classe dominante utiliza para formar os sujeitos para o mercado de trabalho, e tende a depositar no alunado a exigência de busca pelo conhecimento partindo de suas experiências, que nada mais é do que uma forma de atender a necessidade do modo de produção capitalista que busca indivíduos flexíveis, aptos a se adaptarem ao mercado de trabalho. No entanto, ao longo do desenvolvimento desse sistema gerou resistência por parte dos estudantes secundaristas, oriundos em sua maioria da classe trabalhadora.

Para compreender o Movimento Estudantil Secundarista como um meio de resistência ao sistema capitalista, o texto segue organizado em duas seções, na primeira parte discute-se sobre a organização da sociedade com o modo de produção capitalista que tende a explorar demasiadamente a classe trabalhadora, a educação é usada para formação de força de trabalho e também, um meio alienante dos sujeitos. A seguir faz a discussão da organização dos estudantes secundaristas, que apesar de não estarem, em sua maioria, no mundo social do trabalho, são filhos de trabalhadores e, portanto pertencentes à classe trabalhadora.

O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A OFERTA DA EDUCAÇÃO

A natureza não produz “os donos do capital” e os que necessitam vender sua força de trabalho, essa divisão não é natural como há tempos atrás foi difundida. A forma como a sociedade se organiza é em torno de um sistema capitalista em que o modo de produção visa à acumulação de capital, criando assim duas classes antagônicas: a que vende sua força de trabalho, classe trabalhadora; e a que possui os meios de produção, classe dominante. Por ser detentora dos meios de produção, a classe dominante impõe seus desejos e explora a classe trabalhadora. Para isso, utiliza meios

para a alienação do trabalhador e terá o aval do Estado, que através das políticas públicas atenderá as vontades dos donos do capital.

A questão do Estado assume, em nossos dias, particular importância, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista política prática. A guerra imperialista acelerou e avivou ao mais alto grau o processo de transformação do capitalismo monopolizador em capitalismo monopolizador de Estado. A monstruosa escravização dos trabalhadores pelo Estado, que se une cada vez mais estreitamente aos onipotentes sindicatos capitalistas, atinge proporções cada vez maiores. Os países mais adiantados se transformam (referimo-nos à "retaguarda" desses países) em presídios militares para os trabalhadores. (LENIN, 1987, p.7)

Segundo Netto, (2006, p. 16-17) “somente quando se instaurou a sociedade burguesa que o ser social pode surgir a consciência humana como um ser que, condicionado pela natureza, é diferente dela”. As relações sociais são apreendidas pelos sujeitos como um resultado da interação, de seus interesses e de seus conflitos. Nesse processo social eles podem perceber-se como frutos de suas ações, e é nessa sociedade que se compreendem como autor de suas próprias histórias. Entretanto, como a sociedade é fundada a partir da exploração e da opressão, a dinâmica do capitalismo produz meios para ocultar essa consciência. Através da alienação⁵⁸ e a reificação⁵⁹, unidas ao fetichismo⁶⁰ de mercadoria, acabam por criar uma realidade coisificada⁶¹, ou seja, mostra as relações sociais por meio de coisas que se tornam alheias ao indivíduo.

Além disso, a organização da sociedade acaba produzindo crises econômicas que geram conflitos. Como afirma Netto (2006, p.32) “esta sociedade apenas se desenvolve através de crises econômicas inelimináveis e vai reproduzindo, em todos os seus níveis e dimensões, conflitos e tensões que, acumulados e multiplicados, incompatibilizam a maioria dos homens com o modo de vida imperante.” Essas crises são condições para a existência de uma sociedade fundada no modo de produção capitalista que visa à acumulação de capital. Para equacionar a crise a sociedade

⁵⁸ A ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados. BOTTOMORE, (org) 1988

⁵⁹ É o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso “especial” de ALIENAÇÃO, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista. BOTTOMORE, (org) 1988

⁶⁰ Os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo, e sua forma elementar é o fetichismo da MERCADORIA enquanto repositório ou portadora do VALOR. BOTTOMORE, (org) 1988

⁶¹ O capital é transformado em dinheiro, equipamento etc. NETTO, p.17

burguesa conduz os indivíduos à barbárie, o aumento da exploração e retirada de direitos. Segundo Marx (1979, p.117), a relação de produção que a classe dominante se move tem caráter dúplice, pois, “nas mesmas relações em que se produz a riqueza, também se produz a miséria; que, nas mesmas relações onde há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão.”

O reformismo e os pequenos ajustes reclamados pela classe trabalhadora podem, em algumas ocasiões, beneficiar o próprio sistema capitalista. A classe dominante, para diminuir a pressão que os movimentos sociais causam ao reivindicar seus direitos, faz ajustes para ceder os direitos dos trabalhadores de uma maneira em que a dominação e a exploração não fiquem em evidência. Ou seja, os ganhos providos da luta muitas vezes é apenas uma forma conter a classe trabalhadora.

Não estou querendo dizer que o capitalismo regulado não seja mais humano que o desregulado, nem que as lutas para reformar o sistema são pura perda de tempo. Ao contrário, continua vitalmente importante lutar por toda melhoria possível nas condições de vida e exercer a maior vigilância possível sobre os efeitos destrutivos do capitalismo. Isso significa lutar pela desmercantilização e pela democratização do maior número possível de esferas da vida, por exemplo, nos serviços públicos e sistemas de saúde, na questão da moradia e no provimento das necessidades básicas, entre outras. Ao final, será preciso haver uma verdadeira transformação sistêmica; enquanto isso, a boa notícia é que as possibilidades de lutar dentro do sistema capitalista, para obter o possível, são maiores do que permite entrever a maioria das concepções sobre a globalização. (WOOD, 2014, p. 49)

A organização dos trabalhadores em movimentos sociais tende a ocasionar o surgimento da consciência de classe a partir das lutas travadas contra os donos do capital, “os operários se constituírem em *classe para si*” (ROSA; NASCIMENTO, 2014, p. 7). De acordo com Rosa e Nascimento (2014, p. 7) “O fato de a classe em si não estar organizada em *classe para si* não significa que as resistências das classes dominadas não afetam as instituições e o processo político.” O conceito *classe para si*, para Marx, refere-se às aspirações e oposições que um determinado grupo tem em comum. A isto se deve a consciência de classe e a percepção de pertencimento a uma determinada classe. Os sujeitos sociais, a partir da consciência de classe, juntam-se em movimentos coletivos de reivindicações obtendo uma identidade de classe. Diferente da *classe em si*, para Marx (1979), corresponde a colocação no processo de produção, o sujeito não tem a consciência da classe a qual pertence.

A burguesia começa com um proletariado que, por seu turno, é um resto do proletariado dos tempos feudais. No curso do seu desenvolvimento histórico, a burguesia desenvolve necessariamente o seu caráter antagônico que,

inicialmente, aparece mais ou menos disfarçado, existindo apenas em estado latente. À medida que a burguesia se desenvolve, desenvolve-se no seu interior um novo proletariado, um proletariado moderno: desenvolve-se uma luta entre classe proletária e a classe burguesa, luta que, antes de ser sentida por ambos os lados, percebida, avaliada, compreendida, confessada e proclamada abertamente, manifesta-se previamente apenas por conflitos parciais e momentâneos, por episódios subversivos. (MARX, 1979, p. 117)

Apesar de Marx (1979) não ter configurado os movimentos sociais em seus escritos, eles tornaram-se um meio importante de luta da classe trabalhadora. Sendo o Estado representante da classe dominante, as políticas públicas atendem a esse pequeno grupo, assim, a educação pública e gratuita a qual a classe trabalhadora tem acesso, não visa à emancipação do sujeito dentro da sociedade, pelo contrário, as políticas educacionais tendem a colocar dentro do campo educacional a perpetuação do sistema capitalista. As escolas recebem cunho de formação para o mercado de trabalho, a formação nos espaços educacionais não visam a formação integral do sujeito, e sim, uma formação aligeirada, sem sentido, e que fará com que as instruções mínimas recebidas façam com que se torne alheio a toda organização da sociedade. Para Lefebvre (1972, p. 172):

O indivíduo encontra-se assim simultaneamente socializado, integrado, submetido a pressões e a sujeições pretensamente naturais que o dominam (nomeadamente no seu quadro de espaços, a cidade e as suas extensões), e separado, isolado e desintegrado. Contradição que se traduz pela angústia, pela frustração e pela revolta.

O processo de globalização exige que a sociedade se adapte às novas condições do mercado. Assim, a educação passa a focar-se na formação do trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração, como o ensino técnico e fragmentado, impossibilitando a formação integral do sujeito e subtraindo todos os conhecimentos que pudessem impedir de serem explorados, recebendo apenas, conhecimentos básicos que os incluam e os mantenham na sociedade, mas sempre sendo ferramenta de mais-valia. Ainda, segundo Duarte (2001, p.72):

[...] há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.

As desigualdades sociais ficam em evidência sendo justificada pela falta (ou pouca) capacidade do indivíduo em aprender, pois as desigualdades econômicas refletem-se na desigualdade de acesso ao conhecimento, ou seja, responsabilizam o indivíduo sem formação por sua condição financeira. Podemos verificar que as

propostas no campo educacional tendem a exaltar o desenvolvimento individual do aluno, deixando de lado a formação integral de suas relações com o meio social. Aprender sozinho é algo que contribui para autonomia, sendo a transmissão de conhecimento por outra pessoa, um obstáculo para aprendizagem.

Toda flexibilidade e aptidão às mudanças têm por finalidade preparar o indivíduo para as futuras e novas exigências do capitalismo. De acordo com Duarte (2001) “[...] é ilusório, portanto, crer que a ideia de educação, como fator central do novo paradigma produtivo e do desenvolvimento econômico, tenha um sentido democratizante.” (DUARTE, 2001, p. 68). Portanto, repensar a educação vem sendo nada mais que uma iniciativa de mercado.

MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA

Os jovens estão em uma fase que representa uma força social renovadora e um estilo de existência. Dentro da organização da sociedade capitalista, estão em uma etapa que antecede a maturidade e que apresenta atitudes singulares: a dependência dos pais, a condição de estudante, para alguns a condição de estudante trabalhador. Sobretudo é uma etapa em que são obrigados a pensar na futura profissão, ao mesmo tempo em que estão em uma situação de submissão. É neste período que a experiência universaliza como componente indispensável para formação humana a afirmação de recursos e das potencialidades. Ou seja, toda experiência escolar está voltada para a formação de um recurso e de uma potencialidade para o mercado de trabalho. Assim, os quadros destas experiências são socialmente constituídos, cada sociedade constitui uma imagem de juventude a partir de sua própria imagem.

Como meio de resistir a uma formação de sociedade que explora a classe trabalhadora, os estudantes secundaristas se constituíram, há muito tempo como um movimento social que luta em prol da educação pública. As lutas e reivindicações do Movimento Secundarista não acontecem de forma abstrata, ou seja, inserem-se em um contexto real e histórico, no qual o direito à educação pública e de qualidade é constante e reiteradamente reivindicada, pelos movimentos sociais da área da educação. Ao longo da história brasileira o processo educacional alia aos interesses políticos e econômicos dos setores dominantes da sociedade. Em alguns períodos, como o da Ditadura Civil-Militar, a educação passou a ser organizada com caráter mais tecnicista e fragmentada,

reforçando, assim, tendências históricas de ofertar tipos distintos de ensino, conforme a classe social atendida.

Na concepção de educação de Marx, é preciso integrar três pontos: educação mental, educação física e instrução tecnológica. “A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.” (MARX, 1979, s.p.). Porém, ao associar a instrução tecnológica à educação, pode-se cair na armadilha da profissionalização compulsória muito difundida nas décadas de 1960/1970. Período em que as intenções do sistema eram de produzir mecanismos de desenvolvimento acelerado de acumulação de capital. Revelou-se contraditória na medida em que ocorreu a acumulação de capital por uma pequena parcela da população, enquanto que grande parte acabou por ficar cada vez mais às margens da sociedade.

Como afirmou Sader (2008), o objetivo central de quem luta por uma sociedade justa e contra uma sociedade mercantil, que aliena os sujeitos da classe trabalhadora e prega a intolerância, é a emancipação humana. Podemos ter a educação como um meio essencial para a mudança da sociedade, que seja ressaltado: um meio para mudança, e não a responsável única pela transformação desta sociedade. Entretanto, a oferta da educação se transformou em instrumento de dominação, um instrumento que forma cidadãos apenas para adentrarem ao mercado de trabalho. No Brasil, a expansão da oferta de ensino público foi pensada para atender as demandas do capital. Era preciso uma educação que pudesse dar suporte necessário para o indivíduo entender o funcionamento da maquinaria, além de transmitir valores que legitimavam um determinado grupo no poder. Tornou-se assim, uma peça do processo de acumulação de capital e do estabelecimento de um consenso que tornou possível a reprodução do sistema de classes antagônicas. Portanto, ao invés de emancipar o sujeito, coloram em prática mecanismos para perpetuação e reprodução de classes.

Considerações Finais

A organização da sociedade está intrinsecamente ligada à organização do trabalho, o trabalhador explorado, que muitas vezes sequer entende como funciona a sociedade, é o que rege o sistema capitalista. A tomada de consciência por parte desse trabalhador pode levar, e levou, a grandes revoluções, segundo Marx, a revolução dos meios de trabalho é o ponto de partida para a história. Na medida em que a força de

trabalho se torna indispensável ao acúmulo de capital, faz-se necessário a utilização de trabalhadores flexíveis, e alienados ao modo de produção capitalista.

As manifestações do MES não acontecem de forma isolada aos acontecimentos políticos dentro da organização da sociedade pautada no modo de produção capitalista que visa à acumulação de capital por uma pequena parcela, a classe dominante. Compreender as demandas deste movimento perpassa a análise supérflua de sua organização, é preciso compreender o contexto histórico. Desde que se firmou no poder, a burguesia deparou-se com a resistência e manifestação dos trabalhadores. Entretanto, a classe dominante encontra meios diversos de repressão e manipulação para que o trabalhador continue em sua condição de explorado. É vendida uma ideia meritocrática, em que a liberdade dentro do sistema dará as mesmas oportunidades a todos os sujeitos. O que se vê, na realidade, é uma classe que retém os meios de produção e, por conseguinte, a acumulação de capital; e uma classe trabalhadora que, para sua sobrevivência, tem a única opção: a venda de sua força de trabalho.

Encontramos nesse ponto, a máxima do sistema capitalista, ele mesmo cria um sistema excludente; ele mesmo cria um sistema para perpetuação dessa exclusão. A educação torna-se campo experimental, em qualquer sistema político, seja ele regime ditatorial ou democrático. Ou seja, a educação é usada pelo sistema capitalista a fim de perpetuar a alienação nos sujeitos e assim determinar a função de cada um perante a sociedade. Deixa a ilusão que os indivíduos são a causa dos problemas sociais. Para que de fato ocorra emancipação da classe trabalhadora, os movimentos sociais tornam-se imprescindíveis. Uma vez que, o Estado e os detentores do capital, farão com que o acesso a informação e politização da camada social mais baixa, sejam restritas. No âmbito da educação escolar, a escolarização ofertada à classe trabalhadora é voltada apenas para formação de mão de obra, restringindo essa classe a participação política.

O MES, tendo como ótica a luta pela manutenção da escola pública e gratuita. Faz-se necessário analisar a organização do movimento como meio de garantir o posicionamento dos alunos e a atuação destes contra políticas públicas austeras direcionadas à educação do país. Tais políticas têm contribuído para o desmonte das escolas públicas. Apesar de que não seja considerado um movimento popular de trabalhadores, é um movimento de caráter social e de massa com posicionamento contestatório à ordem política vigente, que na Ditadura Civil-Militar iniciou um processo de reorganização onde os estudantes se coloram contrários às arbitrariedades da ditadura. Contudo, o MES se consolidou como movimento contestatório neste

período, apresentou-se como uma ameaça à política vigente, pois os detentores do poder desejavam manter a população sem instruções necessárias, para que assim, consolidassem o Golpe. Na década de 1980, lutaram pela redemocratização do país e, mais tarde, se posicionaram contra as políticas neoliberais. Há, portanto, um histórico de lutas e mobilizações realizadas por esse movimento. Nos dias atuais, houve um levante dos estudantes secundaristas da rede pública de ensino, desejosos por mudanças nas concepções educacionais.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Os Circuitos da História e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XXI**. In: Revista Brasileira de Educação. V. 16, n. 46, 2011. p. 235-254. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>

LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Hucitec. 1987

LEFEBVRE, **O pensamento Marxista e a cidade**. São Paulo: Ulisseia. 1972.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia**. Tradução: José Paulo Netto. São Paulo: Global. 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes. 1998

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense. 2006

ROSA, Marcelo do Nascimento; NASCIMENTO, Aline Cristina. **Marxismo e Movimento Social**: um elo possível? Seminário Nacional de Teoria Marxista. Uberlândia, MG. 2014.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SHIROMA, E.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **O que é (anti)capitalismo?** Crítica Marxista, São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.17, 2003, p.37-50.

MOVIMENTO “A CORRENTE DO AMOR” – EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Rosana Oliveira Rocha

PUC/SP

Movimentos Sociais e Educação

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. (FREIRE, 1996, p.45).

Sou professora de Língua Portuguesa da rede pública há mais de dezoito anos. Sempre segui os preceitos legais e teóricos no tocante a uma aprendizagem que fosse significativa e que preparasse os discentes para a cidadania. Em minha atuação, atenta aos estudantes, percebia que mais do que ensinar conteúdos referentes à matéria de português (como gramática, literatura, redação, competência comunicativa, etc.) e ao vestibular, também deveria preparar meus alunos para serem cidadãos plenos. Como uma educadora radical, sempre acreditei no diálogo com os discentes como uma forma de desvelar e criticar a realidade, bem como transformar nossa sociedade. Assim, dialogicidade e amorosidade sempre foram trabalhadas em minhas aulas, haja vista que

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1996, p.45)

Para entender mais sobre as características pessoais, necessidades e anseios dos meus discentes, a fim de prepará-los para o pleno exercício da cidadania, cedia espaço em minhas aulas para que eles pudessem se colocar sobre a sociedade, para que pudessem debater, questionar, criticar. Essas discussões eram registradas em produções textuais (orais e escritas), que davam voz e autonomia a meus estudantes.

Ainda de acordo com os preceitos legais, atrelada à temática cidadania, também abordava as questões de Direitos Humanos. De acordo com Benevides (2007), a Educação em Direitos Humanos tem que conter três pontos essenciais: educação de

natureza permanente, continuada e global; educação voltada para a mudança; e inclusão de valores para atingir corações e mente; não sendo assim uma educação de apenas transmitir conhecimentos. Trabalhando dessa forma, juntamente com meus educandos, conseguia efetivar a educação continuada, educação para a mudança e educação compreensiva, atingindo tanto a emoção quanto à razão.

O que significa dizer que queremos trabalhar com Educação em Direitos Humanos? A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2007, p.1)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, homologado em 2012, compreende a educação nessa temática como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

A educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2013).

Para fazer da Educação em Direitos Humanos uma prática conscientizadora e libertadora, por meio de uma cidadania ativa, apenas o trabalho em sala de aula não era suficiente. Assim, eram necessárias ações que ultrapassassem os muros escolares e oportunizassem, efetivamente, aos alunos o pleno exercício da cidadania. Como aponta Freire (1996), era necessário que eu não tivesse medo de enfrentar, de ouvir, de desvelar

o mundo. Era imprescindível que me encontrasse com meus alunos, que não temesse o diálogo com eles, e que desse diálogo resultasse um crescimento de ambos. Dessa forma, como professora que não se sente dona do tempo, dona do espaço e libertadora dos oprimidos, comprometi-me a lutar com eles, em prol das mudanças sociais que achávamos necessárias. E isso só foi efetivado, realmente, com a implantação de ações que extrapolassem os espaços e conteúdos escolares e que possibilitassem o protagonismo desses alunos. Assim, no ano de 2014, criei, atrelado à matéria de Língua Portuguesa, o movimento A Corrente do Amor, como uma forma de lutar e transformar as problemáticas presentes em nossa sociedade que tanto nos incomodavam.

Esse movimento de luta, em que era parceira de meus discentes, desde seu início foi pautado no “amor”, daí o nome A Corrente do Amor. Freire (1996, p.17) já apontava que essa luta, “pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida”. Nesse sentido, com base na teoria freireana, nossa luta se deu como um gesto de amor, como uma resposta dos oprimidos à violência dos opressores, isso porque, só nosso ato de rebelião poderia inaugurar o amor.

Nosso movimento surgiu como um coletivo autônomo, dentro de uma unidade educacional (uma escola pública municipal), após a exibição do filme “*Corrente do Bem*”, no qual um garoto de 12 anos tenta mudar o mundo com uma Corrente de ajuda ao próximo). Meu objetivo inicial de exibir o filme era abordar questões problemáticas quanto aos contextos familiar, escolar e social, bem como incentivar os estudantes a agirem em prol das mudanças que se fizessem necessárias nessas dimensões. No entanto, após sua exibição, percebi grande desmotivação dos alunos e descrença em sua ação transformadora. Tal desmotivação me incomodou tanto que eu tive de pensar em uma maneira de fazer com que meus alunos exercitassem, plenamente, sua cidadania; em uma forma de eles se sentirem protagonistas e agentes sociais. Assim, tive a ideia de iniciar um movimento que oportunizasse aos alunos uma atividade de transformação de sua realidade e da sociedade. Aproveitando para trabalhar a competência comunicativa e a cidadania dos discentes, solicitei um trabalho similar ao proposto pelo professor do filme *Corrente do Bem*: “os alunos teriam de ter uma ideia para ‘mudar o mundo’ e colocá-la em prática”.

Já que, como aponta Morin (2008, p. 65), “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão definido, em uma democracia, por sua solidariedade e

responsabilidade em relação a sua pátria”, uni o conteúdo de língua portuguesa a uma ação que oportunizasse protagonismo e a formação de cidadãos responsáveis, capazes de intervir positivamente na sociedade. Nesse sentido, os discentes foram chamados a libertarem-se, a lutarem contra as desigualdades sociais que tanto os incomodavam e, ao mesmo tempo, imobilizavam, tais como: desentendimentos familiares, bullying, desigualdade social, vícios, falta de moradia, desesperança, preconceitos, etc.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1996, p.45).

O objetivo principal de iniciar A Corrente do Amor era motivar os estudantes a serem protagonistas sociais, por meio do desenvolvimento da competência comunicativa e do pleno exercício da cidadania, além de trabalhar com as diretrizes da Educação em Direitos Humanos supracitadas. Já os objetivos específicos, no tocante à competência comunicativa, eram: utilizar a língua portuguesa como instrumento de comunicação e exercício da cidadania; oportunizar ao discente situações para exercitarem diálogo, argumentação, convencimento e negociação; possibilitar ao aluno expressar-se adequadamente, através de produções textuais escritas (narrativas e relatórios) e orais (diálogos e apresentações); desenvolver no estudante autoconfiança para se comunicar em situações diversas que se fizerem necessárias em sua vida. Além das especificidades da comunicação, no tocante ao pleno exercício da cidadania, os objetivos específicos eram: possibilitar aos estudantes uma cidadania ativa, comprometida com o social, através da realização de uma intervenção social solidária; bem como desenvolver no aluno comprometimento com a cidadania, com o coletivo, através de seu engajamento como sujeito social.

No ano de 2014 (quando de sua primeira aplicação), delineei algumas etapas para A Corrente do Amor, resumidas em: planejamento, ação, registro, postagem, apresentação e registro. Primeiramente, os alunos planejarão uma ação que “mudasse o mundo”, demonstrando “amor”; podendo realizá-la em seu contexto familiar, escolar ou comunitário. Depois, deveriam realizar a ação, registrar (em uma fotografia) e postar esse registro em uma rede social, convidando três amigos para continuarem com a Corrente. Todas as postagens, depois de publicadas, eram salvas e, posteriormente

apresentadas para os demais colegas de cada classe. A parte final do trabalho, consistia em redigir um texto contando a ação realizada para o Projeto e seu impacto (pessoal e coletivo). Dos textos produzidos, os melhores, no tocante à descrição das ações, eram selecionados para a composição de um livro digital. Não obstante a confecção do livro, todas as fotografias produzidas ficavam disponíveis on-line, na página do projeto, bem como em mídia gravada, sendo expostas à escola toda. O fechamento do trabalho contou ainda com a realização de um trabalho coletivo, em uma ONG escolhida pelos discentes, além de uma confraternização comunitária com os participantes.

O Movimento foi iniciado, desta feita, em uma escola técnica municipal, localizada em Barueri/SP, com meus alunos de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, de faixa etária entre 16 e 18 anos. A Corrente do Amor era um instrumento de avaliação da minha matéria, dado que trabalhava com a competência comunicativa.

No primeiro ano que o movimento ocorreu, A Corrente do Amor já se mostrou com grande potencial para se transformar em um Movimento Social para além de meus alunos e de minha escola, possível de ser aplicado em qualquer instituição de ensino, haja vista que o Projeto é bem flexível e se adequa às necessidades e anseios daqueles que realizam as ações. Por ser um movimento que integra alunos, colegas, familiares, amigos e comunidade, ultrapassa os limites de movimentos estudantis. Outrossim, as temáticas escolhidas, os problemas a serem tratados e as soluções encontradas são muito variáveis; o que enriquece o movimento a despeito de enfraquecê-lo. O importante é que todos (alunos, professores, familiares, amigos e comunidade) se sentem conectados pelo propósito da Corrente em abordar problemas sociais e agir em prol de suas modificações.

Desde seu início, o Movimento atingiu objetivos além dos esperados, no que tange à competência comunicativa e ao pleno exercício da cidadania. Esses discentes repensaram sua relação com o outro; fizeram reflexões, críticas e negociações; exerceram protagonismo; perceberam-se de maneira positiva; e melhoraram seu suporte emocional. Os resultados foram alcançados por meio de diversas ações que superaram as expectativas, tanto minha, quanto dos alunos. Dessa forma, os alunos alimentaram e vestiram pessoas em situação de rua; doaram roupas, brinquedos e cobertores; visitaram e realizaram práticas de voluntariado em asilos, orfanatos, hospitais e instituições de caridade, de pessoas portadoras de necessidades especiais e de dependentes químicos; doaram cabelo para a confecção de perucas a portadores de câncer; perdoaram pessoas com quem estavam brigados; distribuíram afeto, abraços, presentes; adotaram animais

abandonados; visitaram, conheceram e ajudaram ONGs e instituições variadas; ajudaram os seus; ajudaram quem mais necessitava; melhoraram o relacionamento interpessoal com seus pais, outros familiares, colegas, professores, etc.; elevaram sua autoestima; comprometeram-se socialmente, etc.

Assim, o Projeto também possibilitou aos alunos o desenvolvimento do senso crítico e de intervenções sociais solidárias e significativas. De acordo com Freire (1996, p.13), o processo radicalizou-se, sendo que “a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva”. Os alunos engajaram-se, como sujeitos-no-mundo, comprometendo-se socialmente.

Não existe modernidade sem racionalização; mas também não sem formação de um sujeito-no-mundo que se sente responsável perante si mesmo e perante a sociedade. Não confundamos a modernidade com a moda puramente capitalista de modernização (TOURAINÉ, 2002, p. 215)

A Corrente do Amor pode ser considerada um movimento social, pelo fato de ser um empreendimento coletivo de inquietação social, decorrente de uma insatisfação com a vigência de desigualdades sociais, bem como pelo desejo de um novo modo ou sistema capaz de resolvê-las. Blumer (1939, p. 255) aponta que os movimentos são vistos como “empreendimentos coletivos para estabelecer uma nova ordem de vida”, sendo originados da insatisfação e do anseio por mudanças de valores graduais e convincentes, podendo ser vistos como uma tendência cultural, de perspectiva temporal e evolutiva. Já de acordo com Touraine (2006), A Corrente do Amor mereceria o nome de movimento social, porque atua sobre o conjunto dos principais aspectos da vida social, ultrapassando as influências exercida sobre o sistema de educação formal no qual o movimento surgiu. Ainda segundo Touraine, o movimento é uma ação coletiva que coloca em causa um modo de dominação social generalizada, onde os estudantes se sentiam sujeitos ao passo que se sentiram responsáveis pela humanidade de um outro, do próximo. Consegui, como professora, auxiliar os alunos a intervirem na realidade, de maneira consciente e crítica.

O professor não pode perder de vista a tarefa de formação de um ser humano crítico e capaz de intervenções na realidade, que participe da sala de aula na direção da identificação de seus processos de consciência: quanto à realidade social, à prática da escola; à consciência de si mesmo (ALMEIDA; PLACO, 2010, p.6)

Devido ao confronto com problemas sociais, socialização e mobilização de seus membros, bem como engajamento em autodesenvolvimento e na construção de sua identidade, segundo Tarrow (2009), A Corrente pode ser enquadrada em um movimento social profundamente apolítico, conduzido pelas suas próprias dinâmicas internas, que são negociadas com todos os participantes, sendo organizadas por mim, na dialogicidade e multiplicidade de vozes e ações que têm o interesse comum de impactar positivamente a sociedade.

O denominador mais comum dos movimentos sociais é, portanto, o interesse. (...) o que traduz o potencial de ação de um movimento é o reconhecimento dos seus participantes de interesses comuns. Ao mobilizar um consenso, os organizadores de um movimento desempenham um papel importante na sua estimulação. Mas os líderes só podem criar um movimento social quando liberam os mais profundos sentimentos de solidariedade ou identidade. (Tarrow, 2009, p.22 -23)

Todas as ações realizadas para A Corrente do Amor foram compartilhadas com os colegas de sala, em apresentações repletas de afetividade positiva, além de serem registradas, posteriormente, em narrativas que foram organizadas em um em um livro digital chamado #ACorrentedoAmor – Formas de Mudar o Brasil, postado em <https://www.widbook.com/ebook/acorrentedoamor>, sendo divulgadas para todos os interessados, através das redes sociais.

Devido ao grande potencial e aos resultados satisfatórios advindo dessa prática, A Corrente do Amor tornou-se um movimento social a favor da Educação e da Cidadania, voltando-se à Educação em Direitos Humanos. O trabalho que começou em 2014, perpassou por 2015, 2016, 2017 e continua até os dias de hoje, contabilizando mais de 700 (setecentas) ações. Muitas delas disponíveis na página oficial do Projeto em <https://www.facebook.com/ACorrentedoAmor/> e em fotografias que foram anexadas ao fim do presente texto.

A Corrente do Amor foi submetida a sua primeira avaliação mais detalhada no ano de 2016, com a aplicação de um questionário final para os alunos que haviam participado do movimento naquele ano. Nessa pesquisa realizada com 321 (trezentos e vinte e um) alunos, notou-se uma melhora no tocante ao relacionamento dos estudantes com a professora que o apresentou e organizou o movimento, no caso eu (81 %); com os colegas de sala (75%); com a escola (76%); com as pessoas que ajudaram (86%); e com a família (74%). Verificou-se também o aumento da vontade de fazer o bem (95%) e a pretensão de realizar outras ações desse tipo (96%). Segundo essa avaliação, A

Corrente do Amor também impactou positivamente a vida pessoal (93%), cidadã (92%) e escolar (90%) dos envolvidos. Para os estudantes, as maiores vantagens do Projeto foram: ajudar (91%) e sensibilizar-se (60%) com o próximo; fazer o bem (84%), sentir-se útil (47%) e comprometer-se com a sociedade (36%). Nesse sentido, pelas vantagens, a maioria dos discentes (82%) relatou que indicaria A Corrente do Amor a outros estudantes.

Em 2016, a ação para A Corrente do Amor teve temática variada, abrangendo: o contexto familiar (51%); alegrar e animar familiares (42%); alegrar e animar desconhecidos (33%); alegrar e animar amigos (23%); doação de alimentos (23%); união de pessoas (23%); conscientização de pessoas (19%); criança (17%); pessoas em situação de rua (17%); doação de roupa (16%); ensinamento de algo (14%); colegas de escola (13%); idoso (10%); pessoas com necessidades especiais (9%); pessoas doentes (8%); beleza e autoestima (7%); cuidado com animais (5,9%); alegrar e animar animais (15%); religião (4%); meio ambiente (3%); tecnologia (3%); doação de sangue (2%); combate à homofobia (1,5%); reciclagem (1,5%); doação de cabelo (1,2%); conscientização para o trânsito (0,9%); esportes (0,6%); música (0,6%); e racismo (0,3%).

O importante é ressaltar a variedade de temas que o movimento A Corrente do Amor aborda, isso porque, a escolha da ação a ser realizada é livre, o que faz com que os alunos optem por assuntos que sejam mais significativos a eles. Outro grande ponto importante, é que a liberdade de escolha possibilita também a expansão do campo de atuação do movimento, haja vista a escolha por temáticas relacionadas a animais, por exemplo, que não se enquadram especificamente dentro de Educação em Direitos Humanos. Outro ponto válido é que as ações realizadas são compartilhadas com os colegas. Dessa forma, mesmo aqueles que não abordaram determinado tema têm acesso a ele por meio das apresentações dos demais estudantes, fazendo com que o diálogo e a troca de experiências entre os discentes possibilitem a ampliação de saberes, bem como os despertem para novas ações e temáticas até então não pensada. Por exemplo, houve alunos que trouxeram a temática índio, despertando a vontade de outros colegas em realizar ações futuras em aldeias indígenas. Nesse sentido, o diálogo posterior à ação realizada dá ainda mais contribuições ao movimento.

No questionário aplicado em 2016, também houve espaço para que os alunos pudessem relatar sua ação para ao Projeto bem como seus resultados (pessoal e coletivo). Além desses relatos, outro material produzido nessa oportunidade foi a

gravação de depoimentos de dezenas de participantes de edições anteriores (de 2014 a 2016), os quais relataram suas ações e o legado que o movimento deixou em suas vidas. Tais gravações serão destinadas à gravação de um documentário.

A Corrente do Amor foi submetida a outras avaliações nos anos de 2017 e 2018, sendo essas, reformulações do primeiro questionário ou ampliações das pesquisas. Nas respostas das ações de 2017, os alunos novamente apontaram para o sucesso do movimento, isso porque, poucos faziam trabalhos voluntários regularmente (13%) e a grande maioria nunca havia feito algum tipo de ação voluntária ligada à escola (73%), no entanto, após sua participação na Corrente, aumentou a importância que os alunos dão a esse tipo de trabalho para a grande maioria deles (94%), além de ter aumentado muito a vontade de ajudar o próximo para a maior parte deles (96%). Tudo isso demonstra o quanto o movimento é importante para mudar algumas práticas desses discentes, incentivando-os a se comprometerem socialmente, por meio dessas ações. O movimento, certamente, despertou nos estudantes um engajamento social e cidadão, haja vista que a grande maioria dos alunos (95%) apontou que pretende fazer ações como as realizadas para A Corrente do Amor.

A despeito da nota, que foi motivação inicial para que 36% dos alunos participassem do movimento, a maior parte dos discentes (69%) afirmaram que foram motivados a participarem pela oportunidade de fazerem o bem. Mais uma vez, A Corrente do Amor mostrou que teve importância para a vida pessoal da maioria dos participantes (96%), para a formação cidadã (97%), que aumentou sua autoestima (75%), sua preocupação com problemas sociais (95%), que os motivou a tentar solucionar esses problemas (92%), isso além de melhorar a competência comunicativa (81%).

De acordo com os discentes, os maiores ganhos da Corrente para o ambiente escolar foram: torná-los mais responsáveis pelo social (76%); unir o conteúdo da matéria à realidade (62%); aumentar a competência comunicativa (58%); aproximar os estudantes (51%); conhecer melhor seus colegas (50%); aproximar os estudantes e a professora que aplicou A Corrente (47%); aumentar suas notas (36%); e possibilitar o trabalho com temas transversais (38%).

No ano de 2017, as temáticas das ações também foram variadas mas, houve um deslocamento de ações com familiares (que totalizaram apenas 8%) para ações com desconhecidos (chegando a 44%), sendo “alegrar e animar desconhecidos” escolhido como tema pela maioria dos estudantes, seguido de: doação de alimentos (39%);

pessoas em situação de rua (33%); criança (30%); doação de roupa (26%); idoso (21%); cuidado com animais (20%); enfermos (19%); conscientização de pessoas (13%); união de pessoas (11%); beleza (11%); alegrar e animais amigos (9%); pessoas com deficiência (8%); ensinamento de algo (6%); doação de sangue (4%); colegas de escola (2%); doação de cabelo (2%); combate à homofobia (2%); meio ambiente (1%); religião (1%).

Mais uma vez, a grande maioria dos alunos (98%) afirmou que recomendaria A Corrente do Amor a outros estudantes, devido a suas vantagens de: ajudar o próximo (94%); fazer o bem (90%); sensibilizar-se com o próximo (80%); conhecer projetos e ações sociais (75%); sentir-se útil à sociedade (72%); adquirir novas experiências (66%); aproveitar o tempo vago com boas ações (56%); comprometer-se com a sociedade (55%); aumentar sua realização pessoal (46%); criar novas amizades (45%); aprender novos conhecimentos (43%); obter nota escola (41%); divertir-se (40%); melhorar a saúde mental e física (33%); deixar sua marca no mundo (32%); proporcionar prazer (30%); e descobrir habilidade e talentos (22%);

Os resultados obtidos foram tão satisfatórios que motivaram, inclusive, meu ingresso no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Isso devido ao entendimento de que A Corrente do Amor é um movimento social muito útil ao desenvolvimento da Educação e Cidadania; podendo ser utilizado por outros professores e educadores a fim de auxiliar na formação cidadã dos discentes e na intervenção e transformação de problemáticas sociais variadas. Sendo A Corrente bem-sucedida, principalmente, devido à flexibilidade de suas lutas que se adequam as necessidades locais dos alunos, a dialogicidade e amorosidade com que realiza e compartilha suas ações.

A Corrente do Amor já teve reconhecimentos, principalmente internacionais, pelo seu trabalho em unir Educação e Cidadania. Nesse sentido, é válido citar que o movimento já foi selecionado e apresentado no Encontro Internacional “Pensar o Futuro: as histórias que tecemos e as histórias que queremos”, no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc, em fevereiro de 2017, dentro do Grupo de Trabalho “Cidadania Global e Cosmopolitismo”. Na oportunidade, foi muito elogiado pelos presentes e participou até de uma entrevista.

A Corrente do Amor também participou, em outubro de 2018, com uma comunicação oral, do III *Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra*: uma visão transdisciplinar. Nessa ocasião, foi apresentada em Portugal uma pesquisa

recente realizada com 210 (duzentos e dez) alunos que já participaram do Movimento. A pesquisa levantava as Representações Sociais que os estudantes possuíam sobre Direitos Humanos. Fundamentada na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, que aponta que as representações (ciência do senso comum) conduzem as ações de sujeitos e grupos, levantamos quais seriam os conhecimentos que jovens estudantes teriam sobre Direitos Humanos. Após a aplicação de um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), verificou-se que o núcleo central das representações, ou seja, a parte mais significativa (mais forte) aponta que os alunos entendem esses Direitos por “liberdade” e “humanidade”, sendo vistos, portanto, de maneira positiva. Já as associações negativas atribuídas aos Direitos Humanos, tais como: “criminosos” e “desigualdades”, apareceram apenas nas periferias das representações, sendo mais flexíveis e passíveis de mudanças. Essa pesquisa mostra que, a despeito do contexto social atual, de grandes ameaças aos direitos fundamentais dos homens, ainda há esperança, se continuarmos o diálogo e a luta. Outro ponto importante da pesquisa é mostrar o quanto uma Educação em Direitos Humanos bem desenvolvida, tal como o movimento A Corrente do Amor, pode trazer resultados positivos no tocante a superar um conceito de senso comum para a obtenção de um senso comum esclarecido. Assim como Moscovici que reabilitou o conhecimento comum, próprio das experiências diárias, linguagens e práticas cotidianas, reagindo contra a ideia de que o povo não consegue pensar racionalmente e somente intelectuais são portadores de tal privilégio, acredito também no conhecimento de meus alunos como gerador de transformações sociais.

peças e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam ... Os acontecimentos as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2003, p.45).

Na sociedade atual, em que os valores, principalmente voltados aos Direitos Humanos, estão sendo confrontados com a intolerância, violência e mentira; momento inclusive de descrédito da função transformadora da educação, em que professores estão sendo coagidos e acusados de doutrinadores, é mais do que necessário movimentos sociais que possibilitem o diálogo e que deem voz aos estudantes, para que criticamente todos (professores, alunos e sociedade) possamos construir juntos, com dialogicidade e amorosidade, uma sociedade mais justa e igualitária. Em tempos de ameaça aos direitos individuais e coletivos, à democracia e à própria autonomia dos docentes, é necessário

que educadores construam com os discentes movimentos de reflexão e ação que não nos deixem como meras vítimas e expectadores da atualidade. E certamente, A Corrente do Amor é um exemplo de como a escola não pode se calar, mas sim dar espaço ao diálogo e ação que vise à libertação dos oprimidos. Nunca Paulo Freire fez tanto sentido como o faz hoje, nunca A Corrente do Amor foi tão necessária dentro e fora das escolas, como se mostra agora. Que possamos fazer dessa Corrente um instrumento de diálogo em busca de uma libertação social pautada nos Direitos Humanos.

A aprendizagem significativa possibilita a humanização do indivíduo. O respeito à sua subjetividade no processo educativo proporciona a efetivação da educação, conduz à libertação. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1999, p.77).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita (2000). “**Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**”, palestra de abertura do Seminário de Educação em Direito Humanos em São Paulo *In Convent International*, n.6, Ed. Mandruvã. (<http://www.hottopos.com>).

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2013**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2013.

CORRENTE do Bem (Pay It Forward), A. Direção Mimi Leder. EUA, 200. 123 min. Mundial, formato: dvd.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

ROCHA, Rosana Oliveira. **#ACorrentedoAmor – Formas de Mudar o Brasil**. E-book disponível em <https://www.widbook.com/ebook/acorrentedoamor>. Acesso em maio de 2018.

TARROW, Sidney. **O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político**. Tradução de Ana Maria Sallum. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TOURAINÉ, Alain. **Um Novo Paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

**AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO NO ESTADO DA PARAÍBA:
UM RECORTE INICIAL SOBRE O PROJETO ALUMBRAR**

Aline Dionizio Leal

PPGED/UFCG

prof.alinedionizio@gmail.com

Antônio Lisboa Leitão de Souza

PPGED/UFCG

lisboaleitao@uol.com.br

No final do século XX, com atuação mais incisiva a partir dos anos de 1990, houve uma “unificação da classe empresarial em torno do projeto neoliberal” (MARTINS, 2013, p. 75), buscando engendrar a sociedade em torno de um projeto que comportasse princípios, como os de competitividade e produtividade, fundamentos da lógica do mercado. Neste contexto, o Brasil vive uma ampla expansão no número de organizações, fundações e institutos que são apresentados como única alternativa à “ineficiência” do Estado, consolidando-se a lógica das parcerias público-privado na gestão e na ação estatal, principalmente no tocante às políticas públicas para as áreas sociais. E a educação, por sua vez, não está fora desse processo. A rede pública de ensino sofre interferência de novos projetos sociais dirigidos e arquitetados pela classe empresarial, que entram nas escolas reestruturando papéis, redes de ensino, metodologias pedagógicas, dentre outros, deixando para trás um rastro de desconfiança para com o Estado, o qual, por sua vez, tem seu papel reduzido como garantidor e provedor de serviços e políticas públicas. No entanto, o Estado, contraditoriamente, serve a uma agenda neoliberal de mudanças, contribuindo, ele próprio, para que seu papel seja reduzido perante as políticas sociais. O objetivo desse texto é apresentar um recorte da pesquisa “A implementação do Projeto Alumbrar na rede estadual de ensino da Paraíba: implicações para a organização e gestão escolar”, realizada no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGED) da UFCG. Com a pesquisa, buscamos investigar as implicações do Projeto Alumbrar na organização e gestão das escolas públicas de Ensino Fundamental do Estado da Paraíba entre os anos de 2013 a 2018. No momento, em vista dos limites deste trabalho, nos detemos a um panorama da parceria realizada pelo governo do estado da Paraíba, suas justificativas e delineamento de ações no âmbito da SEE/PB. Inicialmente, contextualizamos as reformas estatais que abriram espaço para a redefinição das fronteiras entre o público e o privado, bem como sobre as estratégias da nova

gestão pública e suas implicações para a gestão da “coisa pública”. Assim, apontamos algumas descobertas obtidas através de análise documental inicial do Projeto Alumbrar: o Projeto básico, requisitado pela SEE - Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e a GEEIEF - Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental à Fundação Roberto Marinho – FRM, e o Contrato administrativo n.º 201/2013, que esclarece um pouco das configurações do projeto e a Resolução n.º 167/2014 do Conselho Estadual de Educação.

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, os marcos do neoliberalismo foram implantados a partir da década de 1980, quando os países capitalistas centrais já viviam a necessidade de expansão econômica, o que forçava a busca por novas formas e espaços de atuação do mercado. Esse fato compelia os países periféricos a mudar o sistema econômico até então baseado, grosso modo, na manufatura, para o de acumulação flexível, através da implantação e consolidação do processo de industrialização, a fim de acompanhar o crescimento econômico dos primeiros (Florestan, 1981).

A década de 1970 trouxe como solução o aperfeiçoamento do limite do processo produtivo, transformando serviços, que antes eram de responsabilidade do Estado, em fonte de lucro, em mercadoria (VITULLO, 2012), reduzindo o papel do Estado como garantidor e provedor de serviços e políticas públicas, tendo em vista que a superação da crise dependia da retomada do ciclo de acumulação.

A partir da década de 1980, assistimos a um enfraquecimento do conceito e do significado político de ‘público’ e a abertura de um mercado disputado pela iniciativa privada, por meio de organizações, institutos e fundações sem fins lucrativos, que buscam prestar serviços à esfera estatal. Esse processo aperfeiçoou-se na década de 1990, com a reforma estatal, e trouxe novas estratégias de consolidação da lógica neoliberal, tendo alcançado a área educacional, considerada estratégica nesse processo de “modernização”.

A reestruturação estatal surge para interferir e modificar a gestão da “coisa pública”, portanto, como parte constitutiva de uma agenda mais ampla, definida pelos organismos internacionais e nações imperialistas em defesa da ampla expansão do capital. Isso significou, para os países periféricos, a reestruturação do papel estatal e, conseqüentemente, do papel da educação, encarado como “locus importante da luta e construção da democracia substantiva” (FRIGOTTO, 1995, p.34). Essa reestruturação, por sua vez, não pode ser entendida separadamente do que Figotto (1995, p.15) chama de “projeto neoliberal global”, uma ofensiva ideológica inaugurada pelos chamados

países centrais e seguida pelos países periféricos, como é o caso brasileiro. Esse “projeto neoliberal global” comporta,

Construção da política como manipulação do afeto do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado (FRIGOTTO, 1995, p. 15).

A “modernização” do Estado brasileiro contou com estratégias articuladas e bem definidas: racionalização dos gastos públicos, eficiência e eficácia, conceitos estes trazidos da administração empresarial e difundidos em ações que modificaram a gestão da coisa pública. Além disso, redefiniu o papel da educação no âmbito das políticas públicas, e trouxe, como parâmetros de qualidade, os moldes gerenciais da iniciativa privada para a gestão da “coisa pública”. O Estado, supostamente lento e apegado às normas, não respondia mais as demandas da sociedade contemporânea com a eficiência desejada. Juntou-se, então, esse discurso com o da suposta maior eficiência de gestão do setor privado para justificar as reformas que foram implementadas e que mudaram profundamente a organização estrutural do estado.

Essas reformas visavam modificar a legislação, a administração pública e a estrutura do governo central para dar maior governabilidade ao Estado. Com o desencadeamento desse processo, a administração pública começava a formular para além de sua estrutura organizacional, preocupando-se, também, com o desenvolvimento e os resultados das políticas públicas e pautando-se nos exemplos de eficiência, eficácia e produtividade. (CASTRO, 2007. p.02)

Com a indução das reformas gerenciais nos serviços públicos, a área educacional sofreu alterações em sua organização e gestão escolar, na busca de consonância com as características empresariais de gestão, de modo a assegurar a reprodução do ambiente necessário às novas demandas do Capital. Em suma, buscava-se modernizar a gestão e tornar o público eficiente.

Nesse sentido, as orientações formuladas pelos organismos internacionais tornam-se centrais na política educacional. Através de conferências mundiais que celebraram acordos entre os países, no intuito de assegurar a reprodução da ordem capitalista, uma série de estratégias transformaram a gestão e organização escolar, leis foram modificadas e novos regulamentos foram aprovados em diversos países signatários dos acordos internacionais.

Fundamentadas nos pilares da eficiência, da eficácia e da produtividade, portanto, as estratégias formuladas modificaram a gestão educacional. Nesse contexto, presenciamos o processo de desobrigação do Estado em arcar com papéis que são de sua responsabilidade, usando conceitos como o de autonomia ou democracia, isentando-se de garantir a qualidade dos serviços públicos prestados, ao tempo que estimula, por exemplo, à captação de fundos para financiamento dos serviços escolares em parcerias com a comunidade local ou entidades privadas.

AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO (PPP) E A BUSCA DA EFICIÊNCIA NA GESTÃO INSTITUCIONAL.

Como é amplamente destacado na literatura da área, o final do século XX foi marcado pela redefinição do papel do Estado em todas as suas dimensões (política, econômica, cultural, ideológica e social), um movimento revisionista que visou solidificar as propostas neoliberais.

Segundo Adrião e Peroni (2009), no caso brasileiro, as reformas estatais implantadas tomaram como parâmetro o paradigma neoliberal de que a crise se origina no modelo de intervenção estatal adotado, ignorando todo o amplo contexto e consequências da crise do estrutural do Capital. Neste sentido, a solução para a crise estaria na adoção de estratégias que condensassem o Estado, tais como a privatização de parte da aparelhagem estatal a indicação de formas de gestão com racionalidade administrativa privada.

A vertente neoliberal chamada de ‘Terceira via’ propõe reformar o Estado atribuindo à sociedade civil um papel de “protagonismo”. O neoliberalismo ‘clássico’ preconiza que as políticas públicas sejam executadas pelo setor privado através de desestatização, enquanto a terceira via, por sua vez, sofisticou essa estratégia ao propor a desresponsabilização do estado por intermédio do terceiro setor. Trata-se, pois, da tentativa de atribuição de um novo sentido para a participação social, ou seja, organizações da sociedade civil são chamadas a orquestrar a construção da nova sociabilidade do capital, fundamentada, por exemplo, no voluntariado. Esse novo mote teria provocado configurações distintas para a reforma estatal brasileira.

Adrião e Peroni (2009) esclarecem que, no caso brasileiro de reforma da aparelhagem estatal, duas vertentes adotadas podem ser identificadas como principais para solidificar as novas relações entre o público e o privado, exigidas na gestão da “coisa pública”: O público não-estatal e o quase mercado. A primeira, refere-se à

desresponsabilização do Estado em executar as políticas sociais, permanecendo apenas como avaliador e financiador das mesmas; e a segunda, quando o setor público passa a ser gerido dentro dos padrões e fundamentos das empresas privadas. Para isso, as principais estratégias usadas são as parcerias público-privado.

As mesmas autoras, ainda situam as parcerias público-privado dentro de uma racionalidade que abarca tanto a lógica trazida pelo público não-estatal, quanto a presente no quase-mercado. Essas parcerias são implementadas pelo Estado, envolvendo o terceiro setor, e não se restringem apenas ao âmbito da sociedade. Ao contrário, podem ser encontradas desde a educação até construção de rodovias, ou seja, em qualquer setor no qual existam serviços prestados pela ação estatal pública.

Através das parcerias público-privado são implantadas estratégias de valorização da lógica gerencial. Isso significa que há transferência dos fundamentos e princípios que regem o mercado para a gestão do público. A propriedade continua estatal, mas a lógica seguida é a do mercado. Na educação, observamos a participação direta dos empresários, tanto no âmbito nacional, a exemplo do Movimento Todos pela Educação, quanto nas esferas estaduais e municipais, consolidadas através parcerias entre Institutos, OS, Fundações, em fim os “sem fins lucrativos” e as redes de ensino público (municipal e/ou estadual) (PERONI, 2012, p. 19).

Desde 1990, a própria legislação brasileira incentiva e ampara as iniciativas privadas nos setores públicos por meio das parcerias. Ainda no governo FHC, foi criado o marco legal do terceiro setor, que respalda juridicamente essas iniciativas empresariais. Esse marco foi aperfeiçoado nos governos do Partido dos Trabalhadores (governos Lula e Dilma), com a aprovação da Lei nº 13.019/2014, que instituiu as normas de parceria entre o público e o privado. Ainda nesse período, deu-se continuidade e incentivos a aplicação dos modelos gerenciais de gestão no setor público. Segundo Pires e Peroni (2019, p. 04),

A estratégia das parcerias foi aprofundada e a proposta de gestão pactuada pelo Ministério do Planejamento e Secretários estaduais de administração na Carta de Brasília (2009) retoma os princípios de gestão gerencial. Estes mesmos princípios de gestão presentes no documento “Gestão pública para um país de todos”, plano de Gestão do Governo Lula, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (BRASIL, 2003). E está sendo aprofundada pelo governo Dilma Rousseff, com a criação, em maio de 2011, da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC), presidida por Jorge Gerdau, empresário brasileiro, que vem fazendo verdadeira cruzada para que a lógica de mercado seja incorporada na gestão pública.

O terceiro setor usa como principal estratégia de ampliação as parcerias público-privadas, transferindo para o público a lógica empresarial. Para os defensores da reforma da aparelhagem estatal brasileira, o público não é capaz de gerir eficazmente os recursos despendidos pelo Estado por estar submetido a uma lógica burocrática e assistencialista, que provoca prejuízo à economia. A única solução possível seria transferir para a gestão pública as estratégias de gestão do mercado.

As parcerias público-privado-PPP derivam e se constituem fundamentalmente no “terceiro setor”, e consistem em ações que podem ocorrer em diversas esferas da sociedade e do Estado, furtivamente atendendo a interesses lucrativos de grandes grupos. Feitosa; Segundo; Santos, (2015) esclarecem que não há um consenso no que diz respeito à delimitação do conceito de PPP; na verdade, o que há são pontos em comum dentro dos conceitos que nos fornecem uma perspectiva do que é uma PPP. Todos os conceitos definidos juridicamente trazem a perspectiva voltada para a economia, eficiência e para o “reco do Estado”, que sede espaço para a iniciativa privada, mas não deixa de patrocinar as ações dos agentes parceiros.

É uma estratégia amplamente divulgada como solução para a suposta ineficiência estatal, e ocupa um papel central no processo de privatização dos serviços públicos. Aliás, a reforma do Estado de 1990 proporcionou a descentralização de funções, visto que

Foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios e para as denominadas *organizações sociais*, configuradas como entidades de direito privado, públicas não-estatais. Tais organizações atenderiam a serviços como os de saúde e educação, considerados serviços fundamentais, mas não exclusivos do Estado (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 234).

A descentralização foi a porta de acesso para a entrada de diversas iniciativas privadas, dentre elas as encabeçadas pelas ONGs e OSs. Essas organizações são orientados pelos princípios de competitividade e eficiência advindos da lógica do mercado.

É, pois, nesse contexto e com este entendimento, que identificamos as PPP no estado da Paraíba. No âmbito educacional, destacamos uma iniciativa na rede Estadual de Ensino o “Projeto Alumbrar” que tornou-se objeto de pesquisa, cujo objetivo é investigar as implicações do mesmo na organização e gestão das escolas públicas de Ensino Fundamental do Estado da Paraíba, entre os anos de 2013 a 2018.

Na próxima sessão apontamos algumas descobertas obtidas a partir de uma análise inicial de documentos implicados no Projeto em questão: o Projeto básico,

requisitado pela SEE - Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e a GEEIEF - Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental à Fundação Roberto Marinho (FRM), o Contrato administrativo n.º 201/2013, que esclarece as configurações do projeto, e a resolução n.º 167/2014 que aprova o projeto no âmbito do Conselho Estadual de Educação.

O PROJETO ALUMBRAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DA PARAÍBA:

O projeto Alumbrar se apresenta como uma parceria entre o Estado da Paraíba e a FRM, cujos termos foram lavrados em 2013, com início das atividades previstas para 2014. Segundo informação oferecida pelo portal transparência do Estado/PB, o projeto está presente em 137 escolas do estado, e tem como objetivo atender alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental que possuam distorção idade/série de pelo menos dois anos.

Com esses dados superficiais e muitos questionamentos em mãos, partimos para um levantamento preliminar de documentos, em sítios que tratavam do Projeto. Encontramos o primeiro Contrato administrativo n.º 201/2013, firmado em dezembro de 2013. Este contrato discrimina, em suas cláusulas, as obrigações e direitos dos dois interessados, dentre as quais alguns itens chamam atenção por delimitarem como se configura o funcionamento do Projeto Alumbrar.

Neste sentido, além de definir os atores envolvidos na prestação de serviços – neste caso, o Governo do Estado da Paraíba, mediante a Secretaria de Estado da Paraíba – SEE, e a própria FRM – o documento delimita o aporte legal que o fundamenta e o apoia, qual seja: a Lei n.º 8.666/93, atualizada pelas Leis Federais n.º 9.648/98 e n.º 9.854/99, que estabelecem as normas sobre as licitações e contratos administrativos; o artigo 37, XXI da Constituição Federal, a Constituição do Estado da Paraíba e o decreto n.º 24.649/2013.

Em seguida, o contrato define o projeto como um “Programa de aceleração de estudos para a correção de fluxo dos estudantes nos anos finais do Ensino fundamental, que se encontra em defasagem idade/ano matriculados na rede pública Estadual de Ensino” (Contrato administrativo n.º 201/2013). O montante a ser repassado pelo Estado da Paraíba à Fundação Roberto Marinho para a realização do projeto foi inicialmente orçado em R\$ 13.608.839,00 (treze milhões, seiscentos e oito mil e

oitocentos e trinta e nove reais), valor que foi dividido e seis parcelas e discriminadas para a realização das atividades referentes ao projeto.

No que diz respeito às obrigações de cada um dos atores celebrantes do contrato, ficou acordado que o Governo do Estado da Paraíba tem o direito de exigir que todos os itens e cláusulas do contrato sejam cumpridos. Em contraponto, resumidamente é obrigado a:

- a) Adquirir os materiais didáticos para estudantes e professores de uma das editoras licenciadas a serem utilizadas com a metodologia TELESSALAS nas turmas;
- b) Responsabilizar-se pela estrutura necessária aos momentos de formação e acompanhamento das atividades do Projeto;
- c) Disponibilizar professores da Rede Estadual de Ensino para ministrar as aulas do Projeto.
- d) Disponibilizar as salas de aula para a realização do projeto, equipadas com televisão, DVD, 30 carteiras por sala e materiais de consumo;
- e) Arcar com os custos salariais e encargos dos profissionais alocados;
- f) Adquirir livros de literatura para Percurso Livre.

A Contratada (FRM) por sua vez outros, pelo seguinte:

- a) Formulação dos serviços do Projeto Alumbrar;
- b) Implementação da Metodologia Telessala, que é parte constituinte da metodologia de Ensino Telecurso, envolvendo, então, “papel, livros e impressos de todos os tipos, serviços de comunicação e sérvios de ensino e de educação de qualquer natureza e grau”;
- c) Contratação de pessoal próprio para instruir o “pessoal alocado no Projeto”.

Segundo a SEE e a GEEIFE, a adoção desse tipo de estratégia é justificada pelos altos índices de distorção idade/série apresentados pelo estado no Censo Escolar. Segundo dados colhidos no Projeto básico, “no Ensino fundamental regular de 6º ao 9º ano, dos 42.390 estudantes em atendimento neste ano letivo, conforme dados preliminares do Censo Escolar 2014, 15.599 estão com distorção idade/série de, pelo menos, dois anos, o que corresponde a 36,8%”.

A resolução nº 167/2014 do Conselho Estadual de Educação da Paraíba, esclarece as configurações práticas do projeto nas escolas Estaduais da Paraíba. Segundo o mesmo documento, o objetivo do programa “promover a correção de fluxo

escolar dos alunos regularmente matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental” (PARAÍBA, 2014). Além, de delimitar a faixa etária e os pré-requisitos para que o aluno se integre a uma turma do Alumbrar, bem como, sobre o regime de avaliação e a volta deste mesmo aluno a sala de aula regular.

A parceria foi firmada através do contrato 201/2013 com vigência definida até o ano de 2015. As atividades foram executadas, mas, segundo as diretrizes operacionais de 2016, não houve mudanças significativas nos índices de distorção idade/série, como o prometido pelas ações do Projeto Alumbrar. Neste sentido, a vigência do contrato n.º 201/2013 foi renovada por mais 24 meses.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Parecem ser ações pequenas e paliativas que no cotidiano das escolas e na sociedade podem passar despercebidas. Podem, ainda, ser vistas como ações valorativas, que buscam estritamente o sucesso escolar de milhares de alunos espalhados por todo o Brasil. Porém, quando analisamos o amplo apoio que essas iniciativas conseguem, pois estão dentro de uma agenda estruturante de estratégias de reprodução do capital, escondidas sob os discursos das são ações filantrópicas de pessoas ou conjunto de pessoas que se dizem preocupadas estritamente com o futuro das novas gerações.

O cruzamento de dados construídos a partir dos documentos analisados neste texto, apontam algumas peculiaridades:

O projeto Básico aponta claramente quais as séries que são atendidas pelo projeto: 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Em contrapartida a resolução do Conselho estadual de educação da Paraíba diminui essa faixa de atendimento para 7º ao 9º. Por sua vez, o Contrato n.º 201/2013 até-mencionar o ensino fundamental. Percebemos que documentos descritos inicialmente neste texto apontam discordâncias entre os mesmos.

A análise ainda se estende ao considerarmos que esse projeto possui uma metodologia própria, fornecida pela Fundação Roberto Marinho. Deve funcionar em salas multimídias, e segundo a Resolução n.º 167/2014 usando o material da Teleaula. Esse material é parte da Metodologia Telessala, como parte constituinte do Telecurso 2000 (comporta desde vídeo-aulas à livros do Percurso Livre, ambos elaborados pela FRM).

Ainda, descobrimos que as configurações práticas para funcionamento do projeto perpassam, desde um calendário específico a um processo de reclassificação para o aluno que concluir com êxito as atividades do projeto. Além de que, o Governo do Estado, deve equipar as salas do projeto e arcar com os custos do pessoal que irão realizar as atividades, bem como os encargos profissionais dos professores, tudo isso fora do valor pago pelo contrato.

O valor investido neste contrato também nos chama atenção, principalmente porque os discursos governamentais nos tentam convencer sobre um contexto de crise econômica da qual resulta como saída o enxugamento dos gastos públicos. Nos questionamos se esta iniciativa é realmente viável, bem como se não poderia encontrar dentro das próprias escolas soluções democráticas para a questão da correção de fluxo? Não seria mais coerente investir em soluções que nascessem das próprias escolas, levando em consideração suas particularidades?

Nossos estudos apontam que até as declarações mundiais supostamente de apoio a educação, são acordos para desencadear essas ações em países periféricos como é o caso do Brasil, afim de concluir com êxito a solidificação da nova sociabilidade do capital, bem como sua perpetuação.

Neste sentido, nos cabe estar atentos a essas ações que muitas vezes se apresentam como inofensivas, ou como “salvadoras” da educação, pois estas não são neutras e servem a um projeto societário que em nada busca democratizar as relações sociais de participação.

REFERÊNCIAS:

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/105/294> > Acesso em: 04 jun 2018.

FEITOSA, Eveline Ferreira; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; SANTOS, Deribaldo dos. As parcerias público-privadas na educação brasileira: uma análise crítica à luz marxiana. In: O movimento de educação para todos e a crítica marxista / Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Org) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

FERNANDES, Florestan. Capitalismo dependente e Classes sociais na América Latina. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA; João Ferreira de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. RBPAE – v.25, n.2, p. 233-246, mai./ago.

2009. Disponível em <http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/a_gestao_escolar_no_contexto_das_recetes_reformas.pdf> Acesso em: 30 de mai. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São. Paulo: Ed. Cortez, 1995.

MARTINS, André Silva. A direita para o social: educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

PARAÍBA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. Resolução n. 167/2014, 10 de Jul. 2014. Disponível em: <<http://cee.pb.gov.br/portal/downloads/resolucoes/re2014/Re167-2014.pdf>> Acesso em: 02 out. 2016

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, Ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072012000200003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 25 jun 2018.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. Terceira via e terceiro setor: aspectos jurídicos e consequências para a política educacional brasileira. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 3, n.2, p.56-73, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22722/13207>> Acesso em: 15 mar. 2018.

VITULLO, Gabriel Eduardo (Org). A ideologia do “Terceiro Setor”: ensaios críticos. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

A GOVERNANÇA FILANTRÓPICA NA INDUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS SECRETARIAS ESTADUAIS DE ENSINO

Carolina Machado d’Avila
Unicamp/IFSP Câmpus Boituva
carol.davila@gmail.com

O projeto de educação integral não é recente. Desde os povos mais antigos, acreditava-se que a educação integral seria a única maneira possível de formação do homem. No Brasil, chega com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o qual apresenta uma proposta de transformação da educação, considerada conservadora. Após algumas experiências nas décadas anteriores, a educação integral chega ao século XXI fortemente influenciada por instituições não governamentais. Embora não seja um termo novo, a governança agora passa pelas fundações filantrópicas e está cada vez mais presente na sociedade atual, apoiada, principalmente, na crítica ao Estado burocrático, considerado lento e ineficiente. Este trabalho busca identificar e analisar a governança filantrópica e como essa ação se dá na efetivação das políticas de educação integral

no ensino médio, implementadas pelas secretarias estaduais de educação do Brasil. Como educação integral, neste artigo será considerada a ampliação da jornada escolar.

Palavras-chave: Educação Integral. Governança. Filantropia

Introdução

A governança filantrópica está cada vez mais presente na sociedade atual, apoiada, principalmente, na crítica ao Estado e no excesso de burocracia e ineficiência do serviço público. Nesse contexto, a transferência das atribuições do Estado para entidades não governamentais é justificada com o intuito de agilizar o atendimento ao cidadão, ao mesmo tempo em que melhora a qualidade dos serviços oferecidos.

Para Jessop (2016) a importância das pesquisas sobre governança se deve ao aumento dos questionamentos sobre os fracassos dos Estado, das organizações e até do próprio mercado. Outro motivo é o acelerado processo de globalização, que passa a integrar cada vez mais a sociedade.

Verifica-se, atualmente, a presença de instituições não governamentais, com ou sem fins lucrativos, em arenas de definição política, como saúde, assistência social, educação. Para Adrião e Peroni (2009) algumas questões de caráter neoliberal, como a responsabilização (*accountability*) e a percepção da gestão de políticas, por parte do Estado, como ineficientes ou permeáveis à pressão popular, sugerem que as políticas sociais devem ser geridas por empresas privadas ou pelo setor público não-estatal (terceira via).

Este trabalho busca identificar e analisar a ação das fundações filantrópicas na efetivação das políticas de educação integral no ensino médio implementado pelas secretarias estaduais de educação do Brasil. Como educação integral, neste artigo será considerada a ampliação da jornada escolar.

Heterarquias e a governança “filantrópica”

Governança não é um conceito novo, mas retorna com força no início deste século principalmente pelo questionamento do fracasso das organizações (mercados) e do próprio Estado motivados, principalmente, pela globalização. Os governos nacionais não estão conseguindo controlar as economias internas para manter os “estados de bem-

estar e, por outro lado, não há um estado globalizado, cidadãos globalizados, prosperidade globalizada.” (JESSOP, 2016, s/p).

O neoliberalismo e a terceira via identificam essas tensões como um problema fiscal e de padrão de intervenção do Estado, desconsiderando a crise maior do capitalismo. E isso traz duas consequências: o mercado se torna o padrão de qualidade a ser atingido pelo Estado e as instituições públicas estatais devem sair da execução das políticas públicas, tornando-se financiadoras e avaliadoras (ADRIÃO; PERONI, 2009), abrindo caminho para a governança. Então, neste contexto, aumenta a crença que a governança não é a resposta, mas pode ser *parte* dela. (JESSOP, 2016).

Para Jessop (2016) governança é uma maneira de coordenar relações sociais – caracterizadas por interdependência complexa e recíproca, num contexto bem amplo, não apenas econômico, mas que envolva a sociedade em geral. A governança surge tanto da “falência” do Estado, tendo um dos principais motivos a globalização, quanto do mercado que, após uma grande crise do capitalismo, retorna ao Estado através das Parcerias Público-Privadas.

As Parcerias Público-Privadas (Lei 11.079/2004) são acordos de parceria, firmados entre o poder público e o setor privado (com ou sem fins lucrativos), na execução de ações de interesse público. Na educação verifica-se diferentes formas de convênios e parcerias entre o setor privado e o Estado, entre as quais a terceirização de merendas e de “serviços meio” no espaço escolar e a subvenção estatal de matrículas em escolas privadas, principalmente nas creches, educação infantil e no ensino superior. Outras, como a terceirização da gestão escolar e a aquisição de materiais apostilados, afetam diretamente o trabalho do professor, o qual perde sua autonomia em sala de aula, ao ser obrigado a seguir as determinações provenientes do setor privado (ADRIÃO; PERONI, 2009). E, finalmente, destaca-se a participação dessas instituições na definição das políticas públicas, caracterizando o que Jessop (2016) define como heterarquia.

Em outro trabalho, Jessop (1998) define a heterarquia como uma estrutura de governo mais flexível, onde as decisões e responsabilidades são compartilhadas entre o Estado e outros setores da sociedade. Na heterarquia os objetivos não são discutidos, mas negociados. Para Olmedo (2013, p. 474) há continuidade em relação aos modos anteriores de governo, mas, ao mesmo tempo, abrem-se novas oportunidades para as políticas. E essas novas formas de governabilidade que estão “profundamente enraizadas dentro da economia política e filosofia política do neoliberalismo”.

A governança heterárquica é uma forma complexa de gestão, por envolver sistemas de negociação interorganizacionais. Essa evolução, em relação à antiga hierarquia estatal e à (des)ordem de mercado aconteceu de forma auto-organizadora, com instituições independentes e autônomas negociando suas ações e recursos para que todos pudessem ter resultados benéficos. (JESSOP, 2003).

Para Jessop (2016) um dos modelos de governança é a auto-organização reflexiva, a qual, através da composição de redes, pressupõe confiança mútua. Parafraseando Adam Smith, ele afirma que, a governança heterárquica é um “*aperto de mão invisível*”.

Uma forma de governança heterárquica que vem se destacando nas políticas brasileiras é aquela desenvolvida pelas fundações filantrópicas. A influência política das fundações, embora nem sempre declarada e muitas vezes subestimada pela sociedade, tem um grande peso atualmente, cuja ação se dá no que Olmedo (2013) define como “governança filantrópica”, a qual

Centra-se sobre a estrutura e as práticas de um conjunto de novos indivíduos e organizações filantrópicas e analisa seus discursos, conexões, influências ideológicas, e agendas para a mudança. Também reflete sobre as novas formas através das quais a atividade filantrópica tem ganhado uma dimensão política cada vez mais importante, tornando-se uma variável explicativa central nas mudanças recentes, e novas iniciativas nas agendas políticas nacionais e internacionais. (OLMEDO, 2013, p. 472).

Essa mudança na característica dos *policy-makers*⁶². (COLEBATCH, 2009) que se inicia nas últimas décadas do século XX é bastante influenciada por um novo modelo de filantropia, feita pelos “super-ricos”, inicialmente norte-americanos.

Os novos filantropos acreditam que estão melhorando a filantropia, equipando-a para enfrentar o novo conjunto de problemas que o mundo em mudança de hoje enfrenta; e para ser franco, precisa de melhorias – muita filantropia ao longo dos séculos tem sido ineficaz. Eles acreditam que podem fazer um trabalho melhor que seus antecessores. Os novos filantropistas atuais estão tentando aplicar os segredos por trás do fazer dinheiro para suas doações. É por isso que os chamamos de filantropicistas.⁶³ (BISHOP; GREEN, 2009, p. 2, tradução minha).

⁶² A melhor tradução seria “fazedores de política”, embora algumas traduções considerem “legisladores”. Nesse contexto, são pessoas que atuam junto à elaboração de política, embora não sejam políticos eleitos. AGUILAR VILLANUEVA (2003) utiliza o termo “grupos de interesses” para definir os grupos que vão interferir na definição da agenda política.

⁶³ The new philanthropists believe they are improving philanthropy, equipping it to tackle the new set of problems facing today's changing world; and to be blunt, it needs improvement - much philanthropy over the centuries has been ineffective. They think they can do a better job than their predecessors. Today's new philanthropists are trying to apply the secrets behind the money-making success to their giving. That is why we call them philanthropicists.

As ações filantrópicas não são uma novidade. Existem desde que se iniciou o modelo de sociedade do que agora é conhecido por capitalismo. No século XVIII a filantropia foi abraçada pelos inventores das sociedades anônimas, que vendiam suas ações e usavam os lucros para financiar fundos que mantinham obras de caridade, como os hospitais, por exemplo. E no século XIX, a filantropia passou a ser o modo de vida de novos ricos britânicos. (BISHOP; GREEN, 2009).

Para Bishop e Green (2009), a Fundação Rockefeller sediada nos Estados Unidos, foi uma das primeiras grandes responsáveis pelo surgimento do filantropocapitalismo. Uma de suas diretoras, Judith Rodin, classifica a filantropia da seguinte forma:

- Filantropia 1.0 (de 1913, data da criação da fundação até 1944): a primeira forma de filantropia, voltada para a solução de problemas sociais. Rockefeller⁶⁴ também denominava como “filantropia científica”;
- Filantropia 2.0 (1945 até final do século XX): voltada para a redução da pobreza nos países em desenvolvimento;
- Filantropia 3.0 (século XXI): utilização de métodos empresariais para gestão das fundações e solução dos problemas sociais, inclusive com o desenvolvimento de ações lucrativas.

Partindo dessas considerações iniciais o trabalho pretende identificar de que forma a governança filantrópica tem influenciado as se as políticas de educação integral, no ensino médio, implementadas pelas secretarias estaduais de educação do Brasil.

A educação integral

A ideia de educação integral não é recente. Na Grécia antiga, a proposta da Paideia tinha como objetivo a formação do homem em sua totalidade (MINA; GANZELI, 2018).

Pensadores europeus anarquistas no final do século XIX e início do XX, incomodados com o modelo de sociedade existente e pensando em uma nova forma de organização desta sociedade, viram na educação integral uma forma capaz de mudá-la radicalmente, de acordo com seus ideais de liberdade. (MORIYÓN, 1989).

⁶⁴ “O empresário norte-americano John Davison Rockefeller foi um dos responsáveis por criar duas importantes instituições do mundo dos negócios. [...] a primeira grande petroleira da história, a Standard Oil, [...] e em 1913, ele criou a Fundação Rockefeller, até hoje uma das maiores e mais importantes instituições filantrópicas do mundo.” Fonte: <https://www.terra.com.br/economia/vida-de-empresario/rockefeller-foi-pioneiro-da-filantropia-e-dos-carteis,971d1178342c8410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>. Acesso em 07 nov. 2018.

No Brasil, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932 traz à tona a ideia de educação integral. Nesta época, a educação era fortemente influenciada por representantes da igreja Católica, conservadores e os que defendiam a ordem já estabelecida, além da influência fascista europeia. Do outro lado estavam os liberais, que lutavam por uma educação nova, dentre os quais, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. (CUNHA, 1994).

Cunha (1994) afirma que o Manifesto é um documento contraditório, o qual define a educação pelas concepções funcionalistas de Georges Davy e Celestin Bouglé (durkheimianos) e a sociedade pela concepção marxista, destacando a diferenciação de classes sociais na estrutura educacional e apontando que a escola tradicional é um obstáculo à mobilidade social. No entanto, nessa questão, assume o discurso elitista e conservador, descartando a estrutura de classes e valorizando “as capacidades individuais”.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (MANIFESTO, 2006, p. 191)

A educação nova seria desenvolvida pelo Estado, a quem caberia a

organização dos meios para efetivar o ‘direito biológico’ de cada indivíduo à sua educação integral, mediante a adoção de um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que tornasse a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica, com o fim de obter o máximo de desenvolvimento, de acordo com suas aptidões. Daí se chega ao princípio da escola única, também chamada de unificada e de unitária.” (CUNHA, 1994, p. 143).

Em 1950 Anísio Teixeira participa da inauguração do “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, que ficou conhecido como “Escola Parque” a qual, apesar de todas as críticas, principalmente por seu custo alto, é uma referência importante para as novas propostas de educação integral. (GANZELI, 2017).

A partir da década de 1980, algumas experiências locais buscaram desenvolver propostas de educação integral, com ampliação da jornada do estudante, dentre as quais os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Estado do Rio de Janeiro, entre 1983 e 1987, os Centros de Educação Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), em

âmbito federal, entre 1990 e 1992, os Centros Educacionais Unificados (CEU), no município de São Paulo, entre 2001 e 2004, entre outras experiências, nos diversos sistemas de ensino público pelo Brasil. (GANZELI, 2017).

Na legislação atual destaca-se as que tratam do assunto mais enfaticamente:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, em 1996, prevê que o ensino fundamental seja progressivamente ministrado em tempo integral (art. 34, § 2º; art. 35-a, § 7º, art. 87 § 5º);

- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais de Educação, Fundeb, Lei 11.494, de 2007, que, ao prever maior destinação de verbas aos alunos de tempo integral, também incentiva o desenvolvimento da política;

- Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 2007, regulamentada pelo Decreto 7.083, de 2010, o qual dispõe sobre o Programa Mais Educação e prevê a ampliação da jornada escolar diária;

- Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei 13.005, de 2014, o qual prevê ampliação da jornada escolar para a educação infantil. Para a educação básica prevê ampliação da jornada em, no mínimo, 50% das escolas públicas, para atender, no mínimo, 25% dos alunos, incluindo as pessoas com deficiência, os indígenas e quilombolas;

- Portaria MEC 1.145, de 2016, que Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral;

- Lei 13.415, de 2017, que altera a LDB e estabelece, dentre outras medidas, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com previsão orçamentária de recursos do governo federal;

A concretização da educação integral dependerá de esforços conjuntos em uma perspectiva transformadora da educação pública, por parte de professores, gestores, especialistas, estudantes e todos os envolvidos no processo educativo. No entanto, setores conservadores da sociedade têm se empenhado em transformar o Estado em um modelo de estado mínimo, precarizando a educação básica (GANZELI, 2017) ou abrindo espaço para que as organizações privadas (com ou sem fins lucrativos) tomem a frente das políticas de educação integral.

A participação das fundações no desenvolvimento da educação integral nas secretarias estaduais de educação

O Programa Mais Educação⁶⁵, instituído pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, é o primeiro programa do governo federal a materializar a política de indução de educação integral no Brasil, após a promulgação da LDB. Prevê a ampliação da jornada escolar para um mínimo de sete horas diárias, com desenvolvimento de atividades esportivas, de lazer, cultural artística, promoção de saúde, educação financeiras, entre outras. Além disso prevê que essas atividades possam ser desenvolvidas dentro ou fora do espaço escolar, “[...] mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de *parcerias* com órgãos ou *instituições locais*.” (BRASIL, 2010, s/p, grifos meus).

Mais adiante, no art. 4º, prevê que a execução e a gestão desse programa ficarão sob a responsabilidade das Secretarias de Educação, que atuarão em conjunto com “os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da *sociedade civil*.” (BRASIL, 2010, s/p, grifos meus).

Com a abertura para a participação da sociedade civil, o que se verifica é a presença maciça de fundações filantrópicas nessas ações. Em um levantamento feito em 2017, foram identificadas diversas instituições atuando junto às secretarias estaduais de educação, na efetivação da educação integral, como pode ser visto no quadro a seguir:

Instituições	Estados
Cenários Pedagógicos	BA, PE
CENPEC	PA, BA, PE, GO
Centro de Referências em Educação Integral - CREI	AL, BA
Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável - CIEDS	BA, PE
Educação e Participação	RR, PA, GO
Flasco Brasil	BA, PE
Fundação Bradesco	PE
Fundação Itaú Social	PA, BA, PE, GO
Fundação Lemann	SP, PB
Fundação SMA	BA, PE
Fundação Vivo	SE

⁶⁵ Em 2016 o MEC, através da Portaria n.º 1.144 institui o Programa Novo Mais Educação, cujo foco é a ampliação da jornada escolar e acompanhamento pedagógico no ensino fundamental não sendo, portanto, objeto de análise deste trabalho.

Instituto Alana	BA, PE
Instituto Aliança - Banco Interamericano de Desenvolvimento	CE
Instituto Ayrton Senna	CE, SC, RJ
Instituto C&A	BA, PE
Instituto de Co-Responsabilidade Social - ICE	RO, TO, SE, GO, ES, CE, PI, MA, PB, PE, SP
Instituto Inspirare	AL, BA, PB, PE, SE
Instituto Natura	AC, AP, ES, GO, MA, MS, MT, PB, RN, RO, SC, SE, TO
Instituto Oi	BA, PE
Instituto Porvir	SP
Instituto Rodrigo Mendes	BA, PE
Instituto Sonho Grande	RO, TO, GO
Instituto Telefônica	AL, SE, PB, ES, MG, PA, SP
Movimento de Ação e Interação Social - MAIS	BA, PE
Parceiros da Educação	SP
*26 Instituições	*Exceto: AM, MT, MS, DF

Quadro 1 – Elaborado pelos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional – GEPALÉ. Fonte: sites das secretarias estaduais de educação e das organizações.

O que se pode perceber é que essas instituições passam a interferir diretamente nas políticas educacionais e essa interferência apresenta-se de diferentes formas. A organização do administrativo e a gestão da escola, através da oferta de cursos de formação de gestores estão entre as práticas mais adotadas. Em algumas situações, o interesse dessas fundações é financeiro, à medida em que recebem recursos públicos para desenvolver suas ações. Em outras, o prestígio político e visibilidade de seus programas, que acabam se expandindo para diversas outras redes, gerando retorno financeiro de forma indireta. (ADRIÃO, 2009).

Organismos internacionais como o Bird (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento), a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), a Cepal (Comissão Econômica para a América Latina), entre outros, geralmente do setor financeiro, interferem diretamente nessas recomendações e sugerem a diminuição do gasto do Estado nas áreas de assistência social, como a educação, por exemplo, incentivando e abrindo a possibilidade de a sociedade civil participar mais ativamente. Entre as orientações, destaca-se o foco na educação primária, a melhora da eficácia e eficiência da educação (medidas através de avaliações externas), a descentralização e autonomia da gestão escolar, deixando o Estado com o papel de

financiador e avaliador dessas políticas e definição de estratégias baseadas na análise econômica. (JEFFREY; SILVA, 2015). Além disso, essas mudanças na gestão pública também partem do discurso amplamente divulgado que a gestão privada deveria ser o padrão de qualidade a ser perseguida pelos setores públicos. (ADRIÃO, 2009).

Para Klees e Edwards Junior (2015) a transferência dos modelos de gestão e avaliação para área privada tem a finalidade de racionalizar a utilização de recursos. No entanto, os mesmos autores afirmam que privatizar a educação como forma de conter o aumento de impostos, a chamada restrição orçamentária, é uma decisão que é essencialmente política e não econômica. O teto orçamentário é uma opção política institucional que acaba ou marginaliza ainda mais os serviços sociais.

Uma característica da retórica neoliberal é que o financiamento dos serviços sociais deve basear-se em casos de sucesso atestados por resultados mensuráveis. Esse é um dos discursos mais presentes nas ações das fundações. (KLEES; EDWARDS JUNIOR, 2015). E esses resultados serão cobrados dos professores e dos gestores escolares, aqueles que Gerwitz e Ball (2011) chamam de o “novo gerente da educação” De acordo com os autores, o novo gerente da educação deve esforçar-se para atingir objetivos situados fora da escola. “[...] dentro de limites também estabelecidos fora da escola”. (GERWITZ; BALL, 2011, p. 199).

Pegando como exemplo o caso do Instituto Natura, que tem como um dos projetos ou “iniciativas”, a Escola de Tempo Integral. De acordo com informações no site: “A iniciativa apoia redes municipais e estaduais no desenvolvimento e na implementação de escolas em tempo integral (ETI)”, tendo como objetivo:

Apoiar a implementação das redes de ensino de escolas em tempo integral para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes e a incorporação dos conceitos de Comunidade de Aprendizagem em suas práticas. Envolver toda a comunidade escolar na *definição e acompanhamento dos objetivos de aprendizagem* nas diferentes dimensões (intelectual, social, emocional e física), *com altas expectativas* para todos os estudantes. (INSTITUTO NATURA, s/d, s/p, grifos meus).

A fim de realizar esse “acompanhamento de objetivos de aprendizagem” são utilizados instrumentos como avaliações externas e “[...] movimentos de descentralização e desconcentração das decisões e responsabilidades e a implantação de estratégias para melhorar a gestão e a eficiência do sistema público de ensino [...]” (VIRIATO, s/d), mudanças que transformam a administração da escola, de tipicamente

burocrática para uma administração gerencial, caracterizada, pelo alto controle dos resultados, comum à iniciativa privada.

Outro conceito que está implícito neste discurso é o conceito de *accountability* (em tradução simples, “prestação de contas”). Para Aguilar (2009) a *accountability*, termo difundido principalmente por técnicos do Banco Mundial, ganha consenso na sociedade brasileira na década de 1990, com as ações neoliberalistas tomadas pelo governo da época. E a crítica não é em relação à prestação de contas em si, que é devida e justa para com a sociedade escolar e a sociedade em geral. O problema é “[...] atrelar a prestação de contas e a busca da qualidade à intenção deliberada de atingir direitos sociais, como o direito ao trabalho, o direito à carreira docente e o direito ao salário [...]”. (AGUILAR, 2009, p. 15, grifos no original). Ou a responsabilização de professores e alunos pelo fracasso escolar, desconsiderando todas as outras variáveis.

O Banco Mundial, por exemplo, tem como foco a educação, principalmente nos países latino-americanos, dando diretrizes de ação para as políticas educacionais, como focalização dos investimentos no ensino básico, municipalização do ensino fundamental, incentivo à privatização e orientação de ajustes na legislação “[...] no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantido ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino.” (MINTO, 2016).

Para Adrião e Peroni (2009) a função da escola proposta por organismos internacionais passa pela teoria do capital humano: trabalhador empreendedor, capaz de raciocinar, resolver problemas, trabalhar em equipe, dar respostas rápidas. Nesse mesmo sentido, Colares e Colares (2013) afirmam que

[...] No caso específico da educação, a investida do capital se consubstancia em concepções e práticas que objetivam a preparação escolar de um trabalhador polivalente, flexível, integrado com as inovações tecnológicas, e acima de tudo, que tenha incorporado às ideias de produtividade, consumo, empregabilidade, entre outras que são criadas ou adaptadas para corresponder às exigências do mercado. (COLARES; COLARES, 2013, p.88-89).

Para ilustrar, outra iniciativa apoiada pelo Instituto Natura é o programa “Educação – Compromisso de São Paulo”, implementado desde 2011 no sistema Estadual de ensino de São Paulo. A concepção pedagógica do programa é baseada, principalmente, no que o documento chama de Protagonismo Juvenil materializado na elaboração do Projeto de Vida, o qual deve ser o foco das ações educativas, “sendo

construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho.” (SÃO PAULO, s/d).

As informações disponibilizadas no portal da Secretaria da Educação do Estado ainda apontam que a escola deve estar “[...] alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser *protagonista* de sua formação.”⁶⁶ (grifos meus).

Ao valorizar excessivamente o Protagonismo Juvenil, através da elaboração do Projeto de Vida de cada aluno, traz para a escola pública aspectos encontrados no setor privado, como a responsabilização do funcionário (aluno) por seu sucesso ou fracasso dentro da empresa (escola). Fazendo analogia ao ambiente de trabalho, os profissionais (e também os alunos) passam a ser responsáveis pelo desenvolvimento da instituição, fato que aumenta a competitividade e a comparação individual de resultados (BALL, 2011). Ou seja, não basta a escola oferecer boas aulas, o aluno *tem que ter* vontade e participar ativamente do seu processo de ensino e aprendizagem para ser bem-sucedido ter condições de *empregabilidade* no futuro.

Considerações finais

Os filantropistas estão modificando a filantropia, ao aplicarem os processos de negócios às ações filantrópicas. Para Bishop e Green (2009) essa nova filantropia é estratégica, voltada para o mercado e geralmente pressupõe alto engajamento, a fim de valorizar ainda mais o dinheiro do doador, que não se vê mais como doador, mas como investidor social. Os autores questionam que isso é no mínimo controverso, porque filantropia deveria ser baseada apenas em doações, mas os filantropistas estão utilizando suas doações para criar “soluções lucrativas”.

E essas soluções criativas passam pelo ambiente escolar, que se vê pressionado, de várias formas a atingir expectativas e metas muitas vezes distantes dos objetivos educacionais e voltadas para o mercado de trabalho.

O caso apresentado, dentre outros vários, demonstra que as políticas de educação integral desenvolvidas no Brasil têm sofrido influência direta desta corrente filantropista, alinhados com o discurso neoliberal que se consolida na sociedade brasileira atual.

⁶⁶ Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em 19 set 2016.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, Theresa. Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p.48-64, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/22531/13064>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: Implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p.107-116, jan/jun. 2009. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

AGUILAR, Luis Enrique. A educação paulista: perspectivas de ação e responsabilidade socioeducacional: a favor de uma outra política educacional para o Estado. **Revista Apase**, São Paulo, n. 10, p.12-21, maio 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/276511906/Revista-APASE-2009-Texto-Aguilar>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. **Problemas públicos y agenda de gobierno**: estudio introductorio y edición. México: Miguel Ángel Porrúa, 2003. (Colección antologías de política pública).

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e pesquisa em política educacional. In:

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 21-53.

BISHOP, Matthew; GREEN, Michael. **Philanthrocapitalism**: how giving can save the world. New York: Bloomsbury Press, 2009. 321 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de janeiro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. **Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm>. Acesso em: 8 nov. 2018.

_____. 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 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 8 nov. 2018.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 8 nov. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 8 nov. 2018.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. As políticas educacionais e a formação de professores. In: JEFFREY, Debora Cristina; AGUILAR, Luís Enrique (Org.). **Balço da política educacional brasileira (1999-2009): ações e programas.** Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 85-103.

COLEBATCH, H. K.. **Policy.** 3. ed. United Kingdom: Bell & Bain Ltd., 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 12, p.132-150, 1994. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33542/36280>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

GANZELI, Pedro. Educação integral: direito público subjetivo. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p.575-591, set-dez. 2017. Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106>. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954/8343>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J.. Do modelo de gestão do "Bem-Estar Social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 8. p. 193-221.

INSTITUTO NATURA. **Educação Integral.** Disponível em: <<http://www.institutonatura.org.br/iniciativa/rede-de-apoio-a-educacao/>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

JEFFREY, Debora Cristina; SILVA, Josias Ferreira da. A descentralização da gestão educacional: orientações internacionais. In: JEFFREY, Debora Cristina (Org.). **Política e avaliação educacional: interfaces com a epistemologia.** Curitiba: Crv, 2015. p. 167-179.

JESSOP, Bob. **The rise of governance and the risks of failure:** the case of economic development. *International Social Science Journal*, [s.l.], v. 50, n. 155, p.29-45, mar. 1998. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-2451.00107>. Disponível em: <JESSOP, Bob. **The rise of governance and the risks of failure:** the case of economic development. Unesco, Oxford, Uk, v. 0, n. 0, p.29-45, nov. 1998. Disponível em: . Acesso em: 8 nov. 2018.>. Acesso em: 10 nov. 2018.

JESSOP, Bob. **The governance of complexity and the complexity of governance**: preliminary remarks on some problems and limits of economic guidance. Department of Sociology, Lancaster, Uk, p.1-21, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.lancaster.ac.uk/fass/resources/sociology-online-papers/papers/jessop-governance-of-complexity.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

JESSOP, Robert. **The future of governance and the state**. Cursos de Verano 2016, Gobernanza Colaborativa y Aberta "modelos de Gobernanza, Tendencias y Experiencias". 2016. (57 min.), colorido. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bSH27gjdGaY>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

KLEES, Steven J.; EDWARDS JUNIOR, D. Brent. Privatização da educação experiências dos Estados Unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 20, n. 60, p.11-30, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100011&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 9 nov. 2018.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, [S.l.], n. especial, p. 188-204, ago, 2006

MINA, Ana Clara Fossaluza Vidal; GANZELI, Pedro. Programa Novo Mais Educação, reforma do ensino médio e a educação (não) integral. In: COLARES, Maria Lília I. S.; JEFFREY, Debora Cristina; MACIAL, Antônio Carlos (Org.). **A educação integral como objeto de estudo**: mais que um tempo... além dos espaços. v. 1. [s. L.]: Ufopa, 2018. Cap. 3. p. 55-75. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1CoBCwGw8BkiCI-4eYVJiuJv1IqcQuZAb/view>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

MINTO, Lalo Watanabe. **Banco mundial e educação**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_banco_mundial_e_educacao.htm#_ftn1>. Acesso em: 20 set. 2016.

MORIYÓN, F G (Org.). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu.

OLMEDO, Antonio. Heterarquias e "governança filantrópica" global na Inglaterra: implicações e controvérsias para o controle social das políticas sociais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, S/l, v. 2, n. 2, p.479-498, jul. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ghaZlz8fj4sJ:www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/24803/13794+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

PORTARIA INTERMINISTERIAL. Portaria nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar**. [S.l.], Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2018.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes do programa ensino integral.** São Paulo: Governo do Estado, s/d. 56 p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Desconstrução da escola pública estatal: a publicização enviesada.** s/d. Disponível em <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t0531651962425.PDF>>. Acesso em 21 set. 2016.

A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Caio Eduardo Jardim Antonio

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

caioceja@hotmail.com

O artigo buscou analisar os pontos no Plano Nacional de Educação (2014-2024), referentes à Educação Básica, que favoreçam o setor privado em detrimento da educação pública, ou que permitam qualquer modalidade de privatização da educação. O trabalho partiu da ideia do Estado compreendido como espaço de disputa entre interesses de classes e frações de classe. Buscou-se compreender o PNE como produto deste Estado, incorporando em si as contradições destas disputas e o conflito entre publicistas e privatistas. Contou-se com revisão bibliográfica acerca do tema da privatização na educação básica, apresentando algumas das formas pelas quais esta ocorre. Utilizou-se de análise documental das metas e estratégias do PNE ligadas à Educação Básica, identificando os dispositivos e as possibilidades privatistas presentes no texto legal. Os resultados apontaram a incorporação dos interesses privatistas e de possibilidades de privatização em diversas metas e estratégias, mostrando que o setor privado logrou êxito em vários pontos na formulação do Plano, de forma que a luta por uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade não se encerra com o PNE.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Privatização. Educação Básica.

Introdução

Em 2014, foi aprovado o atual Plano Nacional de Educação, de vigência decenal (2014-2024), conforme está estabelecido no artigo 214 da Constituição Federal. Fruto de um amplo processo de construção e debate na sociedade civil, entre as entidades da área educacional e no Parlamento, o Plano Nacional de Educação consolidou-se em meio a tensões e disputas sobre os rumos, concepções e objetivos da Educação brasileira,

Com o objetivo de tornar-se efetivamente uma política de Estado, o PNE apresenta uma série de diretrizes, metas e estratégias visando o desenvolvimento da Educação brasileira e a superação das lacunas que temos hoje, sobretudo no que se refere à inclusão, ao acesso à Educação, valorização dos profissionais da Educação e financiamento da Educação.

Um dos embates mais centrais em torno do Plano Nacional de Educação foi justamente em relação ao financiamento da Educação, sobretudo em relação a aplicação dos recursos públicos. Dois campos polarizaram a batalha pela destinação dos recursos públicos, de um lado os defensores da utilização exclusiva dos recursos públicos em educação pública, e do outro os setores ligados à educação privada que defendiam a possibilidade de aplicação dos recursos públicos também na educação privada, a partir de variados formatos e possibilidades.

O resultado foi a absorção da contradição entre estes dois campos na própria redação final da Lei 13.005 de 2014. O exemplo mais nítido da incorporação desta contradição é que apesar de em sua meta 20, o Plano Nacional de Educação estipular a destinação de recursos públicos para a educação pública, o parágrafo 4º do artigo 5º da lei permite a aplicação de recursos públicos na educação privada, a partir de programas e políticas como o PROUNI, o FIES, além de incentivos e isenções fiscais.

Além desta contradição central, o PNE incorporou em suas metas e estratégias diversos pontos de favorecimento para o desenvolvimento e fortalecimento do setor educacional privado, inclusive a partir de políticas públicas financiadas com recursos públicos estatais.

O objetivo deste trabalho consiste, então, em identificar e analisar os pontos presentes no Plano Nacional de Educação (2014-2024) que favoreçam o setor privado em detrimento da educação pública, que atenda aos interesses da vertente privatista, presente desde a formulação do PNE, ou que possibilite alguma modalidade de privatização da educação.

Como recorte e enfoque adota-se a Educação Básica e as metas que primordialmente tangem a este nível de ensino. Faz-se esta opção pelo fato de já existirem diversos estudos que se debruçam sobre a análise do PNE com enfoque na privatização da Educação Superior. Ao mesmo tempo, existem várias pesquisas sobre os diversos processos e possibilidades de privatização que penetram a Educação Básica, em suas diferentes etapas e de formas variadas, o que torna pertinente verificar como o PNE configura-se diante deste fenômeno.

Para alcançar o objetivo proposto contar-se-á com revisão da literatura que trata sobre a privatização da educação, sobre o conflito público e privado no campo educacional e sobre a permeabilidade e contradições do PNE em relação aos interesses privatistas. A pesquisa contará com análise documental do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 2014, a partir dos elementos teóricos apresentados, buscando identificar e analisar os pontos referentes à privatização da Educação Básica.

Além desta introdução, o trabalho contará com mais três outras seções, uma referente a revisão bibliográfica e teórica que fornecerá os elementos necessários para análise e compreensão do objetivo proposto; seguida de uma seção de análise do Plano Nacional de Educação no que se refere à Educação Básica e privatização; e, por fim, as considerações finais, apresentando as conclusões obtidas, limites e novas possibilidades de pesquisa.

O Público e o Privado na Educação: O Estado em disputa

Para compreender as contradições presentes no Plano Nacional de Educação, enquanto um documento legal debatido, deliberado e aprovado no interior do Estado num processo amplo e complexo permeado por forças sociais e econômicas, é necessário compreender o próprio Estado.

A definição clássica de Marx e Engels (2017) do Estado como comitê dos negócios da burguesia, evidencia o caráter classista do Estado e de suas instituições e seu compromisso com os interesses da classe dominante, servindo às necessidades do capital, buscando garantir sua reprodução e acumulação.

Entretanto, ao se observar os processos de formulação de políticas públicas no Estado, nota-se a complexidade que envolve a configuração e a definição destas políticas, perpassadas por diversos interesses econômicos, pela ação de atores sociais distintos e por objetivos específicos sujeitos às correlações de forças existentes. Em outras palavras, a disputa entre as classes sociais, e até mesmo intraclasses, vai ter ressonância direta nas ações e políticas públicas do Estado, cujo processo de formulação quase sempre será marcado por embates de interesses contraditórios e opostos.

Nesse sentido, a concepção de Estado de Nicos Poulantzas (1985), sintetizada e expressa nas palavras de Gurgel e Ribeiro (2011, p.5), parece adequada para a compreensão do problema proposto: “um Estado que condensa as relações de classe e que nessa condensação vive também no seu interior as contradições típicas da sociedade capitalista e as lutas de classes”. Portanto, apesar do caráter classista do Estado burguês,

é necessário considerar suas contradições internas, as disputas existentes em seu interior e o fato de ele também é perpassado pela luta de classes.

Dessa forma, as políticas públicas, tais como o Plano Nacional de Educação, manifestam-se como “o resultado de uma correlação de forças entre as classes sociais antagônicas entre si e frações da classe dominante, materializadas pelo aparelho Estatal numa determinada formação social histórica.” (DIÓGENES, REZENDE, 2007, p. 4)

No caso do PNE, o embate entre publicistas e privatistas representou um conflito ideológico e de classe no interior da política educacional. Os primeiros defendiam o fortalecimento, qualificação e desenvolvimento da educação pública financiada com recursos públicos, compreendendo a educação como um direito social universal a ser garantido pelo Estado. Já os privatistas tinham como norte a expansão da educação privada, contando com aportes e financiamento público, orientados pela lógica mercadológica, substituindo a concepção de educação como direito universal e gratuito pela ideia de mercadoria e serviço, relacionando-se com o lucro e acumulação do capital.

A vertente privatista se enquadra dentro do panorama do ideário e do projeto neoliberal, que tem como fundamento a diminuição do Estado (Estado-mínimo), o livre mercado e transferência de responsabilidades e políticas de Estado, relacionadas à garantia de direitos sociais, para o campo do mercado. Desde a década de 90 no Brasil, sobretudo nos governos FHC, que o cânone neoliberal tem marcado profundamente a criação de políticas públicas e o papel e configuração do Estado (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003; OLIVEIRA, 2009). Diógenes e Rezende (2007, p.2) apontam

o caráter determinante das políticas públicas na fase atual (neoliberalismo), dominada pela financeirização e transnacionalização da economia, em que não faltam ideólogos do capital colocando no centro das suas idéias, a necessidade de um Estado mínimo para o enfrentamento das questões sociais.

Dessa forma, o conflito entre o público e o privado na Educação é apenas uma face de um confronto ideológico mais amplo, que envolve a disputa de projetos distintos de sociedade e de Estado, tendo como espinha dorsal a luta de classes na ordem capitalista.

Nas palavras de Dourado (2006, p. 282-283 apud DOURADO, 2007, p. 925),

para compreender (...) o embate entre o público e o privado, é necessário ressaltar que os seus desdobramentos efetivos se vinculam a determinações estruturais de uma dada realidade, indicando, assim, a configuração assumida pelo Estado, o seu alcance jurídico-político-ideológico e as instituições que o compõem (...). O embate entre o público e o privado, no campo educacional, revela a persistência de forças patrimoniais na educação, favorecendo, dessa forma, várias modalidades de privatização do público.

Em relação as diversas modalidades de privatização que ocorrem na Educação Básica, Theresa Adrião (et al 2015, p.19 apud ADRIÃO, 2017, p. 19) aponta a partir de ampla revisão bibliográfica e de pesquisas realizadas, três formas de privatização: Privatização da oferta educacional, privatização do currículo e privatização da gestão da educação. Esta última, por sua vez, divide-se em privatização da gestão educacional - quando se dá no âmbito do sistema de ensino, e assume “caráter sistêmico na medida em que se refere a políticas educacionais de caráter geral” (ibid, p. 19) - e privatização da gestão escolar (quando as políticas e programas de privatização incidem sobre a unidade escolar).

Tais formatos de privatização da educação pública se concretizam na prática, por exemplo,

por meio da adoção de distintas políticas de convênio e parcerias: comprando material apostilado, adquirindo sistemas de gestão elaborados por instituições com ou sem fins lucrativos, ampliando as matrículas custeadas por recursos públicos em instituições privadas, além da terceirização de merendas e contratação de funcionários que não integram o quadro do magistério. (ADRIÃO, PERONI, 2009, p. 111)

Segundo Adrião e Peroni (Ibid.), a compra pelo poder público de sistemas de ensino, materiais e outros serviços relacionados à política educacional, parte de uma crença na incapacidade do público e dos professores, e leva a implantação de um sistema estranho a educação local, distanciado da comunidade escolar. Isso provoca uma redefinição do público, que passa a ter sua autonomia reduzida em função do privado.

Adrião et al (2009) apresentam uma rica pesquisa sobre a compra pelo poder público de “sistemas de ensino” e adoção dos sistemas apostilados. Segundo as autoras, esta modalidade de privatização da Educação Básica vem tornando-se uma tendência, de forma que o grande capital na Educação Básica passa a encontrar no setor público a ampliação necessária do seu capital e mercado. Há neste formato de privatização um duplo processo de privatização, aquele que se estabelece a partir da compra dos sistemas de ensino e dos materiais e equipamentos, e outro processo mais tênue que incorpora na

gestão da educação pública os princípios, a lógica e os interesses mercadológicos e privatistas.

Ainda sobre o fenômeno da privatização da Educação Básica, Glecenir Teixeira e Marisa Duarte (2017) apresentam uma importante contribuição ao analisar o impacto das chamadas PPPs (Parcerias Público-Privado), regulamentadas pela Lei 11.079 de 2004, nas políticas educacionais, como forma de privatização.

Os autores partem das reformas administrativas do Estado promovida pela Nova Gestão Pública (BRESSER PEREIRA, 2006), na década de 90, e como isso implicou na maior inserção de entidades privadas na educação. Essa forma de pensar a administração pública colocava-se como oposta à tradicional administração burocrática, e abria espaço para tanto o advento dos princípios e formas da gestão privada na administração pública, quanto da transferência direta de determinados serviços estatais, como a Educação, para a iniciativa privada.

Fernandes, Brito e Peroni (2012) também discutem os impactos do neoliberalismo para as políticas educacionais, atuando concomitantemente à chamada terceira via. De acordo com as autoras,

o neoliberalismo propõe o Estado mínimo e a terceira via propõe reformar o Estado e repassar tarefas para a sociedade civil, sem fins lucrativos. Os dois almejam racionalizar recursos e diminuir os gastos do Estado com as políticas sociais e retrain o papel das instituições públicas, que são permeáveis à correlação de forças, já que o Estado foi diagnosticado como ineficiente e o “culpado” pela crise. (Ibid., p.572)

Dessa forma, tanto o neoliberalismo com a cartilha de diminuição do Estado e transferência de suas responsabilidades para o mercado, quanto a proliferação do fortalecimento da terceira via por meio das chamadas organizações sociais (OS), representam caminhos de privatização do Estado e das políticas públicas.

Outro formato de privatização que vem permeando o campo educacional são as chamadas PPPs (parceria público-privado). Sobre este tema, Teixeira e Duarte (2017) apresentam ainda, no trabalho já mencionado, pesquisa semelhante a proposta neste artigo, focalizando nos mecanismos de parceria público-privado presentes no PNE. Os autores afirmam que “as parcerias entre o setor público e privado foram reconhecidas no atual PNE (2014-2024)” (ibid., p.52) e identificam três tipos de parcerias presentes no Plano:

A primeira se caracteriza como colaboração horizontal – entre os entes federados e entre as áreas das políticas públicas como saúde e assistência

social. Uma segunda forma de parceria é realizada pelo convênio entre poder público e instituições educacionais comunitárias, confessionais e filantrópicas. E a terceira se constitui com as chamadas públicas à participação de organizações da sociedade civil. (Ibid. p.52-53)

São os dois últimos tipos de parcerias identificados pelos autores que implicam num processo direto de estabelecimento de relação com o setor privado na educação, deixando os caminhos abertos para a privatização. Teixeira e Duarte identificam ainda metas e estratégias em que este tipo de parceria se enuncia no Plano Nacional de Educação: Meta 1 (1.7), Meta 4 (4.17;4.18;4.19), Meta 6 (6.5), Meta 8 (8.4), Meta 10 (10.8) e Meta 11.

Espera-se na próxima seção deste trabalho corroborar ou complementar as observações realizadas pelos autores em relação às metas do PNE e às possibilidades de privatização que elas desencadeiam. Bem como realizar a investigação proposta no início deste trabalho, observando no Plano Nacional de Educação, em relação a Educação Básica, quais pontos e dispositivos existentes no documento legal do PNE favorecem, fortalecem ou geram possibilidades ao setor privado, por meio de processos de privatização.

Por fim, nesta seção traçou-se o panorama teórico e ideológico que envolve o embate sobre público-privado no interior do Estado na sociedade brasileira, ou seja, uma sociedade de classes, marcada por desigualdades sociais, pelo patrimonialismo e por um Estado historicamente cooptado pelos interesses burgueses e neoliberais. Também procurou-se apresentar a compreensão deste fenômeno nas políticas educacionais, mais especificamente na Educação Básica, que como apontado vem sendo alvo de diversos formatos de privatização e transferência de responsabilidades do Estado para o mercado e para o terceiro setor.

O Público e o Privado no PNE: Análise das metas e estratégias referentes à Educação Básica

Nesta seção serão analisadas as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação que tangem a Educação Básica e que se configuram como possibilidades de privatização na política educacional ou possibilidades de parcerias entre os setores público e privado.

Já de início, na meta 1 do PNE, que trata sobre a educação infantil, encontramos a estratégia 1.7 como a reafirmação da abertura de uma antiga porta de privatização da educação:

“1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública” (BRASIL, 2014).

A educação infantil historicamente tem sido um dos principais campos de transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado e de privatização (CASAGRANDE, 2012), sobretudo através da compra de vagas e bolsas de estudos financiadas pelo poder público. Tal situação é amparada e legalizada pela própria Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1994), em seu artigo 77, que estabelece a possibilidade de destinação de recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conforme parágrafo 1º do mesmo artigo.

Dessa forma, a estratégia 1.7, apesar de fazer referência a expansão da oferta na rede escolar pública, tal como também o faz o texto da LDB, refirma e legitima a possibilidade de privatização da educação infantil, transferindo a responsabilidade de oferta de matrículas públicas e gratuitas para o setor privado.

Outra meta que apresenta uma série de estratégias que abrem um amplo campo de possibilidades de parceria com o setor privado e de transferência de responsabilidades públicas é a meta 4. Esta meta trata da questão da Educação Especial, outra área historicamente marcada pela presença do setor privado, pela privatização e pela apropriação de recursos públicos pelo privado (ADRIÃO et al, 2009; DE LAPLANE, CAIADO, KASSAR, 2016).

No próprio texto da meta 4 já se faz menção a possibilidade de parcerias com o setor privado, por meio de instituições conveniadas, no atendimento e oferecimento de serviços e estrutura para a oferta da educação especial. Vale pontuar que a educação especial foi outro forte ponto de embate durante a tramitação do Plano Nacional de Educação, tendo como atores de um lado os defensores da educação de perspectiva inclusiva ofertada pela rede pública e regular de ensino, e do outro o setor privado, capitaneado pelas APAEs, defendendo a manutenção e o fortalecimento deste tipo de instituição, inclusive a partir do uso e recebimento de recursos públicos.

Além disso, a estratégia 4.1 considera para fins de redistribuição dos valores do FUNDEB as matrículas de estudantes na educação especial em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas que atuem

exclusivamente nesta área. A medida, apesar de garantir aumento do número de matrículas no cômputo do FUNDEB elevando os recursos a serem recebidos para a educação pública, continua a estimular o poder público a manter vagas e matrículas em instituições privadas e a abrir mão do fortalecimento da educação inclusiva na rede pública regular de ensino.

A estratégia 4.4 também faz menção e considera as instituições conveniadas para o atendimento da estratégia e para a garantia do atendimento ao educando com necessidades de aprendizagem especiais. Por fim, as três últimas estratégias da meta vêm tratar diretamente de parcerias com o setor privado:

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014)

Estas três estratégias abrem um grande campo de possibilidades de privatização na área da Educação Especial, que vão além da matrícula gratuita de estudantes e da transferência de recursos públicos. Elas envolvem formação de pessoal, elaboração de materiais didáticos, oferecimento de serviços de acessibilidade, atendimento integral aos educandos e, no caso da estratégia 4.19, um campo aberto de possibilidades, tendo em vista a não especificidade do texto.

A meta 4, sem dúvida, oferece grandes contribuições e acessos para o setor privado, sobretudo através de parcerias com o setor público, desencadeando diversos tipos de privatização e de transferência de responsabilidade. Além disso, a meta e suas estratégias ilustram a correlação de forças entre publicistas e privatistas durante a tramitação do Plano e na disputa das políticas educacionais. De forma que, o setor privado, neste caso representado principalmente pelas APAEs, detém grande poder e influência política na sociedade e no próprio parlamento.

Na meta 6, duas estratégias estabelecem relação com o setor privado:

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. (BRASIL, 2014)

A primeira trata de estabelecer parcerias com entidades privadas vinculadas ao sistema sindical para a oferta de atividades para o alcance da jornada integral. Vale pontuar aqui que, além da transferência de responsabilidade da escola pública para o setor privado, também se estabelece uma possibilidade de formação privatista e privatização pedagógica, em que o setor privado passa a ofertar atividades, permeadas por suas próprias concepções ideológicas e pedagógicas. Dessa forma, apesar da atividade de ensino-aprendizagem escolar se manter no âmbito público, o setor privado passa a ter uma importante possibilidade de interferir na formação dos educandos através das atividades complementares. A estratégia 6.6 segue na mesma linha da estratégia anterior, porém referindo-se às atividades ofertadas por entidades beneficentes de assistência social.

A meta 7 do Plano Nacional de Educação trata de estipular médias nacionais de desempenho no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, como forma de aferir a qualidade da educação no país. Apesar de não tratar diretamente de um processo de privatização, a lógica da adoção de índices como o IDEB como referencial absoluto para mensurar a qualidade da Educação Básica é duramente criticada por incorporar uma lógica simplista, reducionista, de traços e caráter mercadológico e que incorpora modelos da gestão privada (CHIRINÉA, BRANDÃO, 2015). Além disso, a estratégia 7.11 estipula médias nacionais a serem alcançadas em exames internacionais como o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, programa alinhado a agenda de organismos multilaterais e de estreita relação com a lógica globalizante, neoliberal e mercadológica.

A estratégia 7.35, “promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação” (BRASIL, 2014), que deveria ser uma possibilidade de regulação do setor privado na Educação Básica, colocando limites, deveres e compromissos para a

educação privada, garantindo a qualidade da oferta, não apresenta qualquer indício de regulamentação e efetivação.

Na meta 8, o setor privado também encontra possibilidades de ação, através da estratégia 8.4, que visa “expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados” (BRASIL, 2014). Em mais este dispositivo tem-se um campo aberto para as entidades vinculadas ao sistema sindical, sobretudo o chamado Sistema S, que já detém uma grande parte da oferta de matrículas na educação e formação profissional. A meta acaba por fortalecer ainda mais a oferta privada da educação profissional técnica ao prever a expansão da oferta por estas instituições.

A meta 10 que trata da oferta de Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, em sua estratégia 10.8 também apresenta a realização de parcerias público-privado como um caminho para o cumprimento da meta.

10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade. (BRASIL, 2014)

Neste caso, tanto o setor privado ligado ao sistema sindical, quanto àquele ligado ao atendimento à pessoa com deficiência encontram um campo de parceria com o poder público, a partir da oferta pública destas matrículas em instituições privadas, fortalecendo ainda mais o ensino privado profissional e técnico.

Este quadro se acentua ainda mais na meta 11 que versa sobre “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014). Em outras palavras, a meta delega ao setor privado praticamente metade das novas vagas para se alcançar o estabelecido de triplicar as matrículas existentes.

As estratégias 11.6 e 11.7 vêm reforçar e apontar as possibilidades de expansão e parcerias com o setor privado:

11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior. (BRASIL, 2014)

Na estratégia 11.6 temos a ampliação de matrículas gratuitas no setor privado, enquanto a estratégia 11.7 trata do financiamento estudantil para a educação profissional técnica de nível médio. Ambas envolvem o uso de recursos públicos para a expansão da oferta de matrículas no setor privado, seja através do financiamento estudantil ou por programas como o PRONATEC. Ou seja, a privatização se dá tanto pela responsabilização do setor privado no crescimento das matrículas, como de forma direta por meio de políticas públicas que favoreçam o acesso dos estudantes às instituições privadas.

Segundo Araújo e Caldas (2017, p.233), “de medida transitória e paliativa, o subsídio privado e a isenção fiscal tornaram-se vertentes estruturantes da oferta de educação, sob o pretexto de ampliação de oportunidades”. Dessa forma, processo semelhante ao que ocorreu e ocorre na Educação Superior privada, em que os recursos públicos tornam-se parte significativa do orçamento das instituições (CARVALHO, 2011; SANTOS FILHO, 2017), através de programas como o PROUNI e o FIES, também tende a se expandir, com a legitimação do PNE, para a educação profissional e técnica de nível médio.

As metas 15, 16 e 17 e 18 apesar de tratarem da valorização, remuneração e formação dos profissionais da educação básica não apresentam diretamente dispositivos que impliquem em modalidades de privatização relacionada à Educação Básica. Apesar de algumas estratégias, como a estratégia 15.2, disporem sobre financiamento estudantil em instituições de educação superior privadas ou outras formas de parceria. Vale ainda pontuar que na meta 17, que trata da remuneração e equiparação salarial dos profissionais do magistério, os professores que atuam na educação privada não são incluídos na meta ou em suas estratégias.

Quanto a meta 19, que trata da gestão democrática da educação e nas escolas, o texto da meta frisa sua aplicação exclusiva para às escolas públicas. Este foi outro embate ao longo da tramitação do PNE, no qual o setor privado saiu vitorioso, eximindo-se da aplicação de mecanismos e espaços de gestão democrática em suas instituições.

Por fim, a meta 20 que trata do financiamento da educação apresenta em si grandes contribuições para o desenvolvimento da educação pública. Tanto a destinação de valores equivalentes a 7% do PIB até 2019 e a 10% até 2024, quanto a criação do CAQi e do CAQ, bem como as demais fontes de financiamento mencionadas, consistem em importantes e necessárias fontes de recursos para a melhora, qualificação e desenvolvimento da Educação Básica pública.

Entretanto, como anteriormente mencionado, o parágrafo 4º do artigo 5º do Plano permite a aplicação de recursos públicos na educação privada, a partir de programas e políticas como o PROUNI, o FIES, além de incentivos e isenções fiscais. Dessa forma, contrariando o texto da meta que previa investimento público em educação pública, os grupos e forças privatistas conseguiram impor seus interesses no texto da lei, garantindo a possibilidade de receber recursos do fundo público.

Além disso, 4 anos após a aprovação da Lei 13.005 de 2014 dispositivos centrais como o CAQi e o CAQ não foram ainda implantados, o Sistema Nacional de Educação não foi criado e os investimentos em educação estão longe de alcançarem os percentuais estabelecidos na meta 20, sobretudo a partir da aprovação da Emenda Constitucional 95, que impôs um teto para os gastos públicos vinculado a índices inflacionários, congelando assim os gastos sociais. Dessa forma, a União continua a desempenhar um tímido e insuficiente papel em relação à Educação Básica, deixando de fazer os aportes e investimentos necessários para a qualificação da educação e para a correção das desigualdades regionais e socioeconômicas.

Dessa forma, além da perda que a educação pública sofreu no texto do Plano para o campo privado, na prática as perdas reais são ainda mais graves, visto que nem as conquistas para a educação pública previstas no PNE foram materializadas e tornadas políticas públicas ou investimentos em educação.

Procurou-se, nesta seção, analisar as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação relativas à Educação Básica, buscando compreender e identificar os dispositivos que favorecem o setor privado, abrem caminho para a privatização e apontam possibilidades de parceria entre o setor público e o setor privado. A pesquisa corroborou os dispositivos apontados no trabalho de Teixeira e Duarte (2017), aprofundando a análise de cada ponto, ao mesmo tempo que apresentou e analisou outras estratégias e metas, além das que foram inicialmente apontadas pelos autores.

Considerações Finais

A privatização da educação tem assumido diferentes formas e tomado as políticas públicas a partir de diversas modalidades e processos, como apontado ao longo do trabalho. Compreende-se que a educação, enquanto política social, insere-se dentro do quadro mais amplo do Estado, de forma que o conflito entre público e privado, bem como as ações e políticas de privatização manifestam-se nas diversas arenas e áreas do Estado. Isto se dá em um processo que é marcado pelo conflito entre diferentes atores, grupos e classes sociais, na defesa de interesses, projetos e visões distintas. Portanto, buscou-se analisar a privatização da educação, ou melhor, as possibilidades privatizantes e de parceria entre público e privado presentes no PNE, considerando o papel do Estado e as forças políticas e ideológicas em disputa na construção e definição da política educacional.

Tendo como foco a Educação Básica, a pesquisa partiu da investigação das metas e estratégias relacionadas a este nível de ensino presentes no Plano Nacional de Educação. Verificou-se que em diversas metas e estratégias há a presença de possibilidades de privatização, parceria público-privada ou da transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado. Sobretudo em relação à Educação Infantil, à Educação Especial e à Educação Profissional de nível médio, observou-se os principais campos de permeabilidade do setor privado no PNE, no que diz respeito à Educação Básica.

Chama atenção que estas três áreas são as que historicamente são marcadas por uma forte interferência e viés privatista na educação pública, como mostrado nos estudos apontados. O PNE, portanto, não apenas não reverteu os quadros de privilégio e possibilidades privadas na educação pública e no uso fundo público, como continuou garantindo e legitimando caminhos para as parcerias público-privado e para o fortalecimento e expansão da educação privada.

Ao mesmo tempo, as tímidas tentativas de regulação do setor privado presentes no Plano não são regulamentadas ou executadas, ao mesmo tempo que se eximiu de certos compromissos e metas, como, por exemplo, a gestão democrática das escolas. Por fim, é no parágrafo 4º do artigo 5º que o setor privado tem sua grande vitória no Plano Nacional de Educação, passando a ter acesso aos recursos do fundo público.

O trabalho revelou a força dos setores e interesses privados na configuração do Plano Nacional de Educação, tendo seu texto final refletido a correlação de forças existente no país e presente no momento de sua formulação. Para além da disputa em

relação à Educação Superior, o setor privado e as vertentes privatistas lograram êxito em diversos aspectos da Educação Básica no texto do PNE, como mostrou a análise empreendida.

As disputas entre uma concepção de educação pública, gratuita e de qualidade, concebida como um direito social universal, e uma concepção privatista, mercadológica, tecnicista e neoliberal, que enxerga a educação como um produto a ser vendido, não se encerrou no PNE. É necessário a defesa de um compromisso público com a educação pública financiada com recursos públicos, e que o Estado assuma de forma inviolável essa posição, para que consigamos combater as desigualdades sociais, regionais e econômicas que marcam a Educação brasileira, garantindo a todos os cidadãos o direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADIRÃO, T. et al. *Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação*. Open Society, 2015, 110p. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/sistemas_privados_pt.pdf

ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: Considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L. PINTO, J.M. *Público x Privado em tempos de Golpe*. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. *Educ. Soc., Campinas*, v. 30, n. 108, p.799-818, Out. 2009.

ADRIÃO, T. PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: Implicações para a democracia educacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

ARAÚJO, Luiz e CALDAS, Andrea. Na educação, avanços e limites. In: MARINGONI, Gilberto e MEDEIROS, Juliano. *Cinco mil dias: o Brasil na era do lulismo*. Fundação Lauro Campos/Boitempo. São Paulo, 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 ago 2018.

_____. Lei 13.005, de 24 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/113005.htm>. Acesso em: 05 ago 2018.

BRESSER PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: _____. SPINK, P. (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 21-38

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Uma análise crítica do financiamento do PROUNI: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior? In: *34ª Reunião da ANPED*, 2011, Caxambu, Anais eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-935%20int.pdf>>

CASAGRANDE, Ana Lara. *As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas*. 2012. 201 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90172>>.

CHIRINEA, A. M.; BRANDAO, C. F. 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, Jun. 2015 .

DE LAPLANE, A.; CAIADO, K.; KASSAR, M. As Relações Público-Privado na Educação Especial: Tendências Atuais no Brasil. *Revista Teias*, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 40-55, set. 2016. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

DIOGENES, E.; RESENDE, F. *Estado, classes sociais e políticas públicas*. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis, 2007.

DOURADO, L.F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, L.F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007

FERNANDES, D.; BRITO, S.; PERONI, V. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público privado e financiamento. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003

GURGEL, C.; RIBEIRO, A. *Marxismo e Políticas públicas*. 35º Encontro Anual da ANPOCS. GT Marxismo e ciências Sociais. Caxambu, MG, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2017

OLIVEIRA, D. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE* – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

POULANTZAS, N. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

SANTOS FILHO, Joao Ribeiro dos. *Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais*. Tese de doutorado. UFPA. 2017.

TEIXEIRA, G., DUARTE, M. Discussões sobre a Participação do Setor Privado na Educação Básica Pública no Brasil. In: ARAÚJO, L. PINTO, J.M. *Público x Privado em tempos de Golpe*. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

A ATUAÇÃO DA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE NA LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988*

Camila Martins Posso

Unicamp

camilamposso@gmail.com

Fabiana de Cássia Rodrigues

Unicamp

fabicassia@yahoo.com.br

O artigo busca analisar a atuação da Revista Educação & Sociedade nos acontecimentos políticos que permearam os anos de 1978 a 1988. Para tanto, serão consideradas as ideias expressas no conteúdo editorial das edições selecionadas para análise (1 a 31), de modo a mapear o posicionamento do periódico na defesa da educação pública, dando ênfase às discussões que envolveram o capítulo educacional na Constituição Federal (1988), que está completando trinta anos de existência e constituiu processo essencial nos embates pela redemocratização da sociedade. Bem como, dar-se-á enfoque especificamente IV Conferência Brasileira de Educação tendo em vista a importância de sua resolução final, a Carta de Goiânia, como síntese das propostas dos educadores para a nova Constituição.

Palavras-chave: Revista Educação & Sociedade. Redemocratização. Educação Pública.

Introdução

Compreende-se que o estudo a partir de periódicos educacionais é uma forma de conhecer os acontecimentos políticos e os debates que permeiam o campo da educação de um determinado período. Pierre Ognier (Apud. CATANI; BASTOS, 2002), usando o conceito de *corpus documental*, afirma que a imprensa tem a função de testemunhar “métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional”. Nóvoa (Apud CATANI; BASTOS, 2002), por sua vez, ressalta os periódicos como *corpus essencial* para a História da Educação, tendo em vista que estes revelam as discussões, utopias e pretensões que circundaram o meio educacional.

A década de 80 representa um período de intensa movimentação sindical, acadêmica e social no âmbito da educação (Cunha, 1991). Nesse momento, a Educação

Básica sofria com as consequências provenientes das reformas educacionais da ditadura militar; a lei 5692/71, ao tornar obrigatórios oito anos escolares, criou uma demanda de professores, que, por sua vez, gerou a necessidade de uma formação docente acelerada e, portanto, precária; dessa forma, o ofício e a remuneração docente foram deteriorados. Do mesmo modo, o Ensino Superior vivia os efeitos da lei 5540/68, proveniente de um regime repressor, responsável pela exoneração de muitos profissionais.

Nota-se, todavia, que, no início dos anos 80, a movimentação contrária às reformas educacionais de caráter tecnicista tornou-se mais expressiva. Exemplo disso foram as greves dos professores dos estados de São Paulo e do Paraná, em 1978 e a greve da FRASUBA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras) em conjunto com os docentes universitários, em 1984.

O surgimento da Revista Educação & Sociedade, em 1978, juntamente com a criação da ANDE (Associação Nacional de Educação), 1979 e da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), em 1977, compõe esse conjunto de movimentações. Em 1978, aconteceu o I Seminário de Educação Brasileira, que posteriormente deu origem às Conferências Brasileiras de Educação (CBE), eventos organizados em conjunto por CEDES, ANDE e ANPEd, cujos debates promovidos foram essenciais para a reestruturação das propostas de políticas educacionais que rompessem com a perspectiva ditatorial.

Diante disso, este artigo propõe-se a analisar as articulações existentes entre as temáticas abordadas na IV Conferência Brasileira de Educação e as ideias expressas na Revista Educação & Sociedade; do mesmo modo, busca-se evidenciar a relevância da Conferência e da Revista na luta em defesa da Educação Pública. Assim, dar-se-á enfoque à IV Conferência de Educação Brasileira (1986), na qual formulou-se a Carta de Goiânia, documento aprovado por seis mil educadores que participavam do evento e que, adiante, no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, expressou a defesa do movimento dos educadores em prol da educação pública e gratuita como a única destinatária dos fundos públicos.

O histórico da Educação nas Constituintes brasileiras

Observando o histórico das Constituintes brasileiras a partir de 1934, é possível perceber que o embate entre o público e o privado constitui uma discussão de longa data, apesar disso, como afirma Pinheiro (2005), o conflito se mantém atual.

Na Constituição de 1934, a Educação é colocada como direito de todos e dever da família e dos poderes públicos. Apenas três anos depois, em 1937, há uma mudança de perspectiva, proveniente da aliança estabelecida entre os interesses da Igreja Católica e o caráter fascista do governo Vargas, com o fim de promover ordem social (Cunha, 1986). A partir dessa aliança, passou a constar que

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. “ (BRASIL, 1937 Apud. CUNHA, 1986, p.8)

Dessa maneira, o Estado, que antes exercia função principal para a garantia do direito à educação, passa a ocupar uma posição complementar à educação particular.

A Constituição Federal de 1946 reconduz a responsabilidade educacional ao Estado, afirmando que não há impedimentos à iniciativa privada, desde que esta respeite as leis que lhe dizem respeito. As Constituições seguintes, de 1967 e 1969, mantêm essa posição. Vale ressaltar, todavia, que o caráter tecnicista e privatista das políticas educacionais, característico da Ditadura Militar, manifestou-se em outros aspectos, deteriorando tanto a Educação Básica, quanto o Ensino Superior (GERMANO, 2011).

A Carta Constitucional de 1988 representa uma importante etapa no processo de redemocratização da sociedade após os vinte anos de Ditadura Militar. Seu processo constitutivo foi marcado por intensas discussões, podendo-se dizer que a principal questão em debate era a destinação de recursos públicos para instituições públicas contra a destinação de recursos públicos para instituições pública e privadas.

Acerca disso, Pinheiro (2005) ressalta a multiplicidade de significados que os termos “público” e “privado” podem conter. A autora explicita três conceituações distintas do termo “público” que permearam os debates diante do mote “recursos públicos para a educação pública”. O Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito⁶⁷ definiu como público aquilo que é mantido pelo poder público, o Estado, e direcionado à coletividade que compõe a sociedade. Diferentemente, as escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas defenderam a

⁶⁷ O Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito consiste em um espaço para debate e propostas de políticas educacionais que foi constituído por entidades nacionais de educação. Surgiu apoiado pelas Conferências Brasileiras de Educação, que permitiram um maior grau de organização da educação nacional, adequado à atuação de movimentos sociais, como o Fórum. (PINO, 2010)

ideia de público não-estatal, de modo que o parâmetro utilizado para a classificação de uma instituição como pública seria a isenção de fins lucrativos. Por fim, a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino assumiu que, uma vez que é destinado à população, todo ensino pode ser considerado público.

É válido destacar que, neste trabalho, entende-se como educação pública aquela provida pelo Estado e destinada a todos. Conseqüentemente, entende-se como luta em defesa da educação pública a luta pela educação que se encaixa na definição de público estatal, a qual implica na defesa da destinação de recursos públicos exclusivamente a instituições públicas.

As IV Conferência Brasileira de Educação

Os anos 80 caracterizaram-se pela efervescência no campo da educação, Saviani (2008, p.402) afirma que, ainda que na perspectiva econômica, seja considerada como década perdida, “[...] a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a.”. A forte crítica às reformas educacionais da Ditadura Militar e a difusão de ideias crítico-reprodutivistas e ideias não críticas intensificaram a busca por teorias pedagógicas que se contrapassem e ultrapassassem o ensino tradicional (SAVIANI, 2008). Também, observa-se no mesmo período, o intenso desenvolvimento da pós-graduação na área educacional, alguns exemplos são o surgimento de diversas entidades acadêmicas e a fecundidade de eventos relacionados ao âmbito educacional. A respeito disso, Eloísa Mattos Hofling diz:

Pensando hoje, entendo que o sentimento de urgência quanto à intervenção nos rumos da política educacional, as incertezas e também possibilidades daquele momento histórico nos impulsionavam em direção a uma organicidade que nos fazia presentes em associações, congressos, seminários, lançamentos de revistas, praticamente em tudo que contribuísse para a análise daquele momento e para ampliar os horizontes da democracia. (HOFLING, 2018, p. 180)

As Conferências Brasileiras de Educação constituíram-se como eventos de relevância notável para o campo educacional; organizadas em conjunto por ANDE, ANPEd e CEDES, chegaram a reunir seis mil participantes para discutir questões que dizem respeito à Educação Brasileira. Aconteceram ao todo seis Conferências, nos anos de 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991; e estas abordaram fundamentalmente temas relacionados a políticas educacionais.

A IV Conferência Brasileira de Educação aconteceu em Goiânia, em setembro de 1986. Sendo sua temática geral a “Educação e Constituinte”, colocou-se como objetivo da Conferência

[...] promover o encontro dos educadores brasileiros para a análise crítica das políticas educacionais da Nova República, confrontando-as com a realidade social e educacional do país e para formular subsídios de uma Política Nacional de Educação que representem o avanço necessário na democratização da educação escolar, a serem incorporados na nova Carta Constitucional. (p. 17)

Para tanto, o evento dividiu-se em dez subtemas: A política educacional da Nova República; Priorização do 1º Grau; Participação na definição e gestão da escola pública; Captação e aplicação de recursos; Política Nacional do Magistério; Implicações políticas, administrativas e pedagógicas da municipalização do ensino; Questões de administração e gestão da política educacional; Questões relativas ao 2º Grau; A função sócio-política das Universidades hoje e Educação e Constituinte. Uma vez que o foco deste trabalho é compreender como se deu a luta em defesa da Educação Pública no embate entre o público e o privado, serão consideradas as discussões acerca da temática “Captação e aplicação de recursos”.

Nos simpósios e debates que disseram respeito a este subtema, notou-se a predominância de assuntos como o Salários-Educação, concessão de Bolsas de Estudo e o financiamento do Ensino Superior. No que tange o Salário-Educação, a proposta apresentada era de que o dinheiro proveniente de empresas comerciais, industriais e agrícolas fosse destinado exclusivamente a instituições públicas de ensino, não podendo cobrir os gastos de funcionários, filhos dos funcionários ou pessoas da sociedade com ensino particular. Acerca dos programas de Bolsas de Estudos para os Ensinos de 1º e 2º graus, que são colocados como mecanismos de compra de votos e de sustentação da rede privada, afirmou-se que deveriam ser extintos, sendo necessário elaborar políticas assistenciais para garantir a permanência de todos no ensino público, inclusive das classes colocadas como populares.

A gratuidade em todos os níveis do ensino público foi defendida veementemente como um aspecto essencial à democratização da educação. No mesmo sentido, o Ensino Superior público e gratuito foi também reconhecido como uma forma de garantir democratização do ensino. Dá-se destaque a destinação de fundos públicos exclusivamente a instituições de Ensino Superior e Universidades públicas, afirmando-

se que aquelas instituições que se propõem a atender particularidades filosóficas ou doutrinárias não poderiam utilizar fundos que dizem respeito ao atendimento de toda a sociedade. Dessa maneira, a proposta apresentada foi de que se extinguisse em um ano a concessão de recursos públicos para instituições particulares consideradas de baixa qualidade; já as instituições que fossem reconhecidas por boa qualidade de ensino e pesquisa teriam um prazo de três anos para que findassem as concessões.

Desse modo, percebe-se que todas as propostas relacionam-se fundamentalmente com a ideia de destinar recursos públicos exclusivamente para a Educação Pública. A partir da leitura da transcrição dos debates relacionados a essa temática, não foi possível constatar embates enérgicos, apesar disso, Eloísa Mattos Hofling, representante do CEDES na Conferência, em um relato acerca da redação da Carta de Goiânia, afirma a respeito do tópico sobre a destinação de recursos públicos:

Mas eu me lembro muito bem de quando a gente conseguiu acabar a redação dessa Carta, quando conseguimos inserir o termo “exclusivamente” no ponto XV, a gente pulava de alegria, como crianças. Gritávamos “passou, passou! ”. Porque foi tudo muito difícil, têm os pontos, você vai, negocia, depois volta. Interessante que a barreira que se colocou aqui diante da expressão “exclusivamente” foi uma barreira interna, não era algo que estava esperando a aprovação do Congresso, mas sim entre aqueles que participaram da IV CBE. (Apud. Graciani, 2011, p. 42)

A Revista Educação & Sociedade

A Revista Educação & Sociedade, surgida no ano de 1978, período final da Ditadura Militar, colocou desde o início seu compromisso de

[...] reanimar a audiência, o debate e a crítica em torno de problemas educacionais brasileiros a fim de repensar a educação passo a passo com a reconstrução da sociedade, reconhecendo que é esta a grande tarefa atual das ciências da educação. (Educ. Soc., 1978, p.3)

Em virtude disso, compreende-se que a significativa difusão do periódico, somada ao seu compromisso com o debate educacional permite acesso às importantes discussões pedagógicas que permeiam a elaboração da Constituição Federal.

No que diz respeito ao conteúdo expresso nos editoriais, percebe-se que, até 1988, há uma forte defesa da organização dos professores como categoria e como profissionais. Na segunda edição do periódico, A Revista se coloca como “veículo à disposição de educadores e professores na luta pela organização de sua categoria. “

(Educ. Soc., 1979, p. 3). No sexto número do periódico, a grande adesão à I CBE é interpretada como expressão da necessidade de organização da categoria docente; já na décima primeira edição, é colocado como ponto central da Revista “a luta pela auto-organização autônoma de todos os assalariados” (Educ. Soc., 1982, p. 3), considerando a prática de organização como parte essencial da luta por autonomia.

No mesmo sentido, nota-se que existe uma demonstração de esperança e expectativa frente à organização dos educadores. Na oitava edição, diante do que o ex-ministro da Educação, Eduardo Portella, denominou como “pior momento” da educação brasileira, é ressaltado o caráter dialético do período, afirmando-se que:

Diante desse quadro, parece animador o avanço de consciência de classe que os educadores de todos os graus de ensino demonstraram no ano que passou. Parece animador o fato de que essa consciência levará, em breve, esses profissionais a criarem entidades nacionais que se constituirão em instrumento de luta para a educação e a cultura. [...] (Educ. Soc., 1981, p. 3)

A edição nº 19 destina-se a homenagear os participantes da III Conferência Brasileira de Educação, evidenciando a disposição destes para o diálogo; já a vigésima edição destaca o ânimo dos leitores para debater e tomar posições acerca de questões educacionais, apesar do descaso governamental.

Em 1986, ano da IV Conferência Brasileira de Educação, nota-se que essa expectativa com a organização docente passa a se relacionar com o momento de elaboração de políticas educacionais, isto é, expressa-se uma esperança em relação a um maior engajamento dos educadores na elaboração propostas para políticas educacionais e uma maior probabilidade de sucesso em fazê-las aprovadas. Na vigésima quarta edição, afirma-se que o CEDES “é tentado a apostar no movimento dos educadores brasileiros, pois a dinâmica da dominação e do poder disciplinar em especial requer uma luta contínua e em todas as instâncias” (Educ. Soc., 1986b, p.3).

É constantemente reiterada a necessidade de educadores e sociedades envolverem-se no processo de elaboração e aprovação da Constituinte. No mesmo sentido, defende-se a imprescindibilidade de intensificar o debate e a reflexão acerca das questões educacionais, “[..] evitando-se modismos, evitando-se uma identificação mais formal do que real com a postura teórica, dificultando-se, assim, os caminhos dos ‘pastores da morte’, sempre rondando o cenário da educação – e da sociedade – brasileira” (Educ. Soc., 1986a, p.3). A respeito disso, reproduz-se no editorial da edição

nº 25 um trecho da fala de abertura da IV CBE, de Luiz Antônio Cunha (Apud. Educ. Soc., 1986c, p.3): “Organizemo-nos para aproveitar ao máximo o espaço definido por esses limites. Se não o fizermos haverá quem o ocupe, com a força que a inércia política e ideológica propiciam. ”

A Revista dispõe-se ainda a publicar artigos cuja leitura contribua para os processos de debate e reflexão em torno de questões educacionais na Constituinte. Destaca-se, na vigésima quarta edição as temáticas como a municipalização do 1º Grau e os fundamentos ideológicos do autoritarismo brasileiro. Na edição nº 25, evidencia-se a importância de “clarificar, com argumentação sólida e ‘sem meias palavras’, o que entendemos por ensino público, gratuito e laico”, assegurando que os textos escolhidos para compor a edição poderão auxiliar nessa reflexão.

Por fim, destaca-se ainda nos editoriais analisados a movimentação do CEDES na difusão das ideias contidas nas propostas do Fórum Nacional na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, provenientes da Carta de Goiânia, e no processo de aprovação da nova Carta Constitucional. Nas edições 27 e 28, dá-se destaque à “contribuição pedagógica” do CEDES, que participou ativamente do Congresso Nacional Constituinte, entregando as propostas do Fórum Nacional e acompanhando as discussões sobre Educação realizadas pelos constituintes na Comissão de Sistematização, a partir da qual constatou-se entre os constituintes uma preferência a ideias privatistas dentro do embate público e privado, de modo que, na vigésima sétima edição, destaca-se a necessidade de uma movimentação por parte dos educadores para que os constituintes não ferissem os interesses da maior parte da população.

A partir da vigésima nona edição, com o anúncio da V CBE, os editoriais passam a abordar a temática da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, defendendo, com um menor otimismo, a mesma posição, de atuação dos educadores e da sociedade na elaboração de propostas. Também nessa edição, apontam-se as conquistas e perdas da primeira votação do Capítulo da Educação, da Cultura e do Desporto, lamentando-se grandemente a continuidade da destinação de verbas públicas para instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas, que é colocada como “uma sangria aos cofres públicos” (Educ. Soc., 1988a, p. 4) Os editoriais das edições 30 e 31 abordam com mais intensidade as questões da Lei de Diretrizes e Bases; sobre a qual afirma-se que “[...] é ilusório esperar que as posições dos educadores, discutidas e tomadas ao longo da V CBE obtenham a hegemonia junto aos Constituintes e sejam incorporadas no novo texto da LDB.” (Educ. Soc., 1988b, p.3); posicionamento que

caracteriza uma perspectiva menos esperançosa do conteúdo editorial, que tem início na fase final do processo de aprovação da Constituição Federal.

Considerações finais

Observando os resultados provenientes da aprovação da Constituinte, nota-se que a luta em defesa da educação pública e gratuita logrou importantes conquistas, sendo a maior delas a garantia da gratuidade em todos os níveis do ensino público. Não se pode deixar de citar, todavia, os avanços na defesa de educação laica e da gestão democrática, que também constituíram conquistas fundamentais do movimento de defesa de uma educação pública de qualidade.

Diante dessas conquistas, a Revista Educação & Sociedade destaca-se na divulgação e promoção do debate acerca da Carta de Goiânia e, posteriormente, das propostas incorporadas pelo Fórum Nacional na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Além disso, a publicação de artigos que colaborassem para a reflexão acerca de temáticas que compunham tópicos fundamentais na elaboração da Constituinte configurou-se como importante parte da atuação do periódico na defesa da Educação Pública. Também é válido ressaltar que o CEDES teve função relevante durante o Congresso Nacional Constituinte, levando propostas e acompanhando as discussões que envolviam a Educação, as quais eram expressas no conteúdo editorial das edições que lhes sucediam.

Apesar disso, desde sua aprovação em 88, a Constituição solidificou tópicos que representaram perdas para a luta em defesa da educação pública, como a legalidade da destinação de verbas públicas para instituições de ensino comunitárias, confessionais ou filantrópicas; Pinheiro (2005) afirma que os maiores beneficiados com a carta constitucional foram os interesses da igreja, que além de garantirem destinação de recursos, aprovaram também o ensino religioso na educação básica.

A Constituição Federal, que esse ano completa trinta anos, sofreu diversas transgressões nos últimos anos. Ressalte-se a Emenda Constitucional 95 de 2017 que subverteu a garantia de previsibilidade da destinação de recursos públicos para a educação, pois violou a vinculação de recursos provenientes dos impostos para os investimentos nessa área. Ainda assim, cabe olhar para as importantes conquistas resultantes das movimentações dos educadores em torno da reestruturação das políticas educacionais, as quais foram responsáveis por iniciar e aprofundar questões

fundamentais para o campo educacional e permanecem como referência essencial para os enfrentamentos contemporâneos em defesa da escola pública.

Referências bibliográficas

- CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara. *Educação em Revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação*. Apresentação. São Paulo: Escrituras, 2002.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001;
- CUNHA, Luiz Antônio. A educação nas constituintes brasileiras: análises e propostas. *Educ. Soc.*, Campinas: CEDES. no. 23, Abr./1986;
- Educ. Soc.; Editorial*. Campinas: Cedes, 1978 – 1988. Trimestral.
- GRACIANI, Marcela. *Carta de Goiânia: uma parte da História da Educação brasileira revivida a partir de depoimentos*. Campinas, SP: [s.n.], 2011;
- GERMANO, J. W.; Estado e educação no Brasil (1964 – 1985). 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HOFLING, Eloísa de Mattos. Os primeiros passos da Revista Educação & Sociedade. *Educ. Soc.* vol.39 no.142, Campinas jan./mar. 2018;
- NÓVOA, A.; BANDEIRA, F.; PAULO, J.C., TEIXEIRA, V.. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara. *Educação em Revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.
- PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado: um conflito fora de moda? In: FÁVARO, Osmar. *A Educação nas constituintes brasileiras: 1823 – 1988*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- PINO, Ivany Rodrigues. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. 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.
- RODRIGUES, Fabiana de Cássia. A Revista Educação & Sociedade: uma leitura dos editoriais de 1978 a 1996. *Educ. Soc.* vol.39 no.142, Campinas jan./mar. 2018;
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
-

MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO COMO AGENTE DE INTERESSE EMPRESARIAL EM REDES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Rodrigo Ferreira Rodrigues

Universidade Federal do Espírito Santo

rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br

Gilda Cardoso de Araujo

Universidade Federal do Espírito Santo

gildaaraujo19@gmail.com

No âmbito das atividades do Grupo de Pesquisa “Federalismo e Políticas Educacionais”, consta a pesquisa em desenvolvimento intitulada “Regulamentação e Implementação do Sistema Nacional de Educação no Brasil: Relações Intergovernamentais para a Garantia do Direito à Educação”, financiada pelo CNPq, cujo objetivo geral é analisar os debates, as proposições e as disputas do processo de regulamentação e implementação do Sistema Nacional de Educação e do regime de colaboração. Considerando o escopo da pesquisa realizada em grupo este trabalho, resultante de projeto de tese, apresenta um recorte para apresentar análises parciais sobre as concepções do Movimento Colabora Educação como a mais recente organização de interesse empresarial no debate sobre a colaboração federativa em matéria educativa no Brasil. A concepção teórico-metodológica para este estudo considera Weber (2002), de modo a compreender o Estado como uma “uma associação compulsória com base territorial”, de agentes e ação social e a concepção metodológica de redes de políticas apresentada por Ball (2014), com as policy networks, redes de ação ativa de modelo gerencial que intervêm no âmbito educacional. Como agente social organizado o MCE pode ser compreendido como porta-voz de uma agenda institucional de classe que influencia materialmente a condução (e indução) das políticas educacionais, lado a lado. Assim consideramos que o problema deixa de ser apenas uma questão federativa, posto que reflete a dinâmica da redefinição do papel do Estado. Sendo assim, este trabalho analisará os diversos interesses nas políticas públicas compreendidas em redes no processo de disputa em torno da colaboração e cooperação interfederativa que influenciam as políticas sociais, em particular as de educação, bem como o papel que o MCE vem desempenhando nesta disputa.

Palavras-chave: Federalismo educacional cooperativo. Regime de colaboração. Movimento Colabora Educação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutoramento em curso está inserida âmbito das atividades do Grupo de Pesquisa e tem por objetivo, analisar o Movimento Colabora Educação (MCE) considerado como agente de interesse empresarial, no marco do processo de

disputa das redes de políticas educacionais no Brasil na definição do Regime de Colaboração (RC).

Consideramos que há uma arena de tensão com diversas percepções e construção de sentidos. Interessa-nos interpretar ações sociais do MCE para o regime de colaboração e que este é elemento importante, junto com o financiamento, para o delineamento do Sistema Nacional de Educação (SNE), ambos propostos na Constituição Federal de 1988 nos artigos 23 e 211, respectivamente.

Araujo (2010 e 2013) sinaliza que o Estado federativo republicano brasileiro, principalmente a partir da Constituição de 1988, provoca “questões relevantes para as políticas educacionais de acesso e de permanência na escola que definem a garantia e a efetividade do direito à educação” (ARAÚJO, 2010, p. 232) e afirma ainda que é nesse “campo de disputa: de um lado os reformadores (...) de outro os profissionais da educação em vários órgãos e instâncias (...)” (ARAÚJO, 2011, p. 279) que se situa esse movimento de tensão no âmbito público-privado.

Nossa concepção teórico-metodológica para este estudo considera como referencial metodológico Weber (2002 e 2012) no que tange a compreender o Estado como uma “uma associação compulsória com base territorial” (WEBER, 2002, p. 102) de agentes e ação social. Da mesma forma, partimos do pressuposto, como Przeworski (1994) que na sociedade e haja representação dos diversos interesses e disposições civis, pois os cidadãos delegam a essas a representação de seus interesses, opiniões e esforços coletivos, sendo que o Estado seria atravessado pela luta de classes

Do ponto de vista metodológico também consideraremos Ball (2014) no sentido de compreender as *policy networks*, redes de ação ativa, reveladas nos discursos de filantropia, em novos modelos da indústria de serviços educacionais conduzidas por gestores empresariais e educacionais a partir do discurso de eficácia e eficiência do modelo gerencial, intervindo no âmbito educacional.

Variações e redefinições de princípios e valores do papel do Estado na educação básica ocorridas nas últimas três décadas pautadas pelo referencial neoliberal não desconfiguraram o federalismo brasileiro mas constituíram o que consideramos como introdução no Brasil, a partir de Ball (2014), de redes ativas de políticas globais, que indicam, conforme o mesmo autor, novas formas de governança educacional.

Partimos da hipótese que o regime de colaboração se desvela como estrutura de direcionamento intelectual e operacional conduzido por diferentes grupos e agentes com diferentes interesses sociais no federalismo educacional em redes de políticas.

Dentre diversos agentes e grupos de interesses identificamos o Movimento Colabora Educação, como representação das instituições e fundações de interesse empresarial, que atuam nas redes de políticas públicas.

O Movimento Colabora Educação parece surgir para protagonizar o processo de institucionalização e indução de questões federativas que atravessam a organização e as reformas da educação pública no Brasil no sentido de flexibilizar e ressignificar direitos sociais pela via da desregulamentação dos princípios constitucionais, do Estado, do setor público, induzindo princípios e alinhamentos às suas políticas educacionais.

DELIMITAÇÃO DO TEMA (OBJETIVOS) QUESTÕES E HIPÓTESES

O estatuto legal do regime de colaboração como pressuposto do Federalismo Cooperativo está presente em dispositivos constitucionais, documentos e nas legislações diversas, passível, contudo, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), de regulamentação em Lei complementar, como prescreve o parágrafo único do artigo 23,

Parágrafo único. Leis complementares fixarão **normas para a cooperação** entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988 – grifo nosso).

Ainda sobre a Constituição Federal de 1988 o caput do artigo 211 há a prescrição que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” e o artigo 214 dispõe sobre Plano Nacional de Educação (PNE) com o objetivo de articular o SNE, que também se estabelecerá em lei específica.

Art. 214. A lei estabelecerá 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 que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988 – grifo nosso).

Quanto à legislação infraconstitucional o caput do art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº. 9394/96) prescreve que “Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, **em regime de colaboração**, os respectivos sistemas de ensino” (grifo nosso).

Temos ainda, o regime de colaboração, prescrito na estratégia 20.9 do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014), que indica a necessidade de regulamentação dos artigos 23 e 211 da Constituição Federal de 1988.

20.9 – Regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste. (BRASIL, 2014 – grifo nosso)

Nessa direção há esforços, nem sempre convergentes, em arenas diversas para a regulamentação do regime de colaboração, dentre os quais os Projetos de Lei (PLC) 413/2014 e PLC 15/2011, além do histórico abordado por Cassini (2011) que apresentou o aspecto jurídico-político do federalismo na repartição de competências entre os entes federados, tanto material quanto legislativo e a forma de execução de serviços (mediato, imediato ou misto).

A autora aborda as propostas de sua regulamentação que tramitaram no Congresso Nacional e identifica a definição de "regime de colaboração" atribuída por cada agente político, relaciona os acontecimentos históricos que influenciaram essas definições, bem como, a introdução das Emendas Constitucionais (EC) 14/96 e 53/2006.

O regime de colaboração tem se afirmado como um princípio essencial à dinâmica do Estado Federativo organizado sob o modelo cooperativo, como é o caso brasileiro, o que coloca em pauta a articulação entre os entes federados, um desafio para os entes federados e toda a sociedade civil, não somente pela necessidade de regulamentação, como por sua definição e desenho institucionais, inclusive de distribuição fiscal e equilíbrio frente às desigualdades.

Diante dessas considerações, o Estado tomado, como uma “uma associação compulsória com base territorial” (WEBER, 2002, p. 102) favorece-nos a identificar o Estado brasileiro e a arena de disputa situado na relação entre os agentes sociais nas redes de políticas públicas, em especial às voltadas à educação, a partir da qual essa pesquisa coloca as seguintes questões de investigação: O que é, o que propõe e como age o Movimento Colabora Educação? Quais os desdobramentos dos conceitos “regime de colaboração” presentes nos princípios do MCE e instituições integrantes para as políticas educacionais brasileira consideradas a partir do federalismo cooperativo educacional previsto nas legislações? Qual o papel econômico, político e social do MCE

e suas instituições? Como, quais interlocutores e agentes do MCE tem se articulado nas redes de políticas, como têm operacionalizado e influenciado a política educacional brasileira na atualidade?

A construção do presente objeto de pesquisa foi conduzida com base no referencial teórico de Webber (2012) e Ball (2014) com o objetivo de estudar os elementos determinantes do MCE no processo de disputa pela regulamentação do regime de colaboração e influência direta ao SNE, em um processo de afirmação da cooperação entre os entes federados, organização e reorganização das redes e sistemas de educação.

Compreender a ação social desses sujeitos considerados na complexa trama que se constitui as redes de políticas de educação, dando destaque aos interesses e disposições pelo regime de colaboração que, via de regra, deveria se restringir às relações intergovernamentais e interfederativa, revela-se como o principal elemento de ineditismo dessa pesquisa a partir da atuação efetiva desses agentes “privados” nessas políticas de competência comum federativa.

Assim delimitamos como objetivo geral da pesquisa analisar o Movimento Colabora Educação no marco do processo de disputa para definição do regime de colaboração no Brasil.

O MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO

No dia 30 de novembro de 2016 foi lançado o “Movimento Colabora Educação” formalmente em um evento promovido pela Rede de Apoio à Educação (RAE) do Instituto Natura, em Brasília (DF), com a participação de técnicos, secretários municipais e estaduais de educação.

O movimento “Colabora Educação”, segundo diversas manifestações a respeito, surgiu como resultado de uma Mesa Temática no âmbito do Conselho Consultivo da Sociedade Civil do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) sobre a qual não é possível precisar a data de sua realização, mas aparentemente ocorreu no ano de 2016.

Além desta agência multilateral de financiamento reuniu Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura (IN), Instituto Unibanco, Instituto Positivo e Movimento Todos pela Educação (recentemente agregando também o Instituto Conceição Moura) e que a partir de então contou com a contratação de um secretário executivo.

Declara ter por objetivo o apoio e fomento à colaboração interfederativa na gestão das políticas públicas de educação, com foco na melhoria do ensino (ABRUCIO, 2017) para tanto estabeleceu duas ações estratégicas: a produção e a disseminação de conhecimento sobre experiências de colaboração nas políticas educacionais brasileiras.

Ainda não existe um documento de acesso público que sistematize os princípios e as estratégias do “Movimento Colabora Educação” e o site oficial só foi lançado em 2017 (www.movimentocolabora.org.br) por ocasião do 1º Seminário Colabora Educação.

A primeira manifestação mais orgânica e sistemática sobre o MCE é possível identificar e reconhecer a partir da manifestação em uma palestra realizada na Câmara dos Deputados. Com o tema "Regime de Colaboração na Educação" e constitui-se como parte integrante do ciclo de palestras realizadas pela Comissão de Educação em parceria com a Frente Parlamentar Mista da Educação "Educação em Debate" cujo requerimento é de autoria do Dep. Alex Canziani (PTB/PR).

Na ocasião foi convidado o especialista da Divisão em Educação do BID, João Marcelo Borges, que participou, no dia dez de maio de dois mil e dezessete, do evento exibido pela TV Câmara⁶⁸.

A palestra iniciou-se com o posicionamento que enfatizou que, para o expositor, o regime de colaboração é compreendido sob três formas: mecanismos de indução, consórcios intermunicipais e arranjos de desenvolvimento na educação, sublinhando casos de sucesso com a participação do BID.

Como exemplo de regime de colaboração em parceria com o BID foi citado o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), iniciado no estado do Ceará no ano de 2007 e que oito anos depois, em 2015, já havia conseguido atingir as metas propostas em praticamente 180 dos 184 municípios daquele Estado.

Em sua exposição o palestrante apresenta o Movimento Colabora Educação que “nasce da vontade comum de uma série de instituições de fomentar e fortalecer ações cooperativas entre os entes federados no âmbito das políticas públicas de educação, de modo que as entenda como uma condição necessária para melhoria dos resultados de aprendizagem de todos”.

⁶⁸ Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/videoArquivo?codSessao=65441&codReuniao=47067> Acesso em 10 de Julho de 2017.

Na explanação essa “vontade comum” foi identificada a convite do próprio BID às instituições parceiras (Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Positivo, Instituto Unibanco, Itaú Social, Todos pela Educação e a partir de 2017 integrando também a Fundação Conceição Moura) que, reunidas, identificaram e elegeram um eixo temático comum às várias frentes em que atuam essas instituições.

Essa, sem muitas dificuldades de análise, foi delimitada como sendo o regime de colaboração por se constituir em um instrumento convergente de diversas práticas e atuação junto às políticas públicas. Algumas instituições, inclusive, já o tinham eleito como foco de seu planejamento (em particular o IN com a experiência no Estado do Ceará e conforme citado em seu relatório de 2016).

Para atingir o objetivo de um plano de ação comum o grupo planejou suas ações organizadas em duas macros estratégias de diálogo constante entre os diversos envolvidos: a) produção e disseminação de conhecimento; b) fomento a ações cooperativas.

Assim, as ações do MCE ficarão situadas não apenas no fomento às ações cooperativas e em colaboração, mas em produzir conhecimento que permita construir uma percepção sobre os efeitos das experiências em curso e outras que venham a ser desenvolvidas pelos e com os parceiros.

Uma primeira ação em processo de implantação será o mapeamento dos mecanismos de colaboração já existentes por meio do Portal Conviva Educação⁶⁹ (ambiente virtual gratuito, lançado em 2013 e ainda mantido pelo Instituto Natura que apoia a gestão das secretarias municipais de educação na garantia do aprendizado de seus alunos) atrela e oportuniza uma avaliação dos impactos do mecanismo na gestão do sistema.

Outro estudo em destaque é o papel das Unidades gestoras dos sistemas estaduais (diretorias, superintendências, etc.) no papel da articulação e colaboração vertical com os municípios. Esta ação ainda sem configuração de qual instituição a realizará.

Há também a realização de um estudo desenvolvido pela Fundação Itaú Social que tem apoiado iniciativas de consórcio horizontais (ou seja, entre municípios) que possuem Câmaras de Educação para identificar quais são os temas de que tratam, como enfrentam os desafios, inclusive financeiros integrados.

⁶⁹ <http://convivaeducacao.org.br/>

Outro aspecto que o especialista manifestou preocupação, como integrante do movimento, são os Arranjos de Desenvolvimento da Educação como formas de organização e colaboração que surgem por demandas territoriais como instância de coordenação, mas sem personalidade jurídica, onde, segundo ele, estaria sua desvantagem em relação aos consórcios.

Dentre os casos anunciados na exposição, o palestrante manifestou já existir um acordo no sentido de monitorar o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) que tem por objetivo fomentar o regime de colaboração entre a rede estadual e as redes municipais de ensino, a partir do diálogo permanente e ações conjuntas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais dos alunos da educação básica no Espírito Santo, já regulamentado pela Lei Estadual nº 10.631, sancionada em 28.03.2017.

Além dessa lei estadual vários outros Estados da federação (Maranhão, Rio Grande do Norte, Pernambuco) já manifestam e encaminham para suas Assembleias Legislativas, Projetos de Lei para regulamentar o RC em seus estados.

Todos esses arranjos partem da experiência já implementada no Estado do Ceará relatada em Abrucio, Seggatto e Pereira (2016) “Regime de colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo”.

A pesquisa de Abrucio, Seggatto e Pereira (2016) se anuncia como um modelo de disseminação de regime de colaboração analisado sob o viés de “*think tanks*”, ou seja, de pesquisadores-consultores individualmente e/ou associados a empresas que atuam no campo dos grupos de interesse, produzem e difundem conhecimento sobre assuntos estratégicos, conferem autoridade e legitimidade para a implementação e replicação de outras experiências (BALL, 2014)

Nesta pesquisa os autores consideraram o Ceará o estado da federação onde há “o maior nível de cooperação entre os governos estaduais e os municipais””. A partir dessa constatação os autores realizam uma análise da trajetória, do funcionamento e dos resultados do “case” cearense, de modo a compreender as causas do desempenho bem-sucedido em termos de cooperação federativa e melhoria da Educação no estado.

Para Abrucio, Seggatto e Pereira (2016), o sucesso naquele Estado é reconhecido em cinco macro fatores: a) trajetória histórica do estado, com suas políticas mais municipalistas; b) constituição de lideranças reformistas; c) arcabouço institucional que gerou os incentivos adequados à cooperação e à busca de resultados; d) criação de uma política educacional baseada em seleção/formação de dirigentes e professores, material

pedagógico e monitoramento/avaliação com impactos efetivos na sala de aula e ; e) clareza e definição de objetivos e temporalidade.

Por fim os autores propõem, respeitando-se demandas e contexto locais, uma disposição à governança segundo eles, bem-sucedida no fomento da colaboração federativa ressaltando alguns aspectos na expectativa que estes induzam outras experiências pelo país, na busca de uma maior articulação com os municípios para melhorar o desempenho e resultados educacionais.

OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DE ANÁLISE

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, documental e bibliográfico, conforme Gil (2008, p. 65). Baseia-se em bibliografia publicada em livros, artigos e outros documentos a fim de conhecer e analisar as contribuições existentes sobre o problema.

Portanto a abordagem qualitativa interpretativa guiará a análise, a interpretação e a compreensão do fenômeno no contexto, a partir da descrição e interpretação dos significados manifestos.

Consideraremos a sociologia compreensiva weberiana como metodologia para a pesquisa, pois com ela é possível articular e integrar uma diversidade de posturas e postulados teóricos que tenham como foco o sentido da ação e as diferentes racionalidades dos agentes em destaque, de modo a tornar a interpretação destas objetivas e subjetivamente relevantes.

Ao indicarmos tal matriz metodológica, focalizaremos as ações, em seu caráter subjetivo passível de interpretação, que se conecta ao mundo social, dado que o sentido visado pelo agente leva em conta de forma direta, ou mesmo indireta, o comportamento de outros.

A partir de nosso referencial teórico-metodológico, estamos realizando nesta pesquisa uma interpretação compreensiva dos eventos e dos documentos, materializada nas práticas e considerando como relevantes aspectos que devem ser contemplados à atribuição de sentidos

O “sentido” é o sentido subjetivamente visado: a) na realidade visada a, num caso historicamente dado, por um agente ou b, em média e aproximadamente, numa quantidade dada de casos, pelos agentes ou b) num tipo puro conceitual, construído pelo agente e ou pelos agentes concebidos com típicos. Não se trata de modo algum de um sentido objetivamente “correto” ou de um sentido “verdadeiro” obtido por indagação metafísica (WEBER, 2012, p. 4).

A ação social se configura como o principal referencial para a sociologia compreensiva de Weber (2012) que para ele, “ocorre quando um indivíduo leva os outros em consideração no momento de tomar uma atitude, de praticar uma ação”.

Rodrigues (2001) define:

(...) “ação” (incluindo a omissão e a tolerância) entendemos sempre um comportamento compreensível com relação a “objetos”, isto é, um comportamento especificado ou caracterizado por um sentido (subjetivo) “real” ou “mental”, mesmo que ele não seja quase percebido. [...] A ação que especificamente tem importância para a sociologia compreensiva é, em particular, um comportamento que: 1. Está relacionado ao sentido subjetivo pensando daquele que age com referência ao comportamento dos outros; 2. Está codeterminado no seu decurso por esta referência significativa e, portanto, 3. Pode ser explicado pela compreensão a partir deste sentido mental (subjetivo). (RODRIGUES, 2001, p. 54).

Compreendemos que a participação de dois agentes sociais, por exemplo, no processo de implementação de uma política pública, não será idêntica, se a ação de um estiver motivada por interesses como recursos financeiros ou finalidade lucrativa e a do outro pelo compromisso político. “A ação afetiva e a racional determinada por valores distinguem-se entre si, pela elaboração consciente na segunda dos propósitos últimos da ação e pelo planejamento, conseqüentemente, da mesma” (WEBER, 2012, p. 20).

Nas relações sociais raramente a ação social “está exclusivamente orientada por um ou outro destes tipos” (WEBER, 2012, p. 21) e que estas podem ser causadas ou motivadas, por exemplo, por determinantes racionais, afetivos ou tradicionais, ao mesmo tempo.

É neste aspecto que as relações são reconhecidas, em Weber (2012), a partir de dois “tipos ideais” de relações sociais: as comunitárias e as associativas:

Enquanto a relação comunitária representa uma disposição e sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo (...) uma relação social denomina-se relação associativa quando e na medida em que a atitude na ação social repousa num ajuste ou numa união de interesses racionalmente motivados (com referência a valores ou fins) (WEBER, 2012, p. 25).

Para Weber (2002), as associações, e o Estado em particular, passaram por um processo de institucionalização onde as regras tornam-se cada vez mais racionais, elaboradas com vistas a fins específicos e estabelecem os meios mais adequados para levá-los a cabo (desde a violência à indução financeira e fiscal).

De modo que se a associação estatal passa por um processo de racionalização, as formas de dominação caminham na mesma tendência normativa e gradativamente para o tipo racional-legal, as relações humanas têm também uma dimensão subjetiva, para

além desses aspectos racionais e que são formadas pela consciência e intenções dos sujeitos e suas ações.

O Estado situa-se no desafio constante e perene de encontrar novas formas de cumprir suas obrigações, principalmente as sociais de direito, no sentido de promover a participação democrática e equilibrada entre os diferentes interesses. Tais medidas tendem a fazer com que o Estado passe a orientar-se para uma ação política e pública, não mais e somente de uma perspectiva burocrática, tecnocrática e autoritária, mas buscam ampliar os processos participativos para estimular uma prática de permanente interação com os cidadãos, suas representações sociais e organizacionais.

Nesse sentido, vale registrar que essas interações são marcadas pelas desigualdades de classe inerentes às sociedades capitalistas, de modo que,

Várias forças políticas competem entre e dentro de estruturas institucionais. Os participantes da competição democrática investem recursos econômicos, organizacionais e ideológicos desiguais na disputa. Alguns grupos têm mais dinheiro do que outros para gastar na política (...). Tenciono defender a tese de que os resultados desse processo são determinados conjuntamente pelos recursos e pelas instituições e, portanto, a probabilidade de um grupo qualquer, identificado por sua posição na sociedade civil chegar a realizar seus interesses de uma determinada forma e dentro de um determinado grau é, de modo geral distinta da de outros grupos. (PRZEWORSKI, 1994, p. 26 – 27).

O elemento essencial da democracia, para Przeworski (1994), é justamente a incerteza organizada, institucionalizada e sujeita à aceitação dos sujeitos às regras do processo político de luta pelo poder.

Nesse aspecto dos conflitos e espaços de debate situamos as redes de políticas públicas que

(...) incorporam assim muitos atores distintos de diferentes subsetores sociais e políticos no contexto de produção de uma política. Nesse caso as redes podem ser compreendidas certamente enquanto manifestações macroestruturais de sistemas políticos, nas quais interesses políticos e sociais são integrados no processo de políticas públicas de formas bastante distintas. (SCHNEIDER, 2005, p. 38).

Estas redes apresentam-se numa perspectiva metodológica complexa que visa identificar e apreender dados da trama de ação sociopolítica em distintas atividades que possam ser reconhecidas pelos diversos e diferentes agentes (públicos, privados e sociedade civil).

Como agente social organizado o Movimento Colabora Educação e as organizações de interesses empresariais que o integram são porta-vozes de uma agenda institucional de classe, hegemonicamente detentora de poder, sobretudo econômico, que

influencia materialmente a condução (e indução) das políticas educacionais, lado a lado, na implementação de suas disposições no interior da estrutura sistêmica do Estado.

Nas últimas décadas tem sido expressiva nas políticas públicas educacionais uma sobreposição complexa na teia de relações compostas pelo Estado, diferentes organismos sociais e o setor privado. Denominadas por Ball (2014) de *policy networks*, essas redes têm se constituído com a ação ativa de parcerias público-privadas e, para além dessas práticas, percebemos esses alinhamentos presentes nos discursos de filantropia, em novos modelos de serviços educacionais conduzidos por gestores empresariais e educacionais no discurso de eficácia e eficiência do modelo gerencial, que atuam no âmbito educacional.

Tendo como referência as transformações e as disposições do Estado brasileiro na contemporaneidade, propomo-nos a analisar as “redes de políticas” em que atuam as instituições que compõe o Movimento Colabora Educação, na esfera pública, bem como suas concepções e princípios situados na disputa pelo fomento e indução do regime de colaboração e na constituição do SNE.

Ball (2014) adverte sobre a crescente participação e disposição do setor privado na implementação dos direitos sociais e na formulação de políticas públicas e indica diferentes formas de privatização da educação consideradas como “[...] complexas, multifacetadas e inter-relacionadas”.

Estudos como o de Shiroma (2011) que analisou a intervenção do BID e do Banco Mundial (BM), assim como de outros organismos internacionais que interagem nas redes políticas sugerem que, no âmbito da educação e da produção e disseminação de concepções e informações, essas agências multilaterais agem como canais de “consensos”, silenciam fortes tensões e limites dessas redes.

Como “consenso”, tais redes introduzem o conceito de *accountability*/responsabilização, ratificam uma cultura de prestação de contas de forte apelo gerencialista.

Nessa pesquisa, o Movimento Colabora Educação é reconhecido como um organismo que promove uma rede de políticas que interfere na educação brasileira valendo-se, como eixos dessas redes, de preceitos e princípios eleitos por grupos empresariais.

Lopes (2010) afirma que essas redes se apresentam como mecanismos de produção de políticas e promovem novas formas de articulação entre o Estado e outros agentes sociais em uma arena de disputas políticas.

Compreendemos o Estado na conjuntura neoliberal para além de uma doutrina econômica, uma vez que esta estimula a produção de “[...] novos tipos de agentes sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (BALL, 2014, p. 230).

Nesse contexto, as políticas educacionais estão elaboradas “[...] em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações” (BALL, 2014, p. 27). Nessas novas relações de poder ganha destaque a governança global da educação que, conforme Ball (2014), ocorre a partir da interação de redes internacionais entre governos, organizações, agentes privados e organizações não-governamentais. Para Ball (2014, p. 29)

“(...) redes políticas são um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, ciclos e movimentos. Elas constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções”.

Sendo assim, ressignificam conceitos e visões de mundo que trazem repercussões diretas sobre as formas de se pensar e fazer educação e as próprias políticas públicas.

Essas práticas e princípios são organizados ao redor do mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos da vida, discurso e/ou prática de comercialização, acumulação de capital e geração de lucros, sendo que Ball (2014) destaca particularmente o

(...) modo de governança e relações reguladoras para estabilizar ou consolidar o neoliberalismo, com a introdução de novas instituições, políticas e governamentalidades; observa a dinâmica contínua de ajuste do discursivo, aprendizagem de política e competências em refletir-se nas instituições” (BALL, 2014, p. 26).

Essas redes incorporam *think thanks* (pesquisadores-consultores individualmente e/ou associados a empresas de prestação de serviços educacionais), estruturas privadas e de modelo hegemônico que se configuram em teias de relações que ampliam seu impacto e influência, conferem autoridade e legitimidade às suas demandas, ainda que com interesses políticos e econômicos não explícitos (BALL, 2014).

Essa rede e sujeitos “inovadores” executam suas funções de modo que identificam necessidades e ofertam meios inovadores; suportam riscos financeiros e emocionais buscam mudanças com consequências incertas, reúnem e coordenam redes de indivíduos com talentos e recursos necessários para a mudança.

“As relações envolvidas aqui atravessam e apagam as fronteiras nacionais e formam a base para novos tipos de agenciamentos globais [...] dentro dos quais novas políticas educacionais são produzidas e disseminadas” (BALL, 2014, p. 37).

A partir desse referencial a pesquisa vem analisando o Movimento Colabora Educação e sua rede de atuação, seus princípios, disposições, relações e resultados relatados a fim de analisar e desvelar suas intenções e sentidos.

CONCLUSÕES

Nossas considerações parciais destacam três questões que delineiam a tese: o problema é uma questão federativa, e integra a redefinição e o papel do Estado; o regime de colaboração é um estatuto essencial para fortalecer o federalismo cooperativo, as políticas educacionais no Brasil e em particular a implementação do SNE, e há diversas concepções e interesses no processo de planejamento e implementação das políticas públicas compreendidas em rede de políticas, por diferentes sujeitos, que atuam no processo de disputa em torno da colaboração e cooperação interfederativa que influenciam as políticas sociais, em particular as de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L.; SEGGATTO, C. I.; PEREIRA, M. C. G. **Regime de Colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo.** Disponível em < <http://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Relatorio-Ceara-AF-Web.pdf>> Acesso em 25 de junho de 2017.

_____. **Cooperação Intermunicipal: experiências de arranjos de desenvolvimento da educação no Brasil.** Curitiba: Positivo, 2017.

ADRIÃO, T. e PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan. /jun. 2009.

ARAUJO, G. C. de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n.7.p.231-243. Jul/dez.2010

_____. **Políticas Educacionais e Estado Federativo: Conceitos e Debates sobre a Relação entre Município, Federação e Educação no Brasil.** 1a. ed. Curitiba: Appris, 2013.

_____. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, abr. 2011.

ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2002

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.**

_____. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)**

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASSINI, S. A. **Federação e Educação no Brasil:** a atuação do poder legislativo nacional para regulamentação do regime de colaboração. 2011.143f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFES. Vitória, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LOPES, K. de C. **Educação pública como nicho de investimento social privado**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa** – características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração. V. 1, nº 3, 2º semestre, São Paulo, 1996.

PRZEWORSKI, A. **Democracia e mercado:** reformas políticas e econômicas na Europa oriental e na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2001.

SCHNEIDER, V. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. Civitas – **Revista de Ciências Sociais**, v. 5. n. 1, jan.-jun. 2005

SHIROMA, E. O. **Redes sociais e hegemonia:** apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de Barros (Org.). Políticas para a Educação: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011.

WEBER, M. **Economia e Sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

_____. **Conceitos Básicos de Sociologia**. São Paulo: Centauro, 2002.

AS IMPLICAÇÕES DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA O FINANCIAMENTO, GESTÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nayhara Mirelli Moraes da Silva

PPGEDU/UNEMAT

nayharamireli@hotmail.com

Marilda de Oliveira Costa

PPGEDU/UNEMAT

marildacosta@hotmail.com

A finalidade do presente texto foi analisar os impactos das parcerias público-privadas entre editoras e o poder público municipal de São José dos Quatro Marcos para a gestão, financiamento e trabalho pedagógico na Educação Infantil, no período de 2007 a 2017. A pesquisa centrou-se num estudo de caso de abordagem qualitativa, cujos mecanismos para a coleta de dados constituíram-se de análise bibliográfica e documental, e, entrevistas semiestruturadas. O campo investigatório ocorreu no município de São José dos Quatro Marcos na rede municipal de ensino. A referida pesquisa considerou as grandes transformações que ocorreram mundialmente em um contexto de crise capitalista e suas influências para a educação e as implicações da Reforma do Estado pós 1990, resultando na implementação de políticas públicas educacionais, antes executadas pelo poder público, e, gradativamente transferidas ao setor privado, mas financiadas pelo Estado, caracterizando assim novas formas de privatização da educação.

Palavras-chave: Parcerias Público-Privadas. Sistema Apostilado de Ensino Privado. Educação Infantil.

Introdução

A reforma do Estado no Brasil, nos anos 1990, é inspirada nas correntes: Neoliberalismo e Terceira Via. Assim, no primeiro mandato do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cujo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) é o documento oficial orientador das reformas no Brasil. Conforme o titular desse Plano, Luiz Carlos Bresser Pereira, relata no documento, a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser “o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da

produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (MARE, 1995, p. 12).

No campo educacional, tal condição foi aprofundada pela descentralização e a autonomia delegada a estados e municípios para o financiamento e a gestão de políticas educacionais. A busca pela eficiência e resultados educacionais nos primeiros anos de escolarização, têm demandado a introdução de diferentes mecanismos de controle centralizado na gestão educacional e em testes padronizados (sistema de avaliação), assim como as parcerias público-privadas.

Essas parcerias determinam procedimentos e concepções de mercado para resolver o problema da educação. No entanto, há o perigo de formatar o ensino de modo a atender às exigências das avaliações, sem alterar realmente a qualidade da educação. O professor recebe toda a responsabilidade e o mínimo de condições para exercer sua profissão. É atribuída ao professor a culpa pela defasagem do aluno e pelo baixo desempenho da escola. Não há condições objetivas para promover melhorias na performance dos alunos, mas exige-se a transformação dos resultados.

Diante desta concepção de que o setor público, a partir das parcerias com o setor privado, apresentará resultados educacionais, questiono: quais implicações das parcerias público-privadas para o financiamento, gestão e trabalho pedagógico na educação infantil?

Para responder esta problemática pretendemos analisar um caso específico ocorrido no município de São José dos Quatro Marcos, no qual foi realizada a parceria com as Editoras Positivo e FDT, com aquisição de sistema apostilado de ensino privado na educação infantil (creche e pré-escola).

A crise estrutural do capital e suas alternativas

O estudo das parcerias publico-privadas na educação há de ser feito a inserção deste no contexto global econômico, na qual perpassa a globalização e suas consequências, onde o capital e o mercado regulam as relações sociais de trabalho e determinam as políticas públicas.

Desde o final dos anos 1960 Mészáros (2009) vem descortinando a crise que começava a assolar o sistema global do capital: as rebeliões de 1968 assim como a queda da taxa de lucro e o início da reestruturação produtiva do capital em 1973 eram

“expressões sintomáticas da mudança substantiva que se desenhava, tanto no sistema capitalista quanto no próprio sistema global do capital” (MÉSZÁROS, 2009, p.10).

Para Mézáros (2009) o sistema de capital (em particular , o capitalismo), depois de vivenciar a era dos ciclos, adentrava em uma nova fase inédita, de crise estrutural, marcada por um continuum depressivo, na qual se mostra “longeva e duradoura, sistêmica e estrutural” (p.10).

Mészáros (2009) demonstrou a falência dos dois mais arrojados sistemas estatais de controle e regulação do capital experimentados no século XX.

O primeiro, de talhe keynesiano, que vigorou especialmente nas sociedades capitalistas marcadas pelo *welfare state*. O segundo, de tipo soviético (vigente na URSS e nas demais sociedades pós-capitalistas), que embora fosse resultado de uma revolução social que procurou destruir o capital, foi por ele fagocitado. Em ambos os casos o ente político regulador fora desregulado, ao final de um longo período pelo próprio sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2009, p.10-11)

O sistema sociometabólico do capital tem seu núcleo formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado e Mézáros (2009) faz uma crítica às engrenagens que caracterizam esse sistema, sendo uma das suas principais teses que configuram a atual crise estrutural do capital.

O sistema de capital, por não ter limites para sua expansão, acaba por converter-se numa processualidade incontrolável e profunda destrutiva, segundo na linhagem de Marx, como mediações de segunda ordem – quando tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humanos-sociais vitais -, a produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com a sua conseqüente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global (MÉSZÁROS, 2009, p.11).

O modelo fordista/keynesiano que se estendeu no período pós-guerra de 1945 a 1973 teve como base um conjunto de práticas de “controle de trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico” (HARVEY, 2010, p.119).

A década de 1970, que testemunha o fim dos “anos dourados” do capital, emoldura o início do fim do chamado Regime de Acumulação Fordista-Keynesiano (HARVEY, 2010) com o início de uma nova fase de crise capitalista.

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo caracterizada pela “estagflação”, ou seja, estagnação da produção de bens e a alta inflação de preços, trouxe conseqüência com um período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. (HARVEY, 2010, p.140).

Harvey (2010) explica que com o colapso desse sistema a partir de 1973 iniciou um período de rápida mudança, de fluidez e de incerteza, passagem do fordista/keynesiano para um regime de acumulação “flexível”, ou seja, passagem de uma rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala, nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho para uma flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

Os mecanismos econômicos, políticos, ideológicos, legais ou não, tem sido cada vez mais utilizado pelo sistema capitalista para interceptar e anular (transitoriamente) os efeitos da “lei geral de tendência decrescente da taxa de lucro”, sendo assim, se refazer como a “fênix”, de “corrigir”, de “neutralizar” (temporariamente) suas crises (MONTAÑO, 2010, p.25).

De acordo com Montaña (2010) o capital reage num duplo movimento, como forma de enfrentar a crise e ampliar os níveis de lucro esperado, resultando em uma “nova estratégia” hegemônica, o projeto neoliberal.

O projeto neoliberal se desdobra basicamente em três frentes articuladas: o combate ao trabalho (às leis e políticas trabalhistas e às lutas sindicais e da esquerda) e as chamadas “reestruturação produtiva” e a “reforma do Estado”.

O combate ao trabalho caracteriza-se pelo aumento da exploração da força de trabalho, “flexibilização” (precarização) dos contratos de trabalho, o esvaziamento da legislação trabalhista, a retirada de direitos sociais e até políticos, a subcontratação/terceirização das relações de trabalho, criando formas de exploração da mais-valia absoluta combinadas com a mais-valia relativa, a redução do poder sindical, combinada com o “aumento de desemprego estrutural, leva a uma constante redução salarial, e precarização das condições de trabalho e emprego” (MONTAÑO, 2010, p. 26).

A reestruturação produtiva visa à retomada dos níveis de acumulação e a plena dominação do capital sobre o trabalho. Assim o capital precisa reestruturar a atividade produtiva, “importando” processos e princípios do chamado do modelo japonês, ou seja, “precisa-se toyotizar a produção fordista”, procurando no imediato a redução do tempo e custos de produção.

Este processo tende a redimensionar a fábrica e as relações de trabalho, “enxugando” a firma por meio da externalização de certas áreas, articulando-se com uma rede de empresas subcontratadas, e terceirizando também o trabalho, alterando a relação típica dos períodos anteriores (...) além da subcontratação, a indústria expulsa força de trabalho, por via da automação, o que aumenta o desemprego estrutural, aumentando o exército de reserva (MONTAÑO, 2010, p. 29).

A reforma do Estado está articulada à reestruturação produtiva e ao combate ao trabalho com o projeto de “liberar, desimpedir e desregulamentar a acumulação do capital”, retirando a legitimação sistêmica e o controle social da “lógica democrática” e passando para a “lógica da concorrência” do mercado (MONTAÑO, 2010, p. 29).

Conforme Montañó (2010) é uma verdadeira contrarreforma, operada pela hegemonia neoliberal procurando reverter os direitos sociais e trabalhistas conquistados ao longo da história por pressões e lutas.

Assim, em contra-ataque ao Estado de Bem-Estar Social, com a reinvestida do pensamento Liberal, atualmente Neoliberal, juntamente com os defensores dessa abordagem teórica acusa o Estado de ser o responsável pela crise, devido aos investimentos públicos na área social após a Segunda Guerra Mundial. Por outro lado, há ainda, aqueles que defendem que a crise está no capital, como Mézáros (2009), Harvey (2003), Chesnais (1996) e Antunes (2004), oferecendo-nos suporte conceitual para tal defesa, acrescento ainda as autoras Adrião e Peroni (2005), pois defendem que a crise fiscal do Estado é uma decorrência da crise estrutural do capital.

A Terceira-Via e o Neoliberalismo comungam da mesma ideia de que a crise está no Estado, porém apresentam estratégias diferentes para superá-la. O Neoliberalismo propõe a diminuição do papel do Estado e a privatização, e a Terceira-Via a reforma do Estado e a parceria com o Terceiro Setor (PERONI, 2008).

A reforma da administração pública no Brasil dos anos de 1990

Diante desse contexto, a reforma do Estado no Brasil, nos anos 1990, é inspirada nessas correntes: Neoliberalismo e Terceira Via. Assim no primeiro mandato do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), foi criado, o extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cujo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) é o documento oficial orientador das reformas no Brasil. Conforme o titular desse Plano, Luiz Carlos Bresser Pereira relata no documento, a “reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo

desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12).

Conforme este documento, a saída para a superação da crise é a reforma do Estado, redimensionando seu padrão de organização e gestão, na busca de uma “administração pública gerencial” em substituição à administração pública burocrática.

Segundo o documento, o objetivo da reforma do Estado é reforçar a capacidade de governabilidade do Estado através da “transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania” (BRASIL, 1995, p.12).

A administração pública gerencial aponta para a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, orientadas pelos “valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (BRASIL, 1995, p.12).

Na prestação dos serviços o administrador precisa de objetivos e autonomia para gerir recursos humanos, materiais e financeiros, porém essa autonomia é cobrada através de resultados, verificando-se foram ou não atingidos os objetivos. Nesse sentido, um dos princípios orientativos do documento é o cidadão-cliente, pois o cidadão é contribuinte de impostos e clientes de seus serviços.

As propostas apresentadas pelo documento quanto à estrutura organizacional são a descentralização e a redução de níveis hierárquicos “permeável à maior participação dos agentes privados e/ou organizações da sociedade civil” (BRASIL, 1995, p.12).

Na administração pública gerencial as estratégias de reforma do Estado são: “a privatização – processo de transformar uma empresa estatal em privada; terceirização – é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio; publicização – transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal”. (BRESSER PEREIRA, 1998, p.61).

As políticas sociais são consideradas serviços não exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada. E a educação, conforme o ministro Bresser Pereira, está incluído nessa forma de propriedade:

No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhes são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc. (BRESSER PEREIRA, 2007, p. 12).

Bresser Pereira (2007) afirma que “essas são atividades competitivas e podem ser controladas não apenas através da administração gerencial, mas também, pelo controle social e da constituição de quase-mercado” (BRESSER PEREIRA, 2007, p.12).

Vale ressaltar, que a publicização é a transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, pois “as instituições que fazem parceria com o sistema público são do terceiro setor, ou chamadas de públicas não-estatais, assim estabelecendo a lógica do privado no público, o chamado quase-mercado”. (ADRIÃO; PERONI, 2008, p.115). Desta forma, com o quase-mercado, a propriedade prevalece sendo estatal, mas é a lógica de mercado que orienta o setor público. Nessa perspectiva, é no contexto da reforma do Estado que o Terceiro Setor é estimulado a essa forma de participação, estabelecendo um sistema de parceria entre Estado e sociedade, em que o Terceiro Setor assume a execução de políticas sociais e, concomitantemente, atue como espaço de “transferência de responsabilidades estatais”. (PERONI et al., 2009, p.769).

Sader (2013) afirma que no governo de FHC buscou-se desarticular o Estado regulador reduzindo-o ao Estado mínimo, a favor da centralidade do mercado. Desregulamentou a economia, abriu o mercado interno, promoveu a precarização das relações de trabalho, privatizou o patrimônio público a preços mínimos, submeteu a política externa às orientações dos Estados Unidos. Depois da estabilidade monetária, o impulso de apoio ao programa neoliberal terminou e, após três crises, sempre com empréstimos e acordos de ajuste do FMI, a economia brasileira entrou em uma profunda e prolongada recessão, da qual só sairia no governo Lula.

Sader (2013) explica que a financeirização da economia e a precarização das relações de trabalho são dois fenômenos centrais e negativos produzidos pelo neoliberalismo no Brasil. O Estado se tornou refém do capital financeiro, com a multiplicação do déficit público e seu endividamento, pois a desregulamentação liberou os capitais dos seus entraves e os investimentos especulativos se tornaram muito mais atraentes do que os produtivos. As relações de trabalho foram submetidas a processos de informalização, o que resultou na sua precarização, com a expropriação dos direitos

essenciais dos trabalhadores. Sader (2013) afirma que esta foi a “herança maldita” que o FHC deixou para o governo Lula.

Os governos pós-neoliberais possuem elementos centrais de ruptura com o modelo neoliberal, como os de Lula e Dilma no Brasil, “Kirchners na Argentina, da Frente Ampla no Uruguai, de Hugo Chávez na Venezuela, de Evo Morales na Bolívia e de Rafael Correa no Equador” (SADER, 2013, p.138).

Esses governos possuem traços em comum, pois priorizaram as políticas sociais, os processos de integração regional com os intercâmbios Sul-Sul e o papel do Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda (SADER, 2013).

De acordo, com Sader (2013) a construção da hegemonia política do governo Lula foi produto de uma combinação de “estabilidade monetária e retomada do desenvolvimento econômico e políticas de distribuição de renda” (SADER, 2013, p.138).

Com a publicação da “Carta ao povo brasileiro” Lula expõe suas intenções e diz que o novo modelo de governo “[...] será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade” (LULA, 2002, p.02).

Lula nomeou uma equipe econômica conservadora e tomou medidas preventivas, um duro ajuste fiscal, com objetivos de evitar os riscos inflacionários e de fuga de capitais, promoveu uma reforma regressiva da previdência e uma inócua reforma tributária, na expectativa de tranquilizar os investidores e permitir uma retomada dos investimentos (SADER, 2013, p. 140).

Lula deu prioridade às políticas sociais como, por exemplo, o de transferência de renda, o Programa Bolsa Família, que apesar da focalização e do critério de seletividade contribuíram positivamente na “pobreza absoluta, tendo em vista que muitas famílias só dispõem dessa renda para sobrevivência” (LIMA et al, 2017, p.04).

Dessa forma, o governo Lula (2003-2010) revela um novo padrão de desenvolvimento capitalista com incentivos do Estado, o foco na distribuição de renda e no aumento do gasto público na área social, seria o chamado Neodesenvolvimentismo. (LIMA et al, 2017)

O Neodesenvolvimentismo representa uma tentativa de reconciliar o crescimento econômico e o desenvolvimento social, na qual o discurso de desigualdade foi transformado em oportunidade, investimento na educação e políticas sociais, isso possibilitou uma melhora na qualidade de vida da população brasileira (LIMA et al, 2017).

O governo Dilma começou 2011 dando continuidade às ações do governo Lula e foram marcados por uma série de reformas importantes na atuação do Estado e no funcionamento da economia (BARBOSA, 2013).

Na política social houve um aumento do valor das transferências de renda para as famílias com crianças e adolescentes; Incentivo ao ensino técnico e à qualificação da mão de obra, o Pronatec com a “ampliação da concessão de bolsas e auxílio financeiro aos estudantes” (BARBOSA, 2013, p.88).

Na questão do funcionalismo foi criado o Fundo de Previdência Complementar para os Servidores Públicos Federais, o Funpresp em que o governo Dilma completou a reforma da previdência do setor público iniciada pelo governo Lula. Também três medidas iniciadas no governo Lula foram completadas, as “minirreformas”:

A reforma do sistema brasileiro da defesa da concorrência, a autorização para a criação do cadastro positivo de pessoas físicas junto ao sistema financeiro e a regulamentação da margem de preferência para produtos nacionais nas compras do governo federal. No mesmo sentido, também eliminou o piso para a redução da taxa básica de juro, mediante a vinculação da taxa de remuneração da poupança à Selic (BARBOSA, 2013, p.88).

Os governos Lula e Dilma representam uma ruptura com o modelo neoliberal dominante, ou seja, nos colocaram na contramão das tendências mundiais. “Esses governos de resistência se construíram como respostas anticíclicas às tendências do centro do capitalismo” (SADER, 2013, p.141).

Lima et al (2017) acredita que diante da fragilidade do segundo mandato da Presidente Dilma Rousseff (2015–2016), o (PT) foi enfraquecendo devido a todo cenário de crise política no país, com isso, a oposição se fortaleceu, o País sofre um golpe político-institucional, que tem acarretado em significativas transformações no sentido da restrição do Estado para com as Políticas Sociais e voltada de modo mais intenso para o econômico.

O então vice-presidente da República Michel Temer assumiu interinamente o cargo de presidente da república no dia 31 de agosto de 2016, sob o pretexto de combate à recessão em prol da “modernização”, a qual, a PEC do teto dos gastos públicos, a

Reforma do Ensino Médio, a nova Lei da Terceirização, a “Reforma” Trabalhista, a mudança da participação obrigatória da Petrobrás na exploração do Pré-Sal, a reestruturação e privatização das estatais e outras centenas de medidas tomadas, são exemplares.

Diante do cenário de mudanças no papel do estado, os municípios brasileiros passaram a assumir, progressivamente, a oferta da educação infantil e ensino fundamental, tendo em vista o cumprimento das normas legais prescritas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9,394, de 1996 e da Lei nº 12.796 de 2013, que torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos. Muitos municípios visando o exercício de sua autonomia política e fiscal buscaram para execução de políticas educacionais as parcerias com instituições que integram o terceiro setor, ou seja, organizações não governamentais (ONGs), instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares. (MONTAÑO, 2010).

O sistema apostilado de ensino privado (SAEP) na educação infantil no município de São José dos Quatro Marcos

No município de São José dos Quatro Marcos a parceria público-privada iniciou em 2007 com a aquisição do Sistema Apostilado de Ensino Privado (SAEP) da Editora Positivo para a educação infantil (creche - 3 anos e pré-escola - 4 e 5 anos). Em 2009 muda-se a gestão, mas não a intenção de continuar à parceria, no entanto escolheram a Editora FTD que ofereceu um preço bem inferior ao das grandes marcas. Essa parceria permaneceu durante a gestão 2009-2012, em 2013 mudou gestão e também prefeito e secretário de educação e com isso a nova secretária de educação decidiu, juntamente com o prefeito, interromper essa parceria, na qual a educação infantil permaneceu sem o SAEP durante gestão 2013-2016. Já em 2017, quem era o secretário de educação na gestão de 2009-2012, tornou-se prefeito do município e um dos primeiros atos dele foi retomar com o SAEP na educação infantil.

Esse delineamento da parceria público-privada na educação infantil no município de São José dos Quatro Marcos só foi possível, a partir das entrevistas realizadas com os seguintes sujeitos inseridos neste processo: Prefeito (1), Secretário (a) de Educação (3), Diretores (2) e Professores (4). Apresentam-se a seguir as falas desses

sujeitos sobre os motivos da implantação, implementação e ruptura do SAEP, e como era o trabalho pedagógico dos professores com o SAEP.

Para descrever e interpretar o conteúdo, a metodologia de pesquisa utilizada foi a Análise de Conteúdo, que é um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

As unidades de análise (unidades de análise ou categorias) surgiram após a leitura das transcrições das entrevistas. A partir de então, o material foi organizado em três unidades de análise/unidade de registro (UR), conforme consta no Quadro 3.

Quadro 3 - Relação das Unidades de Análise.

Ordem	Unidades de Análise/Categorias	Unidades de registro
01	Motivos da implantação e implementação do Sistema Apostilado de Ensino Privado (SAEP) na Educação Infantil.	Suporte pedagógico, currículo, aproveitamento do aluno.
02	Motivos para a interrupção do SAEP na Educação Infantil.	Visão de educação infantil, currículo, alfabetização/escolarização.
03	Trabalho Pedagógico com o SAEP	Planejamento, conteúdos, objetivos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Nota: Com base nas entrevistas transcritas.

Com dados parciais da pesquisa desenvolvemos um dos objetivos propostos: trabalho pedagógico com o SAEP.

Trabalho Pedagógico com o SAEP na educação Infantil

A categoria Trabalho Pedagógico com o SAEP na Educação Infantil contém elementos que nos possibilitam analisar a prática pedagógica do professor e como o SAEP interfere e modifica este trabalho.

Quadro 6 – Trabalho Pedagógico com o SAEP na Educação Infantil

Unidade de Análise/Categoria	Unidade de Registro (UR)	Unidade de Contexto (UC)
Trabalho Pedagógico com o SAEP	Planejamento, conteúdos, objetivos.	<p>“[...] A primeira vez que se implantou a gente tinha reuniões de 15 em 15 dias, pois eles tinham que enviar uma pessoa para dar essa formação. A gente preparava quais eram as páginas que iríamos trabalhar durante aqueles 15 dias, e tinha um calendário do que iríamos trabalhar. E a gente se reunia todos os professores da educação infantil, a gente estipulava as páginas que iria trabalhar nesses 15 dias, já via os conteúdos, já preparava atividades a mais porque só o que está lá não dava, e a gente já deixava montado para os quinze dias” (Professora A).</p> <p>“[...] E nessa gestão que ela (apostila) voltou, ficou muito ruim, pois ela veio reformulada, veio avançada, por exemplo, antes os numerais vinham de 0 a 19 e agora ela veio até 0 a 50 e com adição e subtração com duas casas. Eu mesma não trabalhei, não teve um acompanhamento da secretaria. Eu achei aquele conteúdo pra alfabetizar. E pra idades deles eles não tem maturidade pra fazer aquilo ali. O objetivo da educação infantil, a gente sabe que não é alfabetizar” (Professora A).</p> <p>“[...] Na época do positivo, tinha assessora da educação infantil, a coordenação da educação infantil, elas estavam sempre presente, as formações eram semanais, agente preparava as aulas por semana, planejamento era semanal. Chegou final do ano a gente pensou que teria uma avaliação pra fechar, mas só veio uma folha com perguntas com sim, não, ou parcial, e já se avaliou” (Professora B).</p> <p>“[...] A gente trabalha diferente porque a gente não segue a apostila ao pé da letra, mas é imposto pra gente. Mas o ponto crucial é a realidade da gente, ela não atinge, eu lembro de uma imagem de uma criança brincando na praia, e pedi pra criança observar a cena, isso porque na época eu trabalhava na zona rural, então acaba você se adequando, então o que aconteceu com o dinheiro? Acaba tendo dois trabalhos e dois gastos também!” (Professora B).</p> <p>“[...] No ano passado eu presenciei os professores estavam trabalhando à apostila. Assustados! Muito puxado, muito difícil pra trabalhar com a pré-escola, tinha conta de adição, subtração, que você vê que a criança não ia aprender, e no caso não aprendeu mesmo [...] Era muito conteúdo, tinha dia que tinha que tirar três folhas da apostila para a criança. O jardim e o pré é mais dinâmica, é mais brincadeira, mais o lúdico. E com a apostila perde muito tempo com isso, acaba perdendo esse outro lado do lúdico” (Professora C).</p> <p>“[...] em relação aos conteúdos eu acredito que ainda não está na idade daquela criança. Eu achei dificuldade a gente ter que forçar muito a criança, para atingir a meta, que era cumprir a apostila, no mínimo nós tínhamos que terminar a apostila” (Professora D).</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Nota: Com base nas entrevistas transcritas.

Diante das entrevistas podemos refletir sobre alguns pontos:

O SAEP antecipa os conteúdos do Ensino Fundamental ignorando as orientações da DCNEI (2010)

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (DCNEI, 2010, p. 30)

As atividades presentes nas apostilas estão distantes de

[...] um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (Brasil. MEC, 2009)

A formação oferecida pelo SAEP não é aquela formação voltada para o professor e no enriquecimento do seu trabalho pedagógico respaldado em teorias, mas sim há um treinamento para o uso do material, ou seja, o foco é nas apostilas oferecendo assim um empobrecimento da função docente.

Nesse sentido, a adesão de um SAEP não deve ser confundida como elemento de “facilitação” da vida do professor, devido ao rigor existente na prática pedagógica. Pois o ato educativo é entendido por Freire (1996) “[...] como pratica estritamente humana, jamais pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma [...] nem tão pouco, jamais compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual” (FREIRE, 1996, p. 45)

Outro aspecto evidenciado é a realidade das escolas que não condiz com o das apostilas, pois há uma padronização dos conteúdos, no qual interfere no trabalho pedagógico do professor, tendo este que adequá-lo para sua realidade.

Isso está evidente na fala de uma das professoras “Mas o ponto crucial é a realidade da gente, ela não atinge, eu lembro de uma imagem de uma criança brincando na praia, e pedi pra criança observar a cena, isso porque na época eu trabalhava na zona rural, então acaba você se adequando [...] (Professora B).

E por ultimo há uma discrepância nas concepções de infância e de educação infantil entre as orientações do MEC e os conteúdos do SAEP. Um dos eixos orientadores para a construção do currículo na educação infantil abordado no DCNEI (2010) são as interações e brincadeiras e isto não é trabalhado nas apostilas. Oliveira (2010) explica que o brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e

construir o novo, assumi papéis diferentes e na interação como outro aprende a coordenar seu comportamento, assim desenvolvendo habilidades variadas e sua própria identidade.

4. Considerações Finais

Considerado os dados parciais da pesquisa constatamos alguns aspectos negativos sobre o trabalho pedagógico com o SAEP, indicando que:

- ✓ A proposta empresarial de educação reafirma a sua condição de mercadoria;
- ✓ Implantação nas escolas públicas e no trabalho docente da lógica mercantil, tecnicista, gerencialista, eficaz e eficiente, disseminando as regras de competitividade, da avaliação e da prestação de contas, o que tem contribuído para a privatização da gestão escolar e para a intensificação e desqualificação do trabalho docente;
- ✓ O SAEP antecipa os conteúdos do Ensino Fundamental ignorando as orientações da DCNEI;
- ✓ A formação oferecida pelo SAEP é um treinamento para o uso do material, ou seja, o foco é nas apostilas oferecendo assim um empobrecimento da função docente;
- ✓ Há uma discrepância nas concepções de infância e de educação infantil entre as orientações do MEC e os conteúdos do SAEP.

Nesse sentido, as apostilas ferem os dois mais importantes eixos orientadores que deveriam, segundo as normativas para essa etapa educacional, sustentar o currículo na Educação Infantil: o brincar e as interações.

Referências Bibliográficas

ADRÃO, T.; PERONI, V. **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

BARBOSA, Nelson. **Dez anos de política econômica**. In: SADER, Emir (org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma - São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, novembro, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI)**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. São Paulo, Lua Nova, 1995. nº 45, p.49-95.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MÈSZÁROS, Istaván. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MONTÃO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado - no Brasil dos anos 1990**. S.P: Xamã, 2008.

_____, V.M.V.; OLIVEIRA, R.T.C.; FERNANDES, M.D.E. **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.

SADER, Emir. **A construção da hegemonia pós-neoliberal**. In: SADER, Emir (org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma - São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

Eixo 12

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Coord. Denise Carreira

O QUE ESTAMOS CHAMANDO DE REFORMA?

Sergio Stoco

Universidade Federal de São Paulo

sergio.stoco@unifesp.br

A história da educação brasileira é repleta de iniciativas denominadas “reformas”. Geralmente, o estudo destas iniciativas acaba por destacar alterações legislativas das normas educacionais e cria algum conjunto de evidências e hipóteses sobre as diferentes influências que geraram as mudanças. Retomando uma visão de demanda social por educação, inspirada no trabalho clássico da professora Otaíza Romanelli, o texto fará uma apresentação da atual “reforma do ensino médio” lei 13.145 de 2017, buscando interpretar o texto a partir de uma visão de economia política. Por mais que nossa visão de educadores busque destacar percepções dos desafios educativos presentes nas chamadas reformas (aspectos político pedagógicos), faz-se necessário apresentar um quadro de conjuntura e estrutura que revele dimensões políticas e econômicas do fenômeno que tem gerado a tendência histórica da conservação, o que coloca em questão o uso do termo “reforma”. O trabalho se insere em pesquisa financiada pelo CNPq, que estuda os processos de formulação de políticas educacionais.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Desenvolvimento social. Políticas públicas.

[...] Ainda lutamos não só com as sequelas de estruturas “herdadas” da era colonial ou da escravidão. Vemos como o capitalismo competitivo ou, em seguida, o capitalismo monopolista revitalizam muitas dessas estruturas, requisito essencial para a intensidade da acumulação de capital ou a continuidade de privilégios, que nunca desaparecem, e de uma exploração externa, que sempre muda para pior. A complexidade dessa situação histórica sugere que não nos devemos contentar com a superficial hipótese do “colonialismo interno”. Não nos defrontamos com algo tão simples. Porém, com uma história que se recompõe, simultaneamente a partir de dentro (pela dominação burguesa) e a partir de fora (pela dominação imperialista), produzindo, constantemente, novos modelos de desenvolvimento capitalista que exigem a conciliação do arcaico, do moderno e do ultramoderno, ou seja, a articulação de antigas “estruturas coloniais” bem visíveis a novas “estruturas coloniais” disfarçadas. A existência de um Estado nacional independente apenas complica esse processo. Porque ele supõe a existência de uma vontade nacional pela qual a dominação de classe significa, sempre, esses dois florescimentos concomitantes do capitalismo da periferia. A crítica sociológica não pode permanecer impassível e “neutra”, como vem fazendo, sistematicamente, a análise histórica. É preciso desmitificar esse processo, desvendando o quantum de descolonização que não pode ser feito simplesmente porque se restringe ou se torna impossível uma participação popular revolucionária nas estruturas de poder da Nação e do Estado. Se não fui tão longe, pelo menos tive o mérito de mostrar o que os investigadores precisam fazer no estudo do passado recente e da época contemporânea no Brasil [...] (FERNANDES, 1979, p.33).

Introdução

Recentemente o governo federal sancionou mais uma proposta de reforma para o ensino médio, mas será que ela se propõe a resolver os históricos problemas que há tanto tempo já são conhecidos por todos os que atuam com a educação nesse segmento?

Não esqueçamos que a “reforma” por meio de inovação jurídica (criação ou alteração da lei) é a resultante dos interesses que assumiram posição nas arenas de disputa política (a formulação e a promulgação do texto no governo e no congresso nacional), sendo a visão sobre o que deve ser o sistema de ensino, um dos elementos em disputa.

É inequívoco que o sistema de regulação e implementação do ensino médio, incluso seus objetivos e finalidades está condicionado ao modelo oligárquico e plutocrático da organização social brasileira, tal qual a epígrafe destacada do professor Florestan. Esse sistema articula condições culturais, econômicas e políticas sempre na mesma direção, o atendimento de um grupo de hegemonia política e econômica (FERRETI; SILVA, 2017).

Em consonância com iniciativas que analisam por várias perspectivas a chamada reforma do ensino médio (FERREIRA, 2017; CUNHA, 2017; MORAES, 2017) e visando refletir sobre as questões acima expostas que construímos este texto.

No campo da educação, partindo de uma visão educativa sobre a construção normativa das práticas de ensino, costumamos enxergar as frequentes reformas da educação brasileira como algo sempre “fora do lugar”. Mas como atesta a frase de Giuseppe Lampedusa⁷⁰, para narrar a passagem de poder da aristocracia para a burguesia italiana, no final do século XIX “Para que as coisas permaneçam iguais, é preciso que tudo mude”.

Para demonstrar a pertinência do referencial e das questões levantadas para descrever a trajetória do ensino médio brasileiro, vamos retomar uma perspectiva histórica apresentada em Romanelli (1999), o que insere nossa análise em uma perspectiva de economia política⁷¹, tornando a demanda social por educação o centro de nossa análise.

⁷⁰ TOMASI DI LAMPEDUSA, G; BELLONCI, M. *Il gattopard*. Roma (Itália): PEM, 1969.

⁷¹ A Economia Política é a área da economia que estuda as interações entre agentes econômicos (governos, empresas e famílias) e fatores de produção (capital, terra, trabalho, tecnologia e tempo).

A Lei 13.145 / 2017 o Novo Ensino Médio

Por que mais uma reforma?

Para que haja um sentido para o Ensino Médio (terminalidade ou continuidade) é imprescindível que exista na percepção social e na organização do Estado um projeto de desenvolvimento para o país (POCHMANN, 2017). Diferentemente do ensino fundamental (com o objetivo da formação inicial e geral) e do ensino superior (formação específica para a carreira profissional), o ensino médio representa material e simbolicamente desafios para juventude e, por isso, representa, como nenhuma outra etapa ou nível de ensino, as expectativas dos agentes políticos / econômicos.

Como no Brasil os projetos nacionais foram invariavelmente extemporâneos e restritos a grupos de interesse específicos, as expectativas da juventude (entre eles a finalidade do ensino médio) quanto ao futuro ficam condicionadas as próprias estruturas já estabelecidas, o que significa estar condicionado a extrema desigualdade social.

O contexto social, quase que invariavelmente, limitou as possibilidades do sistema educacional se tornar elemento de transformação articulada da cultura e do desenvolvimento econômico e social, implementado pelo Estado na forma de política social, com o objetivo de gerar igualdade, cidadania, desenvolvimento humano e qualificação para o trabalho.

Essas limitações condicionam as disputas políticas no processo de regulação educacional (FÁVERO, 1996; ARANHA, 1996) e se apresentam como grandes desafios a transformação educacional.

Primeiro, porque passamos por uma história de colonização que construiu um sistema de produção para exportação que não conseguiu constituir nem um processo de acumulação primitiva para a formação bruta de capital fixo (industrialização de base), tampouco um mercado consumidor suficientemente forte para sustentar um processo de inversão (investimentos) em setores de consumo que possibilitassem o processo de substituição de importações (FURTADO, 2003). Ou sintetizando em uma frase de Celso Furtado nosso sistema produtivo nacional notoriamente se caracterizava por absorver os lucros e socializar as perdas.

Segundo, porque não formamos uma classe burguesa que incorporasse o ideário liberal econômico e as decorrentes transformações sociais advindas do liberalismo político, já que nosso processo de passagem da agricultura de exportação para a industrialização teve como atores principais as mesmas oligarquias econômicas e políticas (portanto não houve uma ruptura do sistema econômico e político), conforme

Fernandes (1979), gerando um circuito-fechado de relações patrimonialistas e clientelistas entre o Estado e o poder econômico de perpetuação e disseminação cultural da informalidade e favorecimento generalizado, em todas as classes sociais (FERNANDES, 1975; FAORO, 2001).

Terceiro, porque o processo de construção da cidadania brasileira inverteu a ordem do processo proposto por Theodore Marshall, como nos orienta Carvalho (2011), pois tivemos uma inserção de direitos sociais (legislação trabalhista, educação e saúde) implantados em pleno regime autoritário, no incipiente processo de industrialização da década de 30 do século XX, configurando uma cidadania regulada (SANTOS, 1987); direitos políticos, com direito a sufrágio universal e paulatino direito irrestrito à candidatura só a partir da década de 40 do século XX, voto dos analfabetos só a partir da constituição de 1988 e garantia dos direitos civis cada vez mais frágeis (os dois últimos anos são prova disso).

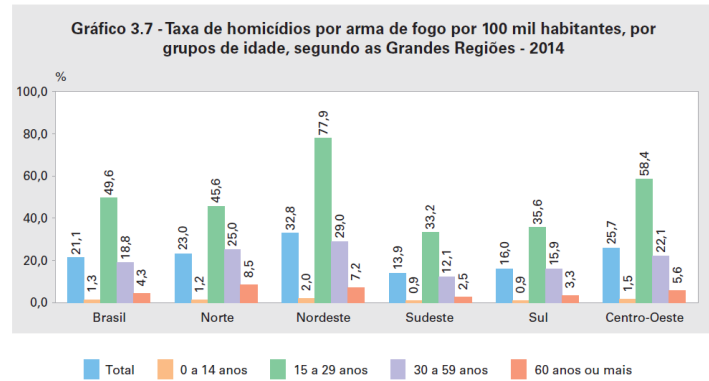
Quarto, porque nosso processo de desenvolvimento industrial foi marcado por um nacional desenvolvimentismo de curto período de substituição de importações, financiado pelo Estado que criou vários monopólios estatais (agora em pleno desmonte) e ampliação do serviço público sucedido por uma interdependência do capital e do comércio internacional (CARDOSO e FALETTO, 1973).

Quinto, porque nosso mercado de trabalho possui um desordenamento estrutural, que apesar da quantidade e especificidade da sua regulação, não consegue implementar um sistema ordenado de garantias e formalização. Adiciona-se a isso o recente processo de desregulação e flexibilização do trabalho formal que aumenta a informalidade do trabalho nos momentos de crise econômica e cria dificuldades à oferta de mão-de-obra qualificada, nos períodos de crescimento econômico, estabelecendo sucessivos ciclos de estruturação do mercado salarial que, neste momento, acumula desemprego conjuntural e estrutural (POCHMANN, 2008).

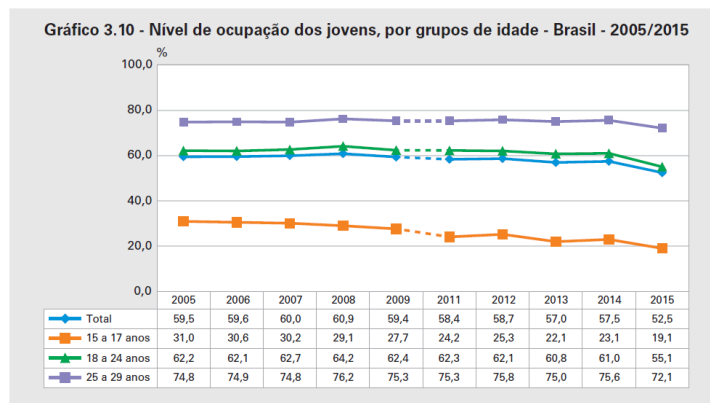
Estas cinco características do desenvolvimento econômico e das políticas de proteção social brasileiras demonstram não apenas a construção histórica de nossa organização social, mas os elementos estruturais que condicionam a pobreza em um ambiente de grande desigualdade de renda, de exclusão social (marginalidade) e de segregação social e demográfica.

Os jovens brasileiros, particularmente os mais pobres, ficam encapsulados em ambiente violento (ver taxa de homicídios), de reduzidas oportunidades de trabalho (sempre os primeiros afetados pelo desemprego, ver taxas de desocupação a partir de

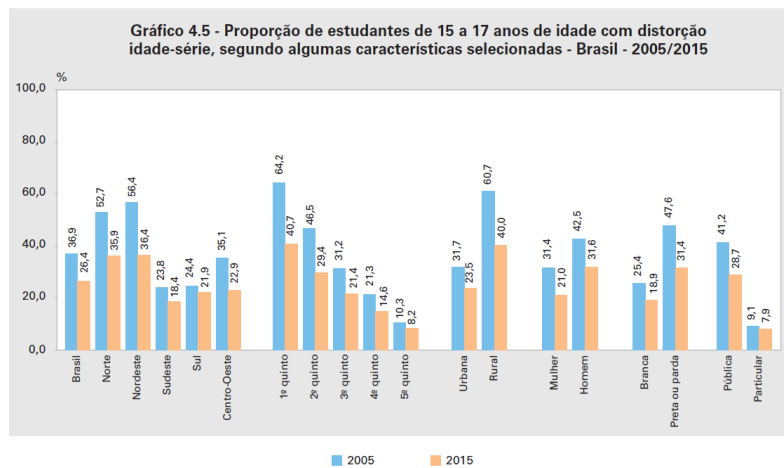
2014) e, por vezes, também são excluídos do sistema escolar (ver a assustadora proporção do primeiro quinto, os 20% mais pobres, na distorção idade-série):



Fontes: 1. Ministério da Saúde, Sistema de Informações sobre Mortalidade 2014. 2. IBGE, Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 2000-2060 - Revisão 2013.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2015.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2015.
Nota: Distorção idade-série representa a proporção de estudantes no ensino regular com idade dois anos ou mais acima da esperada para a série/ano que frequentavam, em relação ao total de estudantes dessa faixa etária.

Não objetivando dar conta desse cenário social, em setembro de 2016, diante da divulgação de mais um resultado ruim dos estudantes brasileiros no IDEB, o governo

federal publica a Medida Provisória nº 746, de 2016 anunciando a necessidade de completa reforma do Ensino Médio baseada em três aspectos (objetivos) a serem alcançados (BRASIL, 2016): tornar o ensino médio mais atrativo aos jovens permitindo que o currículo desenvolvido nessa etapa de ensino permita escolhas (percursos formativos); aumentar a oferta do ensino em tempo integral; e aumentar o aspecto profissionalizante do ensino médio.

Ainda, segundo a exposição dos motivos da citada medida provisória:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (BRASIL, 2016).

Mesmo com muitos questionamentos (MOTTA; FRIGOTTO, 2017) sobre a forma (implantar uma reforma do Ensino Médio por meio de medida provisória) a proposta ganhou grande destaque em variados segmentos sociais. Um número significativo de estudantes ocupou escolas por todo o país para protestar contra uma reforma que anunciava⁷² seguir em direção dos interesses da juventude, mas que não demonstrava como melhoraria as condições das escolas que frequentam.

Também foi grande a mobilização e o destaque para o currículo que pretendia retirar a obrigatoriedade de disciplinas como sociologia, filosofia, artes e educação física. Esta última, merecendo grande número de reportagens sobre a importância da atividade física para o desenvolvimento intelectual e o combate a obesidade.

Passados cinco meses desde a adoção da medida provisória, a proclamada reforma do ensino médio é aprovada no congresso nacional na forma da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

O texto aprovado “recua” em vários aspectos que levantaram grande comoção nas discussões promovidas nas diferentes mídias, mas na sua essência objetiva, uma formação para a juventude que atenda uma certa visão de educação articulada com um modelo político econômico de desenvolvimento (demanda social na visão da hegemonia

⁷² Uma pesquisa encomendada pelo MEC ao IBOPE declarou que 72% dos brasileiros aprovam a reforma do ensino médio. Ao buscar o detalhamento da pesquisa observa-se que as perguntas realizadas questionam sobre a possibilidade de uma escola em tempo integral e maior liberdade na trajetória curricular, mas interessante notar que as maiores proporções de aprovação estão entre os não escolares (população adulta) e os extratos de renda maiores; exatamente aqueles que não serão atingidos diretamente pela reforma. Desde então. O gasto do governo federal com mídia de propaganda da reforma do ensino médio tem atingido valores expressivos do orçamento federal (SILVA; CÁSSIO, 2018).

política econômica) a proposta se consubstanciou. O que foi aprovado, também pode ser questionado no seu potencial inovador, por exemplo na extensão da carga horária (BRASIL, 2017):

Art. 24 § 1º - “A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017”.

O que na essência não avança significativamente ao que já havia sido a proposta do Programa Ensino Médio Inovador de 2009 e na trajetória das últimas duas décadas, como apontado por Kuenzer (2002; 2017) e Zibas (2005).

Já o artigo 25, altera a correlação de forças a respeito das demandas sociais. O que era passível de disputa pelos grupos sociais na forma da lei, pelo congresso nacional, passa a ser de prerrogativa do MEC (BRASIL, 2017);

Art. 25 § 10. “A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação”.

A criação das trajetórias (percursos formativos) também não pode ser considerada uma inovação, uma vez que era indicada nas diretrizes curriculares do ensino médio e sempre foi uma possibilidade de organização pedagógica, na medida em que, os sistemas tem autonomia para organizar seu currículo desde a LDBEN de 1961, o que coloca em dúvida a pertinência desse tipo de alteração.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Mas nos aspectos centrais dos objetivos dessa reforma: a liberdade de escolha dos estudantes (percursos formativos) e a possibilidade da formação técnico profissional a alteração na LDBEN revela grande “timidez”, uma vez que delega aos sistemas de ensino as formas e até a opção pelo cumprimento ou não desses objetivos (BRASIL, 2017):

Art. 36 § 3o A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

Art. 36 § 5o Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

Art. 36 § 6o A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;)

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Art. 36 § 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

Art. 36 § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

Como se pode notar pela descrição dos parágrafos e incisos da reforma, aqui destacados, as possibilidades de transformação dessa etapa de ensino não trazem qualquer elemento que possa demonstrar que os objetivos declarados serão atingidos, ou ao menos que as iniciativas seguirão nessa direção. Não é o fortuito o fato de educadores reconhecerem similaridades entre essa proposta e a reforma da lei 5.692/71 (OLIVEIRA, 2017).

Considerações Finais

Voltemos a proposição inicial do texto e façamos uma análise tendo em conta a demanda social por educação como um atributo do sistema político / econômico da sociedade brasileira e, particularmente, na visão dos atores sociais que preponderam na construção da proposta chamada de reforma do novo ensino médio.

Uma releitura do texto aprovado, pode no levar a perceber novos objetivos da reforma, aqueles que nunca são declarados, mas que se ajustam mais adequadamente ao padrão da estrutura social em questão, são eles:

A reconfiguração do papel do Estado e sua responsabilidade frente as políticas públicas educacionais – Essa nova perspectiva de atribuição estatal, difundida a partir da concepção da Nova Gestão Pública, se orienta pelo chamado fracasso do Estado de Bem Estar Social. Os tomadores de decisão acadêmicos / políticos que formulam políticas públicas chegaram a conclusão que não há espaço para o gasto educacional

nesse novo Estado. Essa conclusão deriva tanto de um processo de desresponsabilização do Estado frente ao seu papel social (chamado de maior autonomia) que tem a expectativa de transferir essa responsabilidade para a iniciativa privada (famílias e investidores), sintetizada na frase “O Estado tem como ação prerrogativa cuidar apenas da Justiça e da Segurança”, ou ainda, a análise que os vultuosos investimentos realizados em sistemas universais de ensino trazem pouco retorno social (maior investimento não significa maior desempenho em testes de proficiência), uma vez que, até os defensores dessa visão de Estado e Educação sabem que a escola, isoladamente, não é capaz de suplantar as desigualdades presentes na estrutura social.

Essa concepção de Estado e seu papel resulta na proposições destacadas nos artigos, incisos e parágrafos que tem como objetivo deixar a escolha de cada sistema de ensino as formas mais flexíveis (Art. 36 § 3, § 5 e § 6) de ofertar as trajetórias educativas, uma grande possibilidade de parcerias para compor créditos escolares, reduzindo o gasto com a oferta direta (Art. 36 § 10 e § 11) e até mesmo uma formação de professores com menores exigências⁷³ (Art. 62) reduzindo os “pesados custos” que as folhas de pagamento tem sobre os sistemas de ensino.

Outro objetivo delineado na reforma do ensino médio e que se associa a essa visão de Estado / Educação é o aprofundamento da dualidade que marca a história da educação brasileira, e, como relatamos aqui, o ensino médio em especial. Trata-se da visão que conclui que não é ineficaz manter um sistema de ensino universal, uma vez que apenas uma pequena parte das pessoas terão capacidade (mérito) para efetivamente dar um sentido social e econômico ao investimento escolar que lhe é destinado.

Aqui, volta a imperar os conceitos da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2001) e sua capacidade de tentar “precificar” a produtividade gerada pelo investimento realizado em educação.

Na reforma do ensino médio essa visão é destaca na medida em que a oferta do ensino àqueles que mais sofrem com a dificuldade de acesso fica facultada aos sistemas de ensino, contrariando os princípios educacionais e garantias marcadas nos artigos 206 (igualdade de condições acesso e permanência) e 208 (universalização do ensino médio gratuito, acesso aos níveis mais elevados do ensino, oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica) da nossa constituição federal (BRASIL, 1996):

⁷³ Não precisa mais ser em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação como exigia a redação original da LDBEN.

Art. 24 § 2º - Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

Como se pode notar, para concluir essa análise, por mais que cause apreensão nos educadores que defendem uma educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada como expressão da construção de um Estado que garante igualdade, soberania e dignidade e cidadania a todos; não é possível olhar para esse processo de reforma do ensino médio apenas identificando as distorções ou atrasos que ele traz frente aos objetivos delineados nessa visão de sociedade. É necessário reconhecer que:

O sistema educacional e, particularmente, o ensino médio tem sido reformado para atender uma nova concepção de Estado, o da Nova Gestão Pública, que no caso brasileiro, significa aderir a múltiplos processos de privatização⁷⁴ (ADRIÃO, 2015).

Para tal, foram implantados nos últimos 30 anos concepções educativas que permitem o avanço desse objetivo: a transformação da administração escolar em gestão e a consequente mudança no papel dos diretores escolares como novos empreendedores; a padronização curricular e o avanço da concepção de habilidades, competências e atitudes (sócio emocionais) que definem a medida de qualidade esperada no processo de aprendizagem e que passa a focar nos conteúdos básicos do letramento (escrita e cálculo); a avaliação educacional em todos os níveis como ferramenta de controle e acompanhamento da qualidade, agora mensurável; a quebra do conceito de carreira do magistério em troca da visão de premiação por incentivos e produtividade e, finalmente; a transferência da responsabilidade pela oferta educacional seja na forma de parcerias (charter schools ou compra de sistemas privados), financiamento por bolsas (valchers) ou de cessão da gestão (organizações sociais).

Nessa perspectiva não há educação para todos, uma vez que a proposta é concentrar os investimentos nas atividades e nas pessoas que vão gerar maior retorno. O que na proposta atual é expresso com muita clareza nos investimentos na escola de tempo integral, que gerará ilhas de excelência para promover o benchmarking e melhorar o desempenho nas avaliações de proficiência, tudo produzido com a

⁷⁴ A abertura mais permissa da oferta da modalidade à distância na educação básica está nesse escopo DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017.

segregação / expulsão dos mais pobres e vulneráveis do sistema⁷⁵ (GIROTTI; CÁSSIO, 2018).

Essa “nova visão educacional” está assentada na demanda social traçada pelos atores políticos / econômicos mais influentes que seguem o caminho de financeirização exacerbada do capitalismo contemporâneo. Nessa perspectiva, não há sentido em utilizar os fundos públicos para gerar uma população mais escolarizada, uma vez que a economia está cada vez mais concentrada nos retornos financeiros (monopólios, holdings, multinacionais...) e, no caso brasileiro, em particular, no chamado agronegócio⁷⁶ e na produção de bens de consumo e serviços. O que se revela nos dados (abaixo), nas recém aprovadas reformas da legislação trabalhista e PEC do teto da dívida pública e na urgência apresentada para reformar a previdência social.

Valores encadeados a preços de 1995 com ajuste sazonal, segundo os setores e subsectores (milhões de Reais) - Brasil - últimos 8 trimestres								
Brasil								
Setores e subsectores	3º trimestre 2016	4º trimestre 2016	1º trimestre 2017	2º trimestre 2017	3º trimestre 2017	4º trimestre 2017	1º trimestre 2018	2º trimestre 2018
Agropecuária	17 592,59	18 156,09	20 247,97	19 738,62	19 368,78	19 364,46	19 615,25	19 623,71
Indústria	54 935,79	54 070,83	54 789,86	54 648,41	55 142,68	55 536,98	55 610,68	55 266,97
Indústrias extrativas	2 497,52	2 530,44	2 569,01	2 559,11	2 558,39	2 532,06	2 542,34	2 551,86
Indústrias de transformação	28 585,82	28 164,16	28 689,47	28 966,00	29 323,90	29 862,02	29 732,39	29 490,48
Eletricidade e gás, água, esgoto, atividades de gestão de resíduos	6 487,04	6 505,84	6 628,26	6 504,20	6 506,77	6 513,09	6 660,56	6 706,24
Construção	15 975,42	15 474,57	15 527,07	15 214,39	15 212,87	15 233,50	15 178,66	15 058,75
Serviços	174 117,89	172 925,69	173 616,11	174 844,11	175 840,93	176 072,73	176 298,39	176 886,33
Comércio	20 178,02	20 046,54	20 122,73	20 563,00	20 942,14	20 980,98	21 005,73	20 936,53
Transporte, armazenagem e correio	7 968,98	7 876,76	8 032,44	8 134,04	8 150,81	8 235,74	8 283,62	8 167,98
Informação e comunicação	11 246,06	10 817,46	11 215,39	10 936,80	10 904,54	10 979,33	10 856,26	10 981,22
Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	32 764,58	32 594,20	32 589,55	32 696,10	32 740,21	32 716,11	32 650,56	32 878,20
Atividades imobiliárias	28 935,50	29 038,08	28 950,71	29 279,78	29 534,34	29 660,80	29 790,00	30 151,68
Outras atividades de serviços	35 367,52	35 239,80	35 521,21	35 791,16	35 803,10	35 617,42	35 841,40	36 080,83
Administração, saúde e educação públicas e seguridade social	40 010,55	39 662,98	39 593,01	39 558,17	39 667,65	39 791,51	39 830,68	39 746,78
Valor adicionado a preços básicos	245 672,30	244 347,54	247 890,40	248 221,11	248 795,57	249 217,57	250 159,02	250 423,27
PIB a preços de mercado	286 843,01	286 070,21	289 063,49	290 253,02	292 073,55	292 215,75	292 608,36	293 094,16
Despesa de consumo das famílias	191 556,60	190 708,05	190 934,92	193 275,74	195 709,57	195 730,49	196 432,27	196 564,52
Despesa de consumo da administração pública	54 606,35	54 552,18	54 589,91	54 409,94	54 297,71	54 357,14	54 175,85	54 439,33
Formação bruta de capital fixo	51 402,67	50 248,51	49 730,23	50 175,16	51 166,81	52 109,10	52 247,11	51 283,05
Exportação de bens e serviços	38 363,07	38 272,72	40 336,06	41 142,46	42 166,98	41 673,08	42 442,93	40 125,24
Importação de bens e serviços (-)	36 104,24	37 304,26	37 590,98	37 034,41	39 422,18	40 182,78	40 504,07	39 644,14

Fonte: IBGE - Contas Nacionais Trimestrais.

Como já nos alertava Florestan Fernandes, nosso processo de subdesenvolvimento condiciona e se alimenta da “conciliação do arcaico, do moderno e do ultramoderno, ou seja, a articulação de antigas “estruturas coloniais” bem visíveis a novas “estruturas coloniais”. O que, para desalento daqueles que veem na educação uma

⁷⁵ Não é sem razão que mesmo com os cortes do ajuste fiscal nos últimos anos (IPEA) o governo federal assinou empréstimo com o Banco Mundial exatamente para financiar mais escolas em tempo integral. No estado de SP a iniciativa do CIS é uma demonstração clara dessa visão (CÁSSIO; GOULART; XIMENES, 2018).

⁷⁶ Isso gera na relação trabalho / educação uma demanda social com desenvolvimento tecnológico de áreas específicas (agronegócio), gerando uma retração geral nos investimentos de ciência e tecnologia uma vez que prevalecerá o consumo de tecnologia e desenvolvimento importados (não sem razão o modelo universitário público brasileiro se torna caro e ineficiente, nessa visão) e uma demanda por mão-de-obra especializada reduzida.

oportunidade para a transformação do futuro, amplifica o desafio da mudança para além da preocupação com reformas no sistema escolar, sendo essas, mesmo que propostas na forma de autocrática (medida provisória) por governante com legitimidade questionável, é expressão das forças políticas que atuam no condicionamento da realidade social que se apresenta.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, T.M.F. **Dimensões da privatização da educação básica no Brasil a partir de 1990**: Um diálogo com a produção acadêmica. Tese (Livre-docência). Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 13.415** de 16/02/2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 04/02/2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746** de 22/09/2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 04/02/2018.

CARDOSO, Fernando H. e FALETTO, Enzo. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2011.

CÁSSIO, F. L. ; GOULART, D. C. ; XIMENES, S. B. . Contratos de Impacto Social na rede estadual de São Paulo: Nova modalidade de parceria público-privada no Brasil. **ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS / EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**, v. 26, p. 130, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **ENSINO MÉDIO: ATALHO PARA O PASSADO**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302017000200373&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 fev. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176604>.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3. ed. São Paulo, SP: Globo, 2001.

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras**: 1823-1988. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado**: quatro ensaios sobre o poder institucional. 2. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1979.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA ORDEM E PROGRESSO. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200293&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176594>.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA N o 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.

FRIGOTTO, Gaudencio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

GIROTTI, E. D. ; CÁSSIO, F. L. . A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS / EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**, v. 26, p. 109, 2018.

KUENZER, Acácia Z. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D., AGUIAR, M. A., BUENO, M. S. S. (orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, (2002). p. 299-329.

KUENZER, Acacia Zeneida. TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ENSINO MÉDIO E AS COMPARAÇÕES INTERNACIONAIS: BRASIL, INGLATERRA E FINLÂNDIA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302017000200405&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 fev. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177657>.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 fev. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>.

OLIVEIRA, F. B. Entre Reformas: tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil. **RETTA - Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 9, p. 19-39, 2017.

POCHMANN, Marcio. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

POCHMANN, Marcio. ESTADO E CAPITALISMO NO BRASIL: A INFLEXÃO ATUAL NO PADRÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO CICLO POLÍTICO DA NOVA REPÚBLICA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200309&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 fev. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176603>.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. 2a ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVA, P. C.; CÁSSIO, F. L. . Processo de Consulta Pública na construção da Base Nacional Comum Curricular. In: **II Simpósio da Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática**, 2018, Santo André/SP. II Simpósio da Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática - Docência e Currículo na atualidade: Desafios e perspectivas. Santo André/SP: Universidade Federal do ABC, 2018.

ZIBAS, Dagmar. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, Especial out. 2005, p. 1067-1086.

ARTE E MOVIMENTO COMO UM DIREITO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Theodoro Roveri

Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP.

ferdth@yahoo.com.br.

Um dos eixos do trabalho na Educação Infantil consiste em reconhecer o corpo como linguagem, lugar da experiência e componente da ação social. As dimensões estéticas na infância, abordadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), trazem o olhar para a arte como possibilidade de invenção. A escola, em grande parte, prioriza mais a linguagem escrita e a verbal, de tal modo que a riqueza das manifestações expressivas das crianças, como o choro, o movimento, as brincadeiras, o desenho, a música, a dança, dentre outras, são desvalorizadas com a padronização e o apostilamento de atividades. Esse trabalho tem como objetivo analisar as diversas possibilidades de criação e de manifestações infantis em creches e pré-escolas, a partir da narrativa de uma experiência com crianças de uma creche municipal de Campinas-SP. As propostas desenvolvidas na creche possibilitaram a descoberta do movimento, bem como o prazer do desenho e da pintura sem “modelos prontos” e a excessiva interferência, o direcionamento ou a correção dos adultos. Pretende-se contribuir para as discussões em torno do protagonismo infantil e da visibilidade às produções das crianças no espaço da creche, reconhecendo e valorizando as singularidades de seus gestos, pensamentos, falas, movimentos e traçados.

Palavras-chave: Arte. Corpo. Educação infantil.

Introdução

Esse trabalho tem como objetivo analisar as diversas possibilidades de criação e de manifestações infantis em torno da arte e do corpo em creches e pré-escolas. Nesse texto, compartilhamos algumas experiências vividas no cotidiano de uma creche, espaço esse que nos instiga a olhar e a acolher as diversas linguagens dos bebês e das crianças pequenas. Ao falarmos sobre as manifestações com o corpo e a arte na infância, poderíamos nos perguntar, conforme instiga Márcia Gobbi (2010, p.1), como incentivar as crianças “a explorar os ambientes e expressarem-se com palavras, gestos, danças, desenhos, teatro, música, sem recriminar os choros e o aparente excesso de movimentos?”.

Essa resposta nos conduz a um importante desafio a ser pensado na formação de professores(as), visto que o espaço da padronização se faz presente em muitas práticas com as crianças, dificultando a construção de uma Educação Infantil de qualidade e que respeite os direitos às expressões infantis.

Nesse sentido, primeiramente, abordaremos as propostas pedagógicas voltadas aos princípios estéticos, presentes nas DCNEI (2009). Em seguida, discutiremos a importância de construirmos um olhar que valorize as manifestações das crianças nas múltiplas linguagens, tendo como objeto de análise uma narrativa de uma prática com crianças de 1 ano e meio a 3 anos de idade de uma creche da rede municipal de Campinas-SP. Por fim, refletiremos sobre a responsabilidade e o comprometimento dos(as) profissionais em ampliar a dimensão criativa e estética das crianças.

As múltiplas linguagens infantis: olhares e escutas

Um dos eixos do trabalho na Educação Infantil consiste em reconhecer o corpo como linguagem, lugar da experiência e componente da ação social. As dimensões estéticas na infância, abordadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), trazem o olhar para a arte como possibilidade de invenção. Ao indicar que as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios estéticos, as Diretrizes voltam-se para as diferentes manifestações artísticas e culturais que contemplem a diversidade cultural, religiosa, étnica e social do país. A dimensão lúdica e a dimensão estética são fundamentais para a formação humana, pois permitem a expressão de sentimentos, as invenções, a imaginação, bem como o desenvolvimento das sensibilidades. Conforme o documento, as práticas pedagógicas que compõem a Educação Infantil devem garantir experiências que

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (...) possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade (BRASIL, 2009, p. 25).

Portanto, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da primeira infância devem voltar-se aos experimentos nos diversos sentidos, incentivando a curiosidade dos bebês e das crianças, permitindo que explorem e se comuniquem nas múltiplas linguagens e, ainda, que manifestem o prazer das descobertas junto aos seus pares.

Ao buscarmos a experiência poética e a linguagem artística na infância, somos desafiados a pensar nossa responsabilidade enquanto educadores(as) em acolher as

ações mais imprevisíveis das crianças e o modo direto como seus corpos se relacionam com o mundo, tal como nos instiga Sandra Richter (2016). A autora nos convida a preservar o modo poético de abarcar o vivido, por meio do ato lúdico de investigar e decifrar o mundo, encantando-se, mexendo-se e lançando-se nele em imagens e palavras (RICHTER, 2016).

Ao discutir as muitas possibilidades pelas quais as crianças se manifestam, Márcia Gobbi (2009) problematiza que a escola, em grande parte, prioriza mais a linguagem escrita e a verbal, de tal modo que a riqueza das manifestações expressivas das crianças, como o choro, o movimento, as brincadeiras, o desenho, a música, a dança, dentre outras, são desvalorizadas com a padronização e o apostilamento de atividades, além das propostas advindas da indústria do entretenimento. De acordo com a autora, é preciso estabelecermos um olhar, uma escuta das muitas linguagens, dos ruídos, dos gestos e de tantas formas de criação expressadas pelas crianças. É preciso, pois, estarmos junto delas, provocando-as para explorar e conhecer o desconhecido.

Tal aproximação requer a preparação de ambientes ricos, contendo materiais diversos, por meio dos quais se garanta a aproximação das crianças com a literatura, a poesia, a pintura, o desenho, o teatro, a dança e etc., fazendo com que seus repertórios culturais sejam ampliados e reelaborados. Conforme discute Gandhi Piorski,

A busca pelo fazer livre da criança só se sustém se nos debruçarmos sobre as forças que movem esse fazer, os desejos que o dinamizam, as vontades que o dotam de infinitos gestos e inúmeras narrativas. Forças, desejos e vontades no brincar são sonhos, provêm do mundo imaginado, uma região do nosso ser formuladora de verdades muito íntimas, empáticas ao conhecimento, à memória e à afetividade (PIORSKI, 2016, p. 25).

Luciana Esmeralda Ostetto (2012), no mesmo sentido, discute que as múltiplas possibilidades para um cotidiano prazeroso, colorido, rico e dançante, depende, sobretudo, da intencionalidade dos adultos. A autora instiga-nos a refletir acerca de nossas criações e da busca pela “paixão que mobiliza, que humaniza, que nos lança em busca da dimensão lúdica do ‘ser pessoa na pessoa’, que nos convida a resgatar a pessoa na pessoa da educadora” (OSTETTO, 2012, p.10).

A partir das análises circunscritas acima, apresentaremos a seguir algumas situações vividas com as crianças no cotidiano da Educação Infantil, nas quais foi possível registrar a singularidade de suas descobertas com a arte e o corpo, bem como suas diversas formas de transgredir e de romper com as normatizações.

Corpo, arte e movimento: repensando tempos e espaços na creche

Um dos desafios enfrentados nas práticas com os bebês e as crianças consiste em viabilizar suas expressões e movimentos nos diferentes espaços da creche, de tal modo que o cotidiano seja descentralizado dos adultos. Na experiência docente em uma creche municipal de Campinas-SP, o dia-a-dia com crianças de 1 ano e meio a 3 anos de idade instigou-me a olhar para os movimentos, as formas de interagir, de sentir, de buscar o prazer e a alegria, de mostrar descontentamento e de descobrir o novo. Desde o acolhimento inicial até a saída das crianças, seja nos momentos da alimentação, da higiene, das brincadeiras e atividades, do descanso, dos dias festivos, das reuniões e demais eventos, busquei articular, junto à equipe, diferentes possibilidades para rompermos com as normalizações e permitirmos que as crianças se manifestassem com a arte e com o corpo.

Conforme analisa Patrícia Dias Prado (2009), muitas vezes a creche constitui um espaço autoritário e arbitrário, no qual as práticas são padronizadas e pré-concebidas pelos adultos. Torna-se necessário, assim, que repensemos os objetivos das festas, das brincadeiras, dos desenhos, das danças e demais atividades para que possamos promover as relações entre pares, as singularidades das descobertas e as criações. Muitas vezes a rotina faz com que as crianças permaneçam contidas nos espaços e seus movimentos são direcionados pelas necessidades de controle dos adultos.

Nesse sentido, um dos momentos em que repensamos nossas intencionalidades foram nas festas de aniversário que ocorrem a cada final de mês, envolvendo todas as turmas da creche. Muitas vezes, as propostas das festas contemplavam mais as produções feitas pelos adultos para agradarem as crianças tais como enfeites e músicas. Aos poucos, outras práticas foram incorporadas à proposta, como contação de histórias e teatro. Uma reflexão realizada entre a equipe de educadoras foi a necessidade de contemplarmos as crianças na organização do evento, buscando também propostas que valorizassem suas interações e o brincar.

Nesse ano de 2018, passamos a realizar diversas exposições de arte nas festas de aniversário, valorizando as criações das próprias crianças e não mais aquelas antes predominantemente preparadas pelos adultos. Para cada evento, pensamos possibilidades lúdicas diferenciadas e em espaços que não fossem apenas do refeitório da escola, tais como brincadeiras com água, bolhas de sabão, dança de fitas, confecção de brinquedos e instrumentos musicais, brincadeiras com fantasias, cantigas, massinha,

além da presença de familiares que participaram conosco, interagindo com as crianças e tocando instrumentos.

O interesse e encantamento das crianças por sons, gestos, desenhos, texturas, cores e outros objetos permitiu que construíssemos outros olhares para o cotidiano, valorizando suas múltiplas experiências em espaços os quais nem sempre eram apropriados no dia-a-dia pelos sujeitos na creche. Buscamos, por exemplo, outros suportes para o movimento do corpo (escadas, tecidos, árvores, rampas etc.) e para intervenções com a arte (chão, paredes, brinquedos do parque, teto, gradis, bacias, lonas etc.). Nesse contexto, um dos sentimentos suscitados foi o da alegria e do entusiasmo das crianças em participarem, serem ouvidas e manifestarem seus desejos, conforme destacamos no relato a seguir:

Hoje, enquanto as crianças brincavam no pátio com as motocas, peguei algumas folhas de papel, tinta e carrinhos em miniatura. Sentei-me com um grupo de crianças e começamos a fazer uma pintura com as rodinhas dos carros. Muitas crianças deixaram as motocas e se aproximaram. Melissa (2 anos e meio) ficou um tempo observando, esperando um espaço para pintar também. Eu percebi seu entusiasmo e desejo por realizar a atividade. Quando a chamei para pintar, ficou bastante animada e fazia seu desenho bem lentamente, como se quisesse que aquele momento prazeroso não terminasse nunca. Ao final, quando começamos a recolher os materiais, Melissa abraçou-me dizendo: “Obrigada, professora, eu estou muito feliz!” (Registro Pessoal, 31 jul.2018).

A alegria manifestada pela criança durante a atividade revela que sua experiência na creche tinha uma atmosfera de vida, de encanto e de prazer. Ao registrarem diversos momentos em que o riso e alegria fizeram-se presentes no cotidiano da Educação Infantil, Roveri e Saldini (2016) concluem que

A alegria na escola está vinculada ao seu reconhecimento como o lugar da infância. Isso pressupõe o respeito à criança como sujeito de direitos, para a qual deve ser concebida uma Educação Infantil não escolarizante, que compreenda o cuidado e a educação como dimensões inseparáveis. Para isso, faz-se necessário, em nossas práticas, analisarmos se estamos dispostos a ouvir as crianças e a perceber as marcas do processo de socialização de cada uma delas, promovendo espaços de autorias, de transgressões e de manifestação de sentimentos diversos (ROVERI e SALDINI, 2016, p.211).

As autorias infantis e as marcas de seus protagonismos na creche também foram registradas durante o preparo de uma das festas que aconteceu na escola, conforme o registro a seguir:

Hoje estávamos brincando no parque e, em um dos espaços, a monitora levou garrafas de plástico, papéis e tesoura para confeccionar um milho com as crianças. Um grupo aproximou-se dela e começou a ajudar a amassar os papéis e a encher as garrafas. A monitora dava as garrafas para as crianças manusearem, umas ajudavam as outras a segurá-las e a passar os papéis pelo gargalo. Houve um grande entusiasmo assim que uma das garrafas ficou cheia. Nesse momento, Giovana (2 anos) pegou a garrafa, levou-a até o brinquedo da casinha e começou a fazer o movimento como se estivesse despejando seu conteúdo na pia e nas panelinhas. Assim, o “milho” da festa, em suas mãos, tornou-se o outro objeto imaginário, o detergente de lavar louças (Registro Pessoal, 26 jun.2018).

A cena descrita acima mostra a avidez da descoberta e o interesse maior da criança em construir outros usos para aquele brinquedo que estava sendo feito em conjunto. Patrícia Prado (1999) discute que as crianças se apropriam dos espaços e dos objetos de formas diversificadas, nem sempre do jeito que os adultos esperam. A imaginação e a possibilidade de romper com um significado fixo foram amplamente manifestadas pela criança naquele momento de interação. Se o adulto estivesse numa postura de rigidez e de controle, talvez a gestualidade de Giovana teria sido reprimida. Nesse sentido, é importante que a arte e as invenções sejam feitas *com* as crianças e não simplesmente *para* as crianças, o que significa acolher seus modos singulares de redimensionar o mundo.

Ao refletir sobre a construção do afeto nas escolas, Rosvita Kolb-Bernardes (2010) destaca a importância da escuta sensível e do acolhimento das crianças. A arte, para a autora, ganha o espaço da totalidade, sendo provocada pelas memórias afetivas e pelas histórias de cada um. Nesse sentido, KOLB-BERNARDES (2010, p.74) nos convida a

[...] pensar a escola como um espaço de acolhimento; um espaço para o diálogo com os nossos desejos, sonhos, angústias e incertezas; um lugar do afeto, da memória, de compartilhar a história de vida de cada um. Um lugar, enfim, que nos permite caminhar pelos corredores, diferenciando os cheiros vindos da cozinha, escutar os sons do pátio, correr pelo pátio, explorando os diferentes cantos, sentar aqui ou acolá, juntar-se em roda para conversar ou lanchar, subir nas árvores que compõem o cenário educativo, transformando aquele tempo e aquele espaço em tempo-espaço-vida-vivida-partilhada.

Nesse processo, o afeto presente nas relações entre adultos e crianças é fundamental para a integração de suas experiências nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Faz-se necessário, assim, olharmos para as possibilidades de construção de novas formas de sociabilidade e de vivência da infância, promovendo o diálogo e o reconhecimento de suas diversidades.

Dessa forma, outro desafio vivido na creche entre a equipe de professoras, monitoras, gestoras e a professora de educação especial foi a construção de propostas que garantissem uma educação inclusiva. Para isso, nos propusemos a transformar uma das salas disponíveis no espaço em “sala de brincadeiras multissensoriais”, na qual organizamos propostas que favorecessem a movimentação e as descobertas a partir de materiais diversificados os quais pudessem interessar tanto os bebês quanto as crianças pequenas e com deficiência. No espaço construímos jogos, túneis, bambolês, fitas, brincadeiras com caixas, tubos, bolinhas, livros, tecidos, instrumentos musicais, dentre outros objetos. Assim, conseguimos garantir que mais um espaço da creche pudesse ser apropriado, promovendo a curiosidade, a exploração, as brincadeiras e as interações.

Esse trabalho nos fez refletir sobre a necessidade de garantirmos uma educação inclusiva que respeite as diversidades humanas. Nesse sentido, acreditamos que uma das responsabilidades dos profissionais é a busca de recursos para que as crianças possam ser incluídas nos cotidianos educativos, sem serem discriminadas e sofrerem limitações em função de suas deficiências ou características específicas. Ademais, cabe a nós adultos o comprometimento com a ampliação da dimensão criativa e estética das crianças. Esse comprometimento significa, também, reconhecer as dificuldades e as contradições que perpassam o dia-a-dia da educação pública. Sabemos que as condições de trabalho e de atendimento em creches e pré-escolas, em sua maior parte, não são as ideais e conforme os bebês, as crianças e suas famílias possuem como direito. Acreditamos que nosso trabalho com a arte, o corpo e as diferentes linguagens deve atrelar-se à luta cotidiana pelas melhorias na educação. A reflexão aqui narrada pretende mostrar como a colaboração entre os diversos profissionais da Educação Infantil pode contribuir para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade que tanto temos almejado.

Considerações Finais

As discussões apresentadas nesse trabalho evidenciam o compromisso que nós, profissionais, temos com o respeito ao direito das crianças e dos bebês a se expressarem, tocando, criando, rindo, chorando e protagonizando com seus pares as diversas maneiras de viver o dia-a-dia nas creches e pré-escolas.

A riqueza do trabalho na Educação Infantil está longe de poder ser prescrita em documentos, copiada de livros, sites ou transmitida às crianças por meio de apostilas,

receitas e moldes prontos. O fazer cotidiano deve ser instigante, diversificado, farto de possibilidades, para que as crianças sejam capazes de inventar e de admirar o mundo.

As reflexões aqui desenvolvidas nos permitem concluir que é necessário articularmos ações pedagógicas capazes de promover o protagonismo de bebês e de crianças pequenas nos espaços-tempos cotidianos, respeitando a riqueza de suas singularidades e garantindo que suas marcas identitárias sejam reconhecidas nesses espaços.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

GOBBI, Márcia Aparecida. O fascínio indiscreto: crianças pequeninhas e a criação de desenhos. In: MELLO, S.A.; FARIA, A.L.G.de. **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

_____. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-21. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/6902.pdf>. Acesso em 10 out. 2018.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 72-83, abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 nov. 2018.

OSTETTO, L. E. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. (Orgs.) **Arte, Infância e Formação de Professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 41-60.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 110-118, mar. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644103>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009.

RICHTER, S. R. S. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/99/225>>. Acesso em 22 maio 2018.

ROVERI, Fernanda Theodoro; SALDINI, Luciana. A alegria na educação infantil: o que queremos para a vida? **Olh@res**, Unifesp, v.4, n.2, 2016. p. 203-214. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/594>>. Acesso em 07 maio 2018.

O ENLACE EMOCIONAL E OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Fracetto

FE-UNICAMP/GPPL

patriciafracetto@gmail.com

A pesquisa de mestrado em andamento se insere na interseção das áreas de Psicologia e Educação, com ênfase no desenvolvimento humano sob uma perspectiva monista, integradora, materialista e dialética, sobre a fecunda relação entre emoção e imaginação, temática ainda pouco explorada. O objetivo deste texto é discutir a relação entre emoção e imaginação na obra de Vigotski, tomando como foco de análise os processos criadores das crianças, com intuito de apresentar algumas considerações desta perspectiva como alternativa às abordagens e práticas educacionais tradicionais que implicam em uma visão dicotômica no processo de desenvolvimento humano. Trata-se de um recorte da pesquisa em andamento, visando esclarecer as seguintes perguntas: como é concebida a relação entre emoção e imaginação (enlace emocional) nessa perspectiva e em abordagens atuais? Como essas considerações, à luz da abordagem vigotskiana, podem afetar concepções e práticas consideradas mais tradicionais? Espera-se que se ampliem possibilidades para a produção de conhecimento na área, colaborando com subsídios na (re)elaboração de práticas pedagógicas na educação infantil.

Palavras-chave: Emoção. Imaginação. Processos de criação da criança.

INTRODUÇÃO

Por meio da pesquisa de mestrado da estudante, que se encontra em andamento, discussões relacionadas ao enlace emocional (emoção e imaginação) e aos processos de criação da criança na educação infantil, em uma perspectiva histórico-cultural, estão sendo desenvolvidas. Além disso, também com o intuito de mobilizar processos de criação em uma turma de educação infantil, de uma escola municipal de Campinas-SP,

a pesquisadora, em diálogo com os(as) professores(as), irá realizar oficinas com a turma, envolvendo literatura, artes plásticas e fotografias - a serem registradas pelas crianças, possibilitando reflexões sobre a importância das concepções dos fundamentos e das práticas na sala de aula.

Por meio do processo de adensamento teórico que vem sendo elaborado nessa perspectiva, neste texto será realizado um recorte da discussão sobre a relação entre emoção e imaginação e os processos de criação da criança, especificamente na educação infantil, visando estabelecer um contraponto entre a perspectiva histórico-cultural e as elaborações de Vigotski com as propostas e práticas das abordagens atuais, tais como as habilidades socioemocionais (McCRAE e COSTA, 1989) e a inteligência emocional (GOLEMAN, 2005). Pretende-se pensar sobre os processos educativos na educação infantil, com o objetivo de compreender espaços e subsídios teórico-metodológicos que possam favorecer uma educação centrada na complexidade do desenvolvimento humano, repensando dicotomias e padronizações e focando essas discussões nas radicais implicações práticas que tais subsídios proporcionam.

Ainda é possível encontrar resquícios de uma educação dos sentimentos/emoções concretizada por pesquisas e práticas através de procedimentos dicotômicos, racionalistas e cognitivistas. Como exemplos desse fenômeno, temos: 1. a recente proposta de trabalho com as habilidades e competências socioemocionais como política pública fundamentada pela controversa formulação teórica dos *Big Five*, que consiste em explicar a personalidade humana a partir de cinco dimensões amplas: abertura a novas experiências; extroversão; amabilidade; conscienciosidade e estabilidade emocional (McCRAE e COSTA, 1989); e 2. pesquisas e práticas pedagógicas que adotam a inteligência emocional (GOLEMAN, 2005) como suporte teórico⁷⁷.

Especificamente sobre propostas que envolvem a educação dos sentimentos/emoções baseada pelas habilidades e competências socioemocionais (McCRAE e COSTA, 1989), pode-se exemplificar as propostas da ONG brasileira, Instituto Ayrton Senna, em que o trabalho pedagógico é centrado no que é concebido pela instituição como educação integral: o desenvolvimento humano em sua relação com a vida no século XXI, no qual é preciso desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais visando uma colocação no mercado de trabalho. Outro exemplo dessa

⁷⁷ Para mais detalhes sobre os problemas dessa abordagem consultar: Smolka et al. (2015).

abordagem cognitivista e dicotômica do processo de desenvolvimento das emoções humanas, pautada pelas concepções da inteligência emocional, pode ser encontrada na obra de Goleman (2005), quando o autor destaca a importância de “domar as emoções”, relatando o caso de um menino que encontrava dificuldades para expressar suas emoções, comportando-se de uma forma não vista como adequada. (GOLEMAN, 2005, p. 88).

Smolka et. al. (2015) realizam uma intensa discussão sobre o problema das propostas citadas, enfatizando os impactos prejudiciais à educação na formulação de políticas públicas nesse paradigma. A problemática dessas perspectivas consiste em que não considerar a complexidade do psiquismo e do desenvolvimento humano acaba por simplificar e cindir processos de desenvolvimento e condições humanas de existência que são contraditórios e redimensionados pelas transformações humanas ocasionadas pelo meio e pelas relações sociais, sobretudo, enfocando o papel do trabalho no psiquismo humano, além disso,

De acordo com as autoras:

Separar, para fins de mensuração, os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isolando habilidades e traços de personalidade pré-definidos a partir de um construto tão questionado, tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar. (SMOLKA et al., 2015, p. 236).

Visando refletir sobre uma alternativa às abordagens e práticas tradicionais e dicotômicas, a perspectiva monista é fundamental. Magiolino (2010) evidencia esta e outras preocupações de Vigotski ao sintetizar o esforço presente em suas obras com relação à tentativa de desenvolver uma perspectiva teórica integradora e interfuncional. A autora enfatiza a materialidade das relações sociais estabelecidas e criadas pelos seres humanos e seus impactos no desenvolvimento da subjetividade e do psiquismo.

Em um artigo específico sobre a afetividade e/na educação, Magiolino (2013) discute apontamentos do filósofo Espinosa na perspectiva histórico-cultural. Percebe-se que, embora existam contribuições das áreas da Biologia, Antropologia, Psicologia, Filosofia e Neurologia com relação aos estudos sobre emoções e suas implicações na área da educação, ainda são fortes as ideias relacionadas ao controle, ao domínio e ao treino, em que as emoções são consideradas como meros recursos para atingir determinados objetivos no processo educativo.

A autora pontua que historicamente, o movimento filosófico cartesiano influenciou muito os estudos acerca da educação, na medida que estabelecia uma perspectiva dualista sobre a constituição humana, em que razão e emoção, corpo e mente, além de antagônicos, estavam cindidos. Para Magiolino (2013):

Ao retomar algumas das tentativas de enfrentamento da problemática, vamos percebendo que, embora haja uma contribuição no fato de apontarem que afeto e cognição são importantes no desenvolvimento humano, a ideia de controle das emoções é bastante forte em parte das estratégias de intervenção. E, com relação a estas, embora haja soluções criativas, a maioria delas incide no fato de treinar, desenvolver competências e habilidades, dominar e controlar por meio de estratégias estritamente cognitivas que desvelam uma fundamentação cartesiana. Nessa esfera, a elaboração de Espinosa sobre afeto e afecção e as (im)possibilidades de domínio da conduta emergem como algo fundamental. (MAGIOLINO, 2013, p. 181).

Sobre práticas pedagógicas que podem ser pensadas a partir de uma visão dinâmica e complexa acerca do trabalho com as emoções na escola, Magiolino (2013) exemplifica uma situação de atividade docente com um dos poemas de José Paulo Paes. A autora apresenta uma mediação da professora que nota um aluno visivelmente emocionado, com lágrimas nos olhos, ao se lembrar da mãe. Mediante o exposto, a estratégia utilizada pela professora nessa situação específica não foi orientar atividades como a fala ou a escrita sobre os afetos vividos, o que poderia deslocar a situação para um plano mais artificial, pelo contrário: a professora propõe para a turma a dramatização de um texto literário, ancorando a atividade pedagógica específica em sua dinâmica apresentada. (MAGIOLINO, 2010, p. 179).

Após apresentar algumas considerações sobre essas concepções, suas implicações para a educação e alguns exemplos práticos, destacam-se produções que vêm trabalhando com a temática das emoções (LEITE, 2012; MAGIOLINO, 2010, 2013, 2014; OLIVEIRA, 2001; REY, 2000; SAWAIA, 2000 e TOASSA, 2009) e da imaginação (COSTA et al., 2017; CRUZ, 2002; SILVA, 2006; SILVA e ABREU, 2015) numa perspectiva histórico-cultural, tensionando visões dualistas, oferecendo subsídios importantes para a produção científica e para as práticas pedagógicas ao se debruçarem à análise de estudos e pesquisas que concebem a educação como um processo cultural e dialético.

Ressalta-se que Vigotski (1926/[2010], 1925/[1999], 1930/[2009]) assume a relação entre emoção e imaginação (enlace emocional) e os processos de criação da criança como importantes ao longo de sua obra. Compreende-se este como um processo interfuncional, em que emoção e imaginação constituem-se dialeticamente, nas relações

humanas, portanto, este texto abordará essas questões de maneira interligada. Quando produziu “Psicologia da arte”, por volta de 1925, já apontava a necessidade de maiores elaborações sobre a temática, referindo-se à mesma como “sombria” e “enigmática.”

Entretanto, é preciso dizer que na psicologia não há capítulos mais sombrios do que esses dois, e que são precisamente estes que ultimamente vêm sendo objeto de maior elaboração e da mais ampla revisão, embora caiba lamentar que até hoje não dispomos de um sistema minimamente reconhecido e acabado de teoria do sentimento e da fantasia. (...) e para a psicologia moderna o mais enigmático e problemático continua a ser a relação dos fatos emocionais com a fantasia. (VIGOTSKI, 1925/[1999], p. 250).

Ainda são poucos os trabalhos, na abordagem vigotskiana, que se debruçam ao estudo da emoção e da imaginação de forma interligada. Em uma busca realizada na *Plataforma SciELO*⁷⁸, com as palavras-chave: *Emoção, Imaginação e Vigotski*, apenas o artigo de Sawaia e Silva (2015) foi encontrado. Por meio do levantamento das produções do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (UNICAMP), foi obtido um capítulo de Magiolino (2015) nessa perspectiva, no livro de Silva e Abreu (2015), bem como um capítulo de Silva e Magiolino (2018), no livro organizado por Sawaia; Albuquerque e Busarello (2018).

Há que se considerar de que forma a educação é mobilizada por essas abordagens, ao conceberem determinadas visões, visando trazer à luz elementos que implicam em escolhas políticas e visões de sociedade; ciência / tecnologia e sujeito. Lowi (1991) tece reflexões sobre os processos de conhecer a realidade por meio das produções científicas, destacando esses conjuntos de ideias e representações, os quais atravessam/afetam/redimensionam o processo de produção do conhecimento, como “... vinculados às posições sociais de grupos ou classes, podendo ser, segundo o caso, ideológico ou utópico”. (LOWI, 1991, p. 13). Considera-se relevante esta proposição, pois é preciso continuar evidenciando a importância da produção em educação visando (re)elaborar (trans)formações ético-políticas, sinalizando este como um processo diverso e múltiplo, também pensando em seus desdobramentos na sala de aula.

⁷⁸ Em futuras produções, também será realizada uma busca no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A RELAÇÃO ENTRE EMOÇÃO E IMAGINAÇÃO NOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DA CRIANÇA NA OBRA DE VIGOTSKI

Vigotski (2007, p. 56) conceitua: “Chamamos de *internalização* a construção interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar.” Pino (2005, p. 161), também ressalta que: “(...) a passagem do plano social para o da subjetividade é uma necessidade lógica, o que o torna fundamental na constituição cultural do ser humano.”

As funções psicológicas superiores são assinaladas por Vigotski como o funcionamento psicológico tipicamente humano. Dentre elas, destacam-se: a linguagem, o pensamento abstrato, a atenção, a imaginação, a emoção⁷⁹ e a memória mediada, constituídas dialeticamente com base nas funções elementares, a partir das condições concretas de vida dos sujeitos.

O autor concebe o desenvolvimento humano como um processo marcado, profundamente, pelo uso e criação de signos, compreendendo o sujeito como interativo na relação que estabelece com o meio em que vive. Pesquisas nesta perspectiva⁸⁰ têm indicado, de forma geral, que é preciso desenvolver uma concepção de desenvolvimento que compreenda a constituição humana como um processo monista e integrador.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre as formas pelas quais Vigotski tece elaborações significativas para este trabalho, relacionadas às duas funções psicológicas superiores estudadas de maneira interligada na ontogênese: imaginação e emoção. Para tal, é necessário expor e discutir algumas ideias centrais sobre a relação entre imaginação e emoção e os processos de criação da criança, presentes em algumas obras de Vigotski, tais como: “Psicologia pedagógica” (1926/[2010]), “Psicologia da arte” (1925/[1999]) e “Imaginação e Criação na infância” (1930/[2009]).

O estudo dessas obras, no entanto, tem se constituído em meio a uma arena de lutas (no sentido bakhtiniano do termo sobre a significação e o sentido das palavras) e um dilema com relação às várias traduções para o Português das obras citadas. Temos por exemplo, duas traduções do texto de 1930, uma de 2009 e outra de 2014 - a primeira é intitulada “Imaginação e Criação na infância” e a segunda “Imaginação e Criatividade

⁷⁹ De acordo com as teses de Magiolino (2010) e Toassa (2009) a emoção se configura como uma função psicológica superior, visto que atravessa e redimensiona todo o processo de desenvolvimento humano.

⁸⁰ Alguns trabalhos que remetem à busca por uma visão de educação que englobe uma concepção monista de sujeito são: Leite (2012); Magiolino (2010, 2013, 2014); Sawaia e Silva (2015); Silva (2006); Silva e Magiolino (2018); e Toassa (2009).

na infância”. Este trabalho concebe a tradução de Zoia Prestes como mais apropriada e opta por “criação”⁸¹.

As obras de Vigotski (1925/[1999], 1926/[2010] e 1930/[2009]) serão expostas por ordem de produção, pois consideramos que esse movimento histórico configura o aprofundamento teórico produzido no campo pelo autor. É considerável pontuar que de acordo com estudiosos e biógrafos, como Prestes (2010), a obra “Psicologia Pedagógica” de Vigotski (1926/[2010]) foi produzida antes de “Psicologia da Arte” (1925/[2009]).

Prestes (2010) defende que, embora “Psicologia Pedagógica” tenha sido publicada em 1926, foi escrita previamente à “Psicologia da Arte”, tese de doutorado de Vigotski, pois a autora argumenta que o autor entregou o livro para publicação depois de apresentá-lo no “Congresso de Petrogrado”, em 1924.

Em “Psicologia pedagógica” (1926/[2010]), Vigotski assume que é justamente a vida das emoções que a faz a parte mais importante na teoria da natureza psicológica. As emoções têm como papel organizar o comportamento humano, internamente, além de possuírem uma característica de resposta muito sensível, pois se adaptam lentamente a todas as mudanças presentes no meio. Deste modo, o autor frisa que o(a) pedagogo(a) precisa ensinar de modo a criar momentos emocionalmente estimulantes, pois de acordo com o autor: “O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade.” (VIGOTSKI, 1926/[2010], p. 146).

Trata-se, portanto, de uma educação que incorpora e redimensiona os significados e sentidos atribuídos usualmente à emoção: esta passa a ser a propulsora basilar da aprendizagem. Conseqüentemente, cabe à educação das emoções: “(...) incluí-las na rede global do comportamento quando elas estiverem estreitamente ligadas a todas as outras emoções (...)” (VIGOTSKI, 1926/[2010], p. 146). Ou seja, “De fato, significa apenas subordinação do sentimento e sua vinculação às demais formas de comportamento, sua orientação voltada para um fim” (VIGOTSKI, 1926/[2010], p.

⁸¹ Prestes (2010) vem apontando em seus estudos o problema da tradução para o português das obras de Vigotski. A estudante Patrícia Fracetto e sua orientadora Lavínia Lopes Salomão Magiolino, estão participando, através de videoconferências, de um Seminário Internacional desde março de 2018, intitulado “L’imagination et la créativité L. S. Vygotski concepts et développement”, o qual está sendo realizado na Universidade de Genebra, com os professores Bernard Scheneuwly, Irina Leopoldoff Martin e Daniele Nunes Henrique Silva. O texto de Vigotski de 1930, “Imaginação e Criação na infância” tem sido objeto de debate com relação à tradução do termo em russo para o francês, tal como aconteceu na tradução para o português, o dilema está em se optar por criatividade ou criação.

147); ponto no qual pode-se considerar uma abertura para sua relação com a imaginação.

Vigotski (1926/[2010]) concebe a brincadeira de faz-de-conta como uma forma essencial de organização do comportamento emocional e destaca sua vinculação com a imaginação e a fantasia. Em suas palavras: “Assim, a fantasia é duplamente real: de um lado por força do material que a constitui, por outro, por força das emoções a ela vinculadas.” (VIGOTSKI, 1926/[2010], p. 203).

Em “Psicologia da arte”, Vigotski (1925/[1999], p. 263) realiza uma intensa discussão sobre a temática e defende uma relação inquestionável entre as emoções e a fantasia. Para o autor: “Logo, a emoção não se expressa nas reações pantomímicas, secretórias e somáticas de nosso organismo, mas precisa de certa expressão por meio de nossa fantasia.” (VIGOTSKI, 1925/[1999], p. 263).

Nesta obra, Vigotski discute algumas elaborações teóricas presentes nos estudos da época: a lei da dupla expressão dos sentimentos (pontuando a mesma como uma relação recíproca entre a imaginação e a emoção); e a lei da realidade dos sentimentos, na qual concebe a realidade dos sentimentos nas situações mobilizadas pela imaginação. Para exemplificar, o autor comenta uma situação imaginária em que um casaco pendurado em um quarto escuro, pode provocar medo quando a pessoa que o vê imagina que seja um ladrão. Na situação, o sentimento proporcionado pela fantasia que associou o objeto à uma figura humana, embora seja fruto da imaginação, é um sentimento real que pode intensificar as reações.

Ainda sobre a relação entre emoção e imaginação, Vigotski (1925/[1999]) traz reflexões interessantes sobre os processos os quais ocorrem na catarse. Criticando estudos contemporâneos e doutrinas clássicas (como a de Aristóteles), o autor compreende esse processo como um “curto-circuito” (p. 269), em que se produz “o verdadeiro efeito da obra de arte” (p. 269); e ainda como uma “sensação elevada e clarificadora de leve alento” (p. 271) e uma “autocombustão.” (p. 272).

O autor enfatiza: “Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte.” (VIGOTSKI, 1925/[1999], p. 272).

No livro “Imaginação e Criação na infância”, Vigotski (1930/[2009], p. 11) inicia suas reflexões defendendo que: “Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo

externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa (...).” A conservação da experiência anteriormente construída pelos seres humanos não se reduz à reprodução, pois o homem combina e cria e a imaginação, como fundamento da atividade criadora, configura-se na vida cultural, oportunizando criações artísticas, científicas, tecnológicas, bem como criações relacionadas ao cotidiano.

Também nesse texto, como já apontado em “A educação estética”, na coletânea *Psicologia Pedagógica* (1926/[2010]), na primeira infância, esses processos criadores são encontrados muito facilmente nas brincadeiras. Para o autor, nas brincadeiras as crianças reproduzem o que veem e experienciam. Entretanto, esses elementos da experiência nunca são reproduzidos na brincadeira como estão presentes na realidade, pois a criança cria: “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.” (VIGOTSKI, 1930/[2009], p. 17).

Vigotski (1930/[2009]) apresenta quatro formas básicas que caracterizam a relação entre imaginação e realidade. A primeira delas compreende a composição dos atos imaginativos sempre a partir de elementos da realidade, ou seja, a fantasia é sempre composta por elementos da realidade. Além disso, o autor apresenta a primeira lei que se subordina a atividade imaginativa: “(...) a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.” (VIGOTSKI, 1930/[2009], p. 12). A segunda forma de ligação da fantasia com a realidade diz respeito “(...) àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade.” (VIGOTSKI, 1930/[2009], p. 23).

As experiências pregressas oportunizam a ação humana de imaginar aquilo que ainda não teve contato e representar para si algo ausente da experiência pessoal, por meio da fantasia e da experiência histórica e social de outros sujeitos, concebendo a socialização como essencial nesse processo: “(...) há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência.” (VIGOTSKI, 1930/[2009], p. 25).

A terceira forma de ligação entre imaginação e realidade, apresentada pelo autor, é de caráter emocional, constituída por duas características centrais, em que se expressam as duas leis já explicitadas nas outras obras aqui destacadas e referidas acima. Na primeira, a emoção domina as impressões e pensamentos relacionados aos estados de humor, ou seja, existe uma íntima relação entre a expressão exterior e a interior, que se manifesta não apenas no estado físico, “(..) pois todas as impressões

recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina.” (VIGOTSKI, 1930/[2009], p. 26) - aqui se explicita a lei da dupla expressão dos sentimentos. A segunda característica é configurada pela lei da realidade emocional da imaginação e evidencia a vinculação entre emoção e fantasia, em que “(...) qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos.” (VIGOTSKI, 1930/[2009], p. 28).

A quarta, e última, forma de ligação entre fantasia e realidade consiste em que a materialização da fantasia pode criar algo novo, não existente anteriormente na experiência humana. Segundo o autor: “(...) ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. Essa imaginação torna-se realidade.” (VIGOTSKI, 1930/[2009], p. 29).

O processo criador ocorre ancorado na coexistência das dimensões intelectual e emocional: “Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana.” (VIGOTSKI, 1930/[2009], p. 30). Esse processo criador se relaciona ao processo de adaptação ao ambiente do qual o sujeito faz parte, pois um ser completamente adaptado, não poderia criar, visto que a inadaptação produz necessidades, desejos, etc.

O autor frisa as condições sociais para que as criações sejam possíveis, já que: “Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio.” (VIGOTSKI, 1930/[2009], p. 42). Nesta obra, Vigotski (1930/[2009]) enfatiza a centralidade da criação no processo de constituição do ser humano e ainda apresenta diferentes instâncias as quais configuram a materialização dos processos criadores da criança: a literatura, o teatro e o desenho.

Esta reflexão sobre o papel do meio com relação à criação, presente na obra de Vigotski (1930[2009]), remete ao texto de Pino (2010), em que autor destaca o meio como fundamental para a efetivação de determinados processos, por ser o ambiente psíquico ou cultural no processo de desenvolvimento humano. Em “Psicologia da Arte” (1925/[1999]), quando Vigotski enfatiza a catarse como junção e clímax da fantasia e dos sentimentos, também é possível refletir sobre as possibilidades de (trans)formação das imagens afetadas pelo signo - a partir do meio no qual o homem se encontra. Nessa perspectiva, cabe à educação, especialmente ao ambiente escolar, impulsionar as experiências da criança com o meio, visando o alargamento das possibilidades de suas interações e a ampliação de sua realidade.

OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DA CRIANÇA: POSSIBILIDADES PARA UM PROCESSO EDUCATIVO ESTÉTICO NA INFÂNCIA

Em diálogo com Vigotski, em sua tese de doutorado em educação, Silva (2006) salienta que os processos de criação assumem formas singulares na infância. Para ela: “(...) a composição interpretativa e expressiva demonstrada nas ações inventivas da criança sobre a realidade permite a exploração de esferas cognoscitivas e sensíveis sobre a sua experiência no mundo.” (SILVA, 2006, p. 126).

Guimarães (2017) coloca possibilidades de trabalho pedagógico com a literatura em uma instituição de educação infantil. Vasconcelos (2016) elabora uma pesquisa que investiga a forma como crianças incorporam conteúdos da mídia televisiva a partir das dinâmicas presentes em uma escola de educação infantil, além de utilizar uma câmera de vídeo e fotográfica para oportunizar a criação de produtos da imaginação das crianças.

Vasconcelos (2016) e Guimarães (2017) elaboram estudos na educação infantil, visando compreender e promover situações que suscitem processos de criação da criança, apontando essa atividade como essencial no desenvolvimento infantil, além de serem capturadas pelos desafios e tensões presentes nas instituições educacionais em que realizam a investigação empírica. Silva (2006) constrói argumentos sobre a criação das crianças também a partir de limitações e proibições impostas no cotidiano escolar; a autora apresenta processos criadores das crianças os quais transgridem situações consideradas difíceis por elas - para terem possibilidade de imaginar, criar, brincar.

Souza e Lopes (2002) elaboram um artigo sobre uma pesquisa-intervenção, realizada em uma escola que atende sujeitos com necessidades educativas especiais. As autoras discorrem sobre a utilização da câmera pelos jovens da escola, destacando que essa atividade pôde oportunizar a eles uma visão crítica e sensível de observação e análise da escola.

Em outro estudo, Souza (2011) apresenta reflexões quanto aos usos da imagem técnica, pensando nas implicações epistemológicas na pesquisa acadêmica. A autora tece argumentos sobre “(...) o ato de pesquisar a partir da construção de uma ética e de uma estética do olhar (...)” (SOUZA, 2011, p. 206). Essas contribuições são relevantes para as discussões que aqui se apresentam, pois articulam os processos de criação dos educandos a partir do uso da câmera como um instrumento que pode ser utilizado como um recurso para proporcionar criações e (re)elaborações.

A partir das considerações teóricas levantadas e de algumas pesquisas apresentadas, percebe-se que a atividade de materialização da imaginação da criança traz elementos fundamentais para seu desenvolvimento. O uso da câmera de vídeo e fotográfica, as experiências com a literatura e até mesmo os momentos de proibição, contribuem com reflexões que se referem aos processos criadores da criança - materializados a partir de necessidades, desejos e dificuldades, por meio da relação que estabelecem com o meio em que estão inseridas.

As trocas sÍgnicas mediadas no/pelo meio marcam/afetam/atravessam esse organismo inicialmente biológico - que vai sendo impregnado de cultura. Trata-se de um processo integrador, visto que Vigotski assinala o movimento dialético como categoria metodológica geral de investigação (DELARI JUNIOR, 2010).

Em um artigo sobre a produção imaginária e a formação do sentido estético, Pino (2006) frisa duas questões como parte de um processo de evolução da espécie: 1. a capacidade humana de criar sua existência e 2. a transformação da sensorialidade biológica em um conjunto de sentimentos relacionados à sua socialização. Pino ressalta a possibilidade cultural da criação humana, pensando na formação do sentido estético como o processo de atribuição de significações sociais ao mundo.

De acordo com o autor:

Um componente da tese de Vigotski do “desenvolvimento cultural” – ou, como eu prefiro dizer, da constituição cultural do ser humano do homem – é a sua capacidade de simbolizar, ou seja, de criar símbolos e significar as coisas, fato que anteriormente eu associei com a capacidade criadora do homem. (PINO, 2006, p. 67/68).

Este é um ponto importante para as reflexões sobre o enlace emocional e os processos de criação da criança na/pela educação. Pino (2006) defende que a imaginação constitui o humano, pois ao criar, o homem transforma seu ambiente e também se transforma; o que é vivido e produzido colide, assim como integra a formação humana; ademais, é por meio dessa concepção que se assume a educação estética neste texto: captada pela capacidade simbólica, detentora de um sentido imaterial, em que a mediação do outro é tida como primordial nesse processo - deslocar para sentir bem o que se sente, aumentando, progressivamente, a sensibilidade sobre os afetos (sentido estético).

Dito isso, as instâncias responsáveis pela inserção das crianças nos diversos ambientes precisam planejar e desenvolver modos de interação que oportunizem a

criação, a imaginação e a emoção e a aprendizagem de forma a ressaltar a criança como um sujeito que produz e (re)cria o mundo cultural: enquanto materialidade e significação das produções humanas, compreendendo a educação e seu papel fundamental e privilegiado na formação do sentido estético.

O modo de compreender a infância precisa estar atrelado à busca por melhores políticas públicas, por condições de trabalho adequadas nas escolas e por concepções teóricas e metodológicas que possibilitem a reflexão sobre práticas pedagógicas como possibilidades de ampliar as capacidades criadoras, tipicamente humanas, enquanto um processo que transforma os envolvidos. Há que se pensar em políticas públicas para a educação infantil que considerem esses fatores, distanciando-se de abordagens que acabam por padronizar os sujeitos e as práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto procurou realizar um recorte das discussões sobre a relação entre emoção e imaginação na obra de Vigotski, enfocando os processos criadores das crianças e apresentando algumas considerações desta perspectiva como alternativa às abordagens e práticas educacionais tradicionais, que implicam em uma visão dicotômica no processo de desenvolvimento humano. Considera-se que abordagens teórico-metodológicas, como a de Vigotski e colaboradores, ao assinalarem os processos de desenvolvimento humano como interfuncionais, complexos e contraditórios, podem contribuir com a materialização e criação de possibilidades de compreensão dos fenômenos e condições de desenvolvimento humano no campo da educação.

As contribuições de se considerar o enlace emocional e os processos de criação da criança na educação infantil constituem em redimensionar fundamentos, conceitos e práticas pedagógicas, deslocando-os para as potências transformadoras das afecções entre o humano e o mundo (ESPINOSA, 2008, Ética III) e viabilizando a reflexão sobre a produção sócio-cultural das crianças no processo de desenvolvimento e aprendizagem pautado nas/pelas relações sociais estabelecidas/criadas entre os sujeitos. Este é um exercício fundamental para compreender ainda mais como a relação existente entre humano e sociedade é afetada no e pelo processo de internalização, transformação e mediação semiótica viabilizado pela cultura e história humana.

As análises apontadas pelo texto sinalizam uma visão dialética de educação e desenvolvimento humano; entretanto, esses apontamentos não se esgotam a partir deste

trabalho. As discussões enfocam o processo educativo, especialmente a educação infantil, como locus privilegiado de criações e possibilidades educativas estéticas, em meio às tensões e aos dilemas do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. T. M. S. et al. Imaginação e conhecimento na escola para além da verdade científica. *Revista de ciências HUMANAS - Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, v. 51, n. 01, p. 56-72, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/2178-4582.2017v51n1p56>>. Acesso em: 20/05/2018.

CRUZ, M. N. *Imaginação, conhecimento e linguagem*. 2002. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

DELARI JUNIOR, A. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. *I Seminário sobre metodologia em pesquisa na abordagem da psicologia histórico-cultural*, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, p. 01-16, 2010. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/1904661607/name/uem-metodo_artigo.pdf>. Acesso em: 10/04/2018.

ESPINOSA, B. *Ética*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2005.

GUIMARÃES, N. S. *O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil*. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

MAGIOLINO, L. L. S. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, MG, v. 26, n.º. spe. 02, p. 48-59, 2014.

MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade e/na educação: sentir e expressar na experiência (est)ética- contribuições da filosofia espinosana. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 156-183, 2013.

MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação est(ética). In: SILVA, D. N. H. e ABREU, F. S. D. *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo, SP: Summus, 2015. p. 133-154.

MAGIOLINO, L. L. S. *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MAGIOLINO, L. L. S.; SILVA, D. N. H. Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L. S. Vigotski e B. Espinosa. In: SAWAIA, B. B.;

ALBUQUERQUE, R. & BUSARELLO, F. R. *Afeto & Comum - reflexões sobre a práxis psicossocial*. Embu das Artes, SP: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2018. p. 39-59.

McCRAE, R. R.; COSTA, P. T. Rotation to maximize the construct validity of factors in the NEO Personality Inventory. *Multivariate Behavioral Research*, Taylor and Francis Online, v. 24, 1989, p. 107-124.

OLIVEIRA, I. M. *O sujeito que se emociona - signos e sentidos nas práticas culturais*. 2001. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP (Impresso)*, São Paulo, SP, v. 21, p. 727-740, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42025/45693>>. Acesso em: 26/05/2018.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições (UNICAMP)*, Campinas, SP, v. 1, p. 47-70, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147>>. Acesso em: 29/05/2018.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez. 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>>. Acesso em: 01/04/2018.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semiovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal.

REY, F. L. G. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 21, n. 71, 2000, p. 132-148. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a06v2171>>. Acesso em: 01/04/2018.

SAWAIA, B. B. A emoção como locus da produção do conhecimento. CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, n. 3, 2000, Campinas, SP - UNICAMP/FE. Anais... Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/br2000/credi.htm>>. Acesso em: 01/04/2018.

SAWAIA, B. B.; SILVA, D. N. H. Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 35, n. Especial, p. 343-360, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>>. Acesso em: 01/04/2018.

SILVA, D. N. H. *Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula*. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SMOLKA, A. L. B. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015.

SOUZA, S. J. Por uma Epistemologia da Imagem Técnica. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, MG, v. 6, n. 2, p. 206-210, 2011. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n2/Jobim_e_Souza.pdf>. Acesso em: 20/05/2018.

SOUZA, S. J.; LOPES, A. E. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, n. 116, p. 61-80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200004>. Acesso em: 20/05/2018.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

VASCONCELOS, B. N. M. *Modos de participação e apropriação da cultura: vida, escola e mídia na educação infantil do campo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

VIGOTSKI, L. S. (1925/[1999]). *Psicologia da Arte*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. (1926/[2010]). *Psicologia Pedagógica*. Tradução: Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. (1930/[2009]). *Imaginação e Criação na infância*. Tradução: Zoia Prestes. Comentários: Ana Luiza Smolka. São Paulo, SP: Ática.

VIGOTSKI, L. S. (1930/[2014]). *Imaginação e Criatividade na infância*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Editora WMF.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

PROFESSORES BRINCANTES: SENTIDOS DO BRINCAR NA FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra de Campos e Silva Rosa

PPGED /UFSCAR – Campus Sorocaba

alessandra.campos2014@bol.com.br

O brincar, muito mais do que singularidade da infância, é direito e eixo estruturante das práticas na educação infantil preconizadas na Base Nacional Comum Curricular e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os professores(as) brincantes se tornam parceiros das descobertas infantis, estabelecendo relações inteiras e intensas por meio das brincadeiras. Considerando a reflexão anterior, é necessário para atuar na educação infantil que o professor seja um brincante? Os saberes e fazeres relacionados ao lúdico são importantes na formação inicial e permanente do professor(a) de educação infantil. Quem são os(as) professores(as) formadores(as) brincantes? Como os saberes e fazeres das suas experiências brincantes contribuem para a formação de educadores(as) lúdicos para atuarem na educação infantil? Estes são alguns questionamentos que a pesquisa busca responder. Nesse sentido, a pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Educação, na linha 1 – Formação de professores e práticas educativas, tem por objetivo conhecer os saberes e fazeres dos docentes brincantes que atuam na formação de professores(as) da educação infantil. Especificamente, quais são os pressupostos teóricos, práticos e metodológicos que constituem os saberes dos formadores brincantes? A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza a revisão bibliográfica sobre o brincar, a infância e a formação de professores(as) tendo como suporte teórico autores como BATISTA (1998), BARBOSA (2000), CORSARO (2002), KISHIMOTO (2010), LOMBARDI (2005), SARMENTO (2005), NÓVOA (1992), SAVIANNI (2009), TARDIF (2002, 2005), dentre outros. A metodologia que melhor responde aos objetivos propostos para conhecer os saberes e fazeres dos professores(as) brincantes é a narrativa utilizando a entrevista semiestruturada como procedimento técnico. Os relatos compartilhados pelos colaboradores(as) serão analisados de modo a tecer conexões significativas entre as experiências brincantes destes e a formação de professores(as) de educação infantil, revelando seus saberes e fazeres e como se constituíram formadores(as) brincantes. No atual contexto, percebe-se que os espaços e tempos de brincar estão cada vez mais reduzidos frente às demandas de escolarização precoce. Os desafios colocados à vivência do brincar infantil como as mídias por meio de jogos eletrônicos e redes sociais; falta de espaços públicos pensados para as crianças; violência dentro e fora dos lares; o trabalho infantil, que em algumas regiões ainda prevalecem, etc., tornam o brincar neste cenário um ato de resistência e direito da criança. Tais fatores fazem com que as instituições de educação infantil se tornem espaços privilegiados do brincar, no entanto é preciso considerar que as brincadeiras são mediadas pelas parcerias que se estabelecem entre as crianças e seus pares e entre os adultos. Crianças de todas as épocas e de todos os lugares brincam, e as brincadeiras se tornam um legado que é passado de geração à geração constituindo um repertório lúdico rico e de grande valor cultural, pois entende-se que crianças são produtoras de cultura. No entanto, tem-se percebido que tal riqueza lúdica tem sido esquecida e tais brincadeiras, mesmo em espaços como as creches, têm sido pouco vivenciadas. As brincadeiras precisam ser ensinadas, passadas do domínio adulto para as crianças. Acredita-se que a pesquisa

contribuirá significativamente para afirmar o brincar e suas manifestações, especialmente, nas instituições de educação infantil, para que as crianças possam se apropriar dos repertórios lúdicos, que são históricos e sociais e que estão presentes nos modos de brincar de várias gerações, potencializando as experiências infantis de estar no mundo, interagindo, criando, inovando, sentindo e se expressando. Ainda não há resultados a serem apresentados, pois a pesquisa está em desenvolvimento.

Palavras-chave: Infância. Brincar. Formação.

Nos últimos anos percebem-se falas acaloradas em defesa de uma escolarização cada vez mais precoce, envolvendo as crianças em processos de aprendizagem que desconsideram as suas singularidades. São práticas e demandas que fazem com que os tempos e espaços de brincar fiquem cada vez mais, reduzidos sendo ocupados por expectativas de aprendizagem que colocam as crianças num projeto de futuro que não reverbera o anseio de uma criança que é, que participa, dialoga, cria e produz cultura hoje.

Estudando sobre o cotidiano das creches, Batista (1998) e Barbosa (2000), apontam que as instituições engessam a criança numa rotina que desconsidera as peculiaridades próprias da infância, ou seja a abertura ao novo, as descobertas, a liberdade de expressão, a inventividade e o imaginário promovidos pelo brincar. De acordo com Batista, “As crianças não estão preocupadas em marcar o tempo da brincadeira. Elas brincam!” (BATISTA, 1998, p. 63).

É necessário afirmar o brincar, não só como singularidade da infância, mas principalmente como direito e reconhecer a sua importância para a construção de sujeitos protagonistas, cujas interações entre seus pares e adultos configuram uma ampla rede, na qual as relações estão em constante processo de construção de saberes que se configuram em uma produção cultural própria da infância. Na creche estas interações ricas e intensas, mediadas pelas ações do trinômio cuidar, educar e brincar constitui um grande campo de investigações.

O professor(a), que atua nas instituições de educação infantil tem um papel significativo ao ser o parceiro das crianças nas brincadeiras, ao promover o tempo, espaços e interações diversas, porém, é necessário que um professor seja também um brincante?

Para responder a esta pergunta é preciso antes, conhecer os saberes e fazeres dos professores brincantes, investigar as teorias e metodologias que embasam sua prática e que o constitui um docente brincante.

Desse modo, a pesquisa tem por objetivo conhecer os saberes e fazeres dos docentes brincantes que atuam na formação de professores(as) da educação infantil. Especificamente, quais são os pressupostos teóricos, práticos e metodológicos que constituem os saberes dos formadores(as) brincantes.

Para conhecer é necessário ter acesso as experiências desses profissionais, as trajetórias, as escolhas que os constituíram e que os levaram a privilegiar o brincar enquanto objeto de sua prática profissional.

Tendo em vista o campo empírico e a natureza qualitativa da pesquisa, será realizada uma revisão bibliográfica sobre os principais referenciais teóricos que abordam o tema do brincar e os brincantes no exercício da profissão docente. Por se tratar de uma busca pela identificação e compreensão dos saberes e fazeres de docentes brincantes e de suas experiências vividas enquanto formadores(as) de professores(as), argumenta-se pelo uso da técnica da entrevista narrativa.

A entrevista narrativa tem sido muito utilizada nas pesquisas em educação, especialmente as que buscam investigar processos formativos de professores(as) em diferentes contextos sociais, afirmando o campo educacional como celeiro profícuo para o desenvolvimento de estudos na área da formação de professores(as) e da profissionalidade docente.

O adulto, que um dia foi criança, criou com seu corpo inteiro brinquedos e brincadeiras de pular, correr, nadar, inventar, guerrear, cirandar, cantar, tocar, imaginar, etc., que foram (re)significadas e configuraram um repertório imenso que passa de geração a geração.

O brincar é manifestado nas interações das crianças, portando não é nato, mas sim construído nas relações com seus pares e com os adultos que fazem parte do círculo de convivência delas. Assim, o brincar é uma manifestação social e cultural, mas também envolve processos cognitivos importantes para a aprendizagem. Brincando a criança não só reproduz o real como se apropria dele para dar novo sentido.

Há um determinado momento em que o brincar adulto e infantil se comunicam e se aproximam mutuamente e se estabelece um encontro, e ambos descobrem novas possibilidades, sensibilidades e jeitos de assimilar o mundo. Esse encontro acontece em diversos lugares, no interior dos lares, nas praças e parques, nas ruas e, privilegiadamente, nas instituições de educação infantil.

Estas, por sua vez, constituem o lugar onde o brincar se manifesta, onde se abriga o imaginário, que cria, inventa, experimenta e afirma as crianças num tempo e

espaço, em relações inteiras e intensas com seus pares e com os adultos. As instituições de educação infantil, especialmente a creche é, ou deveria ser, o espaço excepcional do brincar.

A pesquisa se estruturará da seguinte forma, a saber: Em primeiro lugar, se fará uma discussão sobre as contribuições dos estudos da infância para a educação infantil, especificamente para a formação de professores(as) brincantes tendo o lúdico como objeto da experiência formativa. Para fundamentação, a pesquisa trará os estudos da sociologia da infância em Sarmiento (2005), Abramowicz (2010), Corsaro (2002), Delgado (2005), Santos (2012), Faria (2006), dentre outros, como principais teóricos.

Buscará destacar o contexto histórico da educação infantil demonstrando as principais mudanças que influenciaram na estrutura física e organizacional dessas instituições permeadas pelas políticas públicas, pelas pesquisas sobre as infâncias que deram voz e lugar às crianças.

Também abordará sobre a formação de professores para a educação infantil, identificando as marcas que constituem os saberes e fazeres significantes para o exercício da profissão docente neste contexto.

E como desfecho, o lúdico e sua valorização será tema de debate procurando esquadrihar a conexão entre educação infantil e formação de professores brincantes.

Em segundo lugar, serão apresentados os relatos dos professores formadores(as) brincantes juntamente com a metodologia utilizada. Por meio dos relatos dos(as) professores(as) formadores(as) brincantes será possível conhecer seus saberes e fazeres de modo a evidenciar as experiências e os sentidos em relação ao brincar que contribuíram, significativamente para que tivessem uma prática brincante, repercutindo na formação inicial ou permanente de educadores(as) de educação infantil.

Na sequência, os relatos serão analisados buscando identificar os saberes e fazeres da experiência brincante dos(as) professores(as) formadores(as) de modo que se possa tecer relações entre sua expertise e os conhecimentos tidos como importantes para a práxis do professor de educação infantil.

Tem-se a expectativa de que os relatos dos(as) professores(as) formadores(as) brincantes, especialmente sobre suas experiências com o brincar, poderão fundamentar reflexões sobre a importância do professor de educação infantil, no exercício da docência, valorizar as brincadeiras como expressão das crianças que brinca para aprender e mais além, brinca para produzir e revelar as culturas infantis.

Os relatos revelarão as marcas, os sentidos que tornam os professores(as) lúdicos(as) para atuarem na educação infantil, nessa perspectiva, importa compreender os processos, as experiências de vida que constituíram o ser brincante dos professores e o que os levaram a compartilhá-las, por meio da formação de outros docentes, tendo o brincar como essência da sua prática.

Os relatos poderão ser orientados em torno de três questões:

Como se constitui um professor/educador brincante?

Que saberes sobre o brincar e a ludicidade estão implicados nesse processo de constituição?

Quais fazeres e/ ou metodologias sustentam esses saberes?

As brincadeiras marcam a história de vida de todo ser humano, ficam registradas em suas memórias e em alguns momentos são ativadas, vêm a tona na interação do adulto com a criança e nessa ação, são ensinadas a elas e a partir daí, constituem um repertório lúdico rico e significativo, portanto, social e cultural.

O lúdico proporciona vivências singulares e cria movimentos diversos e complexos que evidenciam como a criança se apropria de experiências para construir conceitos e autonomia. Desse modo, Lombardi apresenta a seguinte reflexão,

... estudar o lúdico na educação implica repensar os valores a respeito do ser humano, os quais orientam as ações pedagógicas que os professores executam. [...]. O lúdico propõe conceber o sujeito como ser complexo e digno de uma formação que integre os níveis físico, psicológico. Social, cultural, etc. (LOMBARDI, 2005, p. 13)

Ao estimular vivências lúdicas ricas e significativas, mostrando a criança como se brinca o adulto promove o brincar. Portanto, é importante que a prática pedagógica dos professores, especialmente daqueles que atuam com as crianças, privilegiem e promovam diversidades de brincadeiras onde o adulto seja parceiro nestas experiências e descobertas.

Os professores brincantes são a fonte da pesquisa, mais especificamente, suas experiências enquanto formadores(as) de outros docentes tendo o brincar como objeto do encontro entre formador(a) e formado(a). Aprender com a sensibilidade necessária, os saberes que estão envolvidos nesse processo, os fazeres elencados para sustentar essa dinâmica que se constrói entre ambos mediados pelo lúdico, é o desafio que se propõe. Por entender que tais saberes e fazeres pertencem a uma construção que parte das experiências dos professores(as) brincantes, um *savoir-faire* que implica conhecimentos

constituídos por meio de relações entre as pessoas e o meio, tendo o brincar como o agente catalisador e potencializador dessa dinâmica.

Para a escolha dos(as) colaboradores(as) foi realizado um levantamento sobre os(as) professores(as) que desenvolvem um trabalho reconhecido de formação brincante nos meios acadêmicos ou em instituições próprias. Em seguida foi dirigida uma carta convite para participar da pesquisa. Os relatos poderão ser realizados por meio de entrevista direta ou com o uso de recursos e ferramentas de voz e imagem da internet, ou ainda com o registro escrito, a forma será definida pelos ou pelas colaboradores(as), deixando-os livres para escolher a forma de compartilhar os relatos com a pesquisadora.

Em sociedades que não usam a escrita, registram suas memórias por meio das narrativas que passam de uma geração a outra mantendo viva a história de um povo. Segundo Procópio (2016),

A atividade de narrar é constante na vida dos seres humanos. Desde os desenhos rupestres aos *posts* de microblogs e redes sociais, os homens fazem uso das narrativas para contar, isto é, narrar os acontecimentos, as situações, as experiências que vivenciam, ou que, ao menos, delas tiveram conhecimento. Conforme Brunner (2002), podemos até não saber explicar o porquê de usarmos tantas narrativas em situações variadas da vida, mas sabemos fazer esse uso de acordo com as nossas necessidades. (pág. 299)

Narrar e contar histórias e acontecimentos faz parte do modo das pessoas estarem no mundo, de interagirem e de existirem nele e com ele. Suas memórias têm valor não só para o campo da História ou da Antropologia, mas tem sido cada vez mais usada e acessada pelas pesquisas no campo educacional, principalmente, quando os estudos reportam sobre a formação de professores. Dutra (2002, p. 377), coloca que,

“Assumir uma estratégia qualitativa de pesquisa fenomenológica, como a narrativa, significa, antes de tudo, adotar como horizonte teórico e filosófico a existência, compreendida na experiência vivida. E compreender que a experiência humana representa uma tarefa de extrema complexidade, uma vez que o homem constitui-se numa subjetividade que pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência. E esta é fluida, processual, semelhante e distinta de todos os outros, o que exclui a possibilidade de explicá-lo através de verdades estáticas e aplicáveis a todos os outros seres. A narrativa, portanto, ao considerar essa dimensão do mundo vivido, nos sinaliza com a possibilidade de nos aproximarmos do outro, sem que se perca a principal característica que o distingue no mundo, que é a existência.”

Desse modo, acredita-se que as narrativas dos(as) professores(as) brincantes que atuam na formação docente, ao evidenciarem suas experiências e compartilharem suas inspirações para o trabalho com o brincar e as brincadeiras em contextos formativos, contribuirão sobremaneira para compreender quais são os saberes e fazeres que

constituem um professor(a) brincante e por conseguinte profissionais que valorizam o brincar em suas diversas manifestações.

Ao utilizar a narrativa como metodologia de pesquisa, busca-se compreender a constituição de significados sobre o brincar para o professor(a) brincante ao formar outros docentes, isto implica provocar nos colaboradores uma reflexão sobre suas vivências, trazer à tona memórias, sentimentos relacionadas as experiências brincantes. A pesquisa envolve, portanto uma colaboração entre o pesquisador(a) e o pesquisado(a) envolvidos nesse processo, o qual deve ser flexível, pois ambos passarão por transições promovidas pela própria dinâmica da investigação, tecendo juntos certezas e incertezas e construindo sentidos. Cada relato poderá revelar uma particularidade, um novo olhar sobre o brincar.

Uma vez compartilhadas as experiências brincantes na formação de professores(as) , passa-se então a análise dos relatos buscando identificar os saberes e fazeres considerados necessários ao professor de crianças pequenas, na sua práxis, mediados pelo brincar. A intenção é responder se é necessário que um professor, que atua na educação infantil, seja também um brincante, isto é, se coloque em situações de brincadeiras junto com as crianças? A análise dos relatos deverá considerar o contexto social, político e cultural dos colaboradores, compreender as experiências que constituíram sua prática, as ações que dão significado a essas vivências.

O brincar nem sempre foi considerado um direito da criança, por muito tempo ficou relegado a uma ação própria da criança, sem importância e interesse para os adultos. Foi visto muitas vezes de forma pejorativa associado a uma fase da vida onde se pode agir sem maiores consequências ou responsabilidades. Atualmente é objeto de pesquisas não só no campo da educação, mas também de outras áreas como a psicologia, a sociologia, a antropologia, etc.

O brincar faz com que a criança se aproprie do presente e se projete no futuro, especialmente, quando o faz de conta ou jogo simbólico reflete e imita o comportamento adulto – o mundo das profissões, das relações familiares e no contexto atual, o mundo das relações tecnológicas. Assim, o brincar evidencia como a criança pensa, como ela faz, que sentidos atribui a brincadeira e ao brinquedo, como explora, investiga e interpreta o mundo que a cerca. (KISHIMOTO, 2010)

Para além de uma concepção da infância, cuja marca é uma fase da vida humana com características peculiares que faz com a criança seja vista como ser em desenvolvimento que brinca para aprender, a infância atualmente é compreendida como

período da existência humana, na qual as crianças pensam, produzem e agem envolvidos em múltiplas relações com outras crianças e com os adultos.

As crianças são atores sociais e produzem cultura (CORSARO, 2002; SARMENTO, 2005), portanto não são passivas frente aos acontecimentos. As interações estabelecidas com seus pares e com os adultos nos diversos contextos e condições de existência da criança faz com que a infância também seja diversa. De acordo com Sarmento,

As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370)

Acredita-se que tal pesquisa contribuirá significativamente para afirmar o brincar e suas manifestações, não só como expressão e linguagem da criança, mas, sobretudo como direito e que tal deve ser privilegiado pelas ações e políticas públicas de atendimento à infância, de urbanização e planejamento de espaços públicos para a promoção do brincar.

Garantir, especialmente, nas instituições de educação infantil que as crianças tenham acesso aos repertórios lúdicos, que são históricos e sociais e que estão presentes nos modos de brincar de várias gerações. Fazer com que, ao terem contato com estes repertórios elas possam construir novas relações e produzir novos modos de brincar e de estar no mundo com seus pares e adultos, criando, inovando, sentindo e se expressando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da Infância no Brasil: Uma área em construção. Revista do Centro de Educação –UFSM, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602/897>>. Acesso em: 25 de abr. de 2018.

AZEVEDO, A B e PASSEGGI, M C. (Orgs.) Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/acsilva/Downloads/narrativas.pdf>> Acesso em: 20 de abr. 2016.

BARBOSA, M C. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil**. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, 2000. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219024>> Acesso em: 8 abr. 2015.

BATISTA, R. **A rotina no dia a dia da creche: Entre o proposto e o vivido**. 1998. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de pós graduação em Educação, Florianópolis, 1998.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Acesso em: 26 de abr. de 2018.

DELGADO, A C; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313716002.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. 2018.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, Natal (online), v. 07, n. 02, p. 371-378, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000200018&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 de jun. de 2018.

FARIA, A L A. Pequena infância, educação ee gênero. *Cadernos Pagu*, n. 26, p. 279-287, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30394.pdf>> Acesso em: 13 de março de 2017.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-19. Disponível em: <[file:///C:/Users/eperez/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/eperez/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida%20(2).pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2015.

LOMBARDI, L. M. S. S. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2005. Disponível em: <[file:///C:/Users/eperez/Downloads/LuciaMariaLombardi%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/eperez/Downloads/LuciaMariaLombardi%20(2).pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2015.

NÓVOA. A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Portugal, Lisboa: Publicação Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 01-27. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 23 de maio 2017.

PROCÓPIO, M R. Caracterização do universo das narrativas biográficas sob uma perspectiva discursiva. In: MACHADO, I L e MELO, M S S (Orgs.). *Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso*. – Belo Horizonte : Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2016.

SANTOS, Maria W. dos. Crianças no tempo presente: A sociologia da Infância no Brasil. *Pro-posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 235-240, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200017>. Acesso em: 24 de abr. de 2018.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em 28 de abr. de 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas/SP, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>>. Acesso em: 06/03/2017.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: balho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005

Eixo 15

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Coord. Maria Sílvia Librandi da Rocha

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: DO DIRETOR AO GESTOR

Lucimara dos Santos Godoy

Beatriz Lopes Zanbello

Fernada Gozzi

Leticia Felig Dal Forno

Regiane da Silva Macuch

¹ Acadêmica de Pedagogia, Unicesumar, Maringá, Pr, Bolsista de Iniciação Científica Fundação Araucária; ² Acadêmica de Pedagogia Unicesumar, Maringá, Pr, colaboradora PIBIC; ³ Mestre em Gestão do Conhecimento, Unicesumar, Maringá, Pr; ⁴ Docente do Programa de Mestrado em Gestão do Conhecimento, Unicesumar, Maringá, Pr, co-orientadora de PIBIC; ⁵ Docente do Programa de Mestrado em Gestão do Conhecimento, Unicesumar, Maringá, Orientadora de PIBIC.

Este trabalho discutirá a administração escolar e a função do gestor na escola pública brasileira. Atualmente, dentro do curso de Pedagogia não existe formação específica para a Gestão Escolar e pouco é abordado sobre a mesma durante a formação do pedagogo. O escasso conhecimento sobre o assunto acaba por gerar pouco ou nenhum interesse pela área. Em muitas escolas a comunidade tem pouquíssimo ou nenhum esclarecimento sobre a função do Diretor Escolar, no entanto, ajuda a escolher a pessoa

para este cargo, por meio de seu voto. Em muitas escolas o diretor, embora atue como gestor, não tem formação em Pedagogia. Este fato faz ou não diferença no contexto da Administração Escolar? Exposta a problemática, pretendemos neste projeto, aprofundar os conhecimentos sobre Gestão Escolar. A organização escolar e sua gestão estão interligadas ao meio econômico, social e político, desta forma, há a necessidade em se discutir sobre a mesma na atualidade, para se compreender o papel da administração escolar e a função do gestor na escola pública no Brasil. Estudo de cunho bibliográfico, por meio de revisão nas bases de dados Scielo e Capes e em livros que abordem a temática. O material será selecionado e posteriormente, os resumos serão lidos conforme critérios de inclusão para seleção dos textos a serem analisados na íntegra. A análise dos dados será feita pela Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin. Portanto, como resultados deste estudo, busca-se propiciar maior esclarecimento sobre a gestão escolar no Brasil a acadêmicos de Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: diretor escolar; gestão escolar; revisão bibliográfica

TRADUÇÃO DE TERMOS EM INGLÊS COMUMENTE USADOS NO CURSO TÉCNICO EM AQUICULTURA

Odair Diemer

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)

odair.diemer@ifms.edu.br

A aquicultura é uma atividade que vem crescendo no Brasil e os resultados de pesquisas, produtos novos e descobertas que compõe sua área tecnológica são veiculadas em Inglês. Entretanto, observa-se uma escassa quantidade de dicionários técnicos que facilite a leitura. Assim, o presente artigo teve como objetivo elaborar um material com termos comumente usados na área de aquicultura e, desse modo, facilitar a leitura de textos em língua inglesa na área específica de carcinicultura. Para tanto, a pesquisa foi conduzida com uma abordagem qualitativa, utilizando um procedimento baseado em pesquisa bibliográfica feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios de suportes eletrônicos. Foram selecionados dez textos de grande relevância para carcinicultura com descobertas significativas para o desenvolvimento da atividade e, portanto, as leituras são recomendadas para os estudantes e profissionais da área. No total, produziu-se uma lista com cem palavras traduzidas que podem ser usadas como um instrumento de ampliação do

vocabulário do estudante e preencher a deficiência em termos de material específico em Inglês.

Palavras-chave: Agronegócio. Carcinicultura. Ensino técnico.

Introdução

O agronegócio brasileiro vem crescendo, consideravelmente, no cenário mundial, principalmente em razão do seu grande território, localização geográfica e clima, em conjunto aos seus múltiplos recursos naturais, demonstrando a vocação do país em se tornar um dos principais fornecedores de alimentos (LOPES *et al.*, 2017). Ademais, o Brasil é uma das poucas nações mundiais com disponibilidade de ambientes para o desenvolvimento sustentável da aquicultura, tornando-se uma das atividades agropecuárias com maior potencial de crescimento na atualidade (KIRCHNER *et al.*, 2016).

Nesse contexto, vale salientar que a aquicultura é uma atividade científica que engloba o estudo das técnicas de reprodução e crescimento de organismos aquáticos em ambiente controlado ou semicontrolado, sendo praticada em todos os estados brasileiros e compreende sobretudo as seguintes categorias: piscicultura (criação de peixes), carcinicultura (camarões), ranicultura (rãs), algicultura (algas) e malacocultura (moluscos: ostras e mexilhões) (SIQUEIRA, 2017). Sobre essas categorias, destaca-se que a carcinicultura brasileira é uma das modalidades da aquicultura que tem aumentado, de forma bastante expressiva, no mundo, haja vista que, no ano de 2012, o país contribuiu com 55% do total da produção mundial de camarões e com 15% do valor total de produtos aquícolas comercializados mundialmente (ARAÚJO *et al.*, 2018).

Concomitante a esse processo de desenvolvimento, ressalta-se a expansão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incentivado pela interiorização, bem como pelo aumento da oferta, desse nível educacional, nas redes públicas estaduais, ambas proporcionaram uma expressiva elevação das matrículas da educação profissional atingindo 89,2% de acréscimo em 2014, quando comparado com 2008, isto é, no ano de 2008 o país estava com 942.917 matrículas e em 2014 foram atendidos 1.784.403 estudantes (VIEIRA & SOUZA JUNIOR, 2016). Nesse contexto, segundo Rocha *et al.* (2013), o crescimento do ensino técnico profissionalizante e, conseqüentemente, das pesquisas na área de aquicultura tem contribuído substancialmente para o desenvolvimento da cadeia produtiva de pescados no Brasil, em especial, a criação de camarões.

Em vista desse panorama, pondera-se, ainda, o advento da globalização e também da internet, que tornaram o conhecimento da língua inglesa fundamental, considerada a língua da comunicação e divulgação do conhecimento científico, principalmente devido à maioria das bibliografias científicas e equipamentos laboratoriais serem registrados nessa língua (BERNARDO, 2017). Além do mais, as principais publicações na área de carcinicultura são em inglês, e conhecer a comunicação científica dos pesquisadores e o estado atual das pesquisas em nível internacional com o uso adequado de termos técnicos é imprescindível (FERNANDES *et al.*, 2017).

Uliana (2017) relata que devido à grande influência internacional em nosso país, para se ter uma evolução profissional, faz-se necessário o conhecimento do inglês, todavia, na maioria das vezes, os cursos regulares não conseguem abranger as necessidades específicas de cada profissional. Corroborando com esses dados, Ciola (2017) descreve que é evidente a importância da língua inglesa nos cursos técnicos e tecnológicos, uma vez que o mercado de trabalho exige profissionais que, além do conhecimento específico de sua profissão, também devem possuir um significativo entendimento do idioma inglês. Assim, este artigo teve como objetivo elaborar um material com termos técnicos, comumente, usados na área de aquicultura e, desse modo, facilitar a leitura de textos em língua inglesa na área específica de carcinicultura.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa teve início com a contribuição de professores dos cursos: Técnico subsequente em Aquicultura e do superior de bacharelado em Engenharia de Pesca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS) *campus* Coxim. O projeto pedagógico desses cursos apresenta, em sua grade curricular, o oferecimento da disciplina de Carcinicultura e, também, no terceiro período do curso técnico em Aquicultura a oferta da unidade curricular Inglês Instrumental.

Ao conhecer essa estruturação curricular proposta, fez-se necessário realizar uma conversa com os docentes que ministram as respectivas unidades curriculares, houve relatos das dificuldades em encontrar um material didático específico em português. Por outro lado, os docentes da área específica de Aquicultura expuseram a importância dos textos de língua inglesa como material didático e relataram que a maioria dos periódicos com conceito A1, A2 e B1 autenticado via QUALIS/CAPES (Sistema Brasileiro de Avaliação de Periódicos/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior), incluindo os de publicação no Brasil, são publicados em inglês. Assim, diante dessa lacuna observada, propôs-se o estudo com a finalidade de conhecer alguns termos técnicos em inglês usados no curso técnico em aquicultura.

Metodologicamente, o trabalho foi conduzido por uma abordagem qualitativa e teve como premissas a hierarquização das ações de descrever, compreender e explicar. Ademais, procurou respeitar o caráter interativo entre os objetivos, suas orientações teóricas e seus dados empíricos na busca de resultados fidedignos, conforme preconizado por Gerhardt & Silveira (2009).

O procedimento adotado foi baseado em pesquisa bibliográfica que permite aos pesquisadores estudarem o que já se conhece sobre o assunto (COSTA & COSTA, 2017). Após isso, a seleção das palavras foi realizada por meio da procura de artigos científicos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. Para efetuar a busca, foi selecionada a opção simples, como ordenação os mais acessados e para o assunto, os professores do curso Técnico em Aquicultura sugeriram cinco palavras-chave: **1** - Aquicultura, busca realizada com o termo em inglês (Aquaculture), **2** - Carcinicultura (shrimp farming), **3** - Camarão (shrimp), **4** - *Litopenaeus vannamei* (nome científico do camarão marinho mais produzido no Brasil), **5** - *Macrobrachium rosenbergii* (nome científico do camarão de água doce mais produzido no Brasil).

A compilação e seleção das palavras foi baseada na Linguística de *Corpus*, formada por uma coletânea de bibliografias selecionadas criteriosamente para a pesquisa em textos com formato eletrônico e buscados por meio de critérios específicos, tendo como característica primordial dos estudos a utilização de computadores para a análise das informações (ALUISIO & ALMEIDA, 2006; CARVALHO, 2017).

Nos critérios de pesquisa elencados, foram selecionados dez artigos científicos, sendo dois para cada palavra-chave. Desses, os dez vocábulos mais frequentes por artigo, não repetidos, foram definidos para comporem a listagem final de tradução. Para tanto, o programa WordSmith Tools versão 6.0 de 2015 foi usado, o qual elabora listas de palavras mais frequentes em um determinado texto, como pode ser observado na Figura 01.

N	Word	Freq.	%	Texts
1	#	481	14,38	1
2	THE	153	4,58	1
3	OF	106	3,17	1
4	AND	92	2,75	1
5	IN	79	2,36	1
6	TAN	71	2,12	1
7	YUPE	68	2,03	1
8	A	64	1,91	1
9	TO	54	1,61	1
10	AMMONIA	46	1,38	1
11	FROM	44	1,32	1
12	SHRIMP	41	1,23	1
13	AT	36	1,08	1
14	MG	32	0,96	1
15	WAS	32	0,96	1
16	FEED	28	0,84	1
17	H	23	0,69	1
18	FOR	22	0,66	1
19	CONCENTRATION	21	0,63	1

Figura 01. Processo de elaboração da lista com WordSmith Tools. (Fonte: autor)

O software WordSmith Tools já foi utilizado em várias pesquisas (Pereira *et al.*, 2014; Cardoso, 2016; Oliveira & Ottaiano, 2017); em razão de ser um programa robusto que possibilita avaliar uma quantidade grande de informações, permitindo uma maior confiabilidade nas pesquisas. Além do mais, de acordo com Scott (2015), o WordSmith Tools é um programa com várias funções e tem como finalidade principal observar como as palavras se comportam nos textos.

Ainda, foi conduzido a eliminação de **palavras gramaticais**, como substantivos próprios, preposições, conjunções, pronomes e interjeições, tal como **palavras comuns**, que são comumente praticados, como: “water” e “aquatic”. Por fim, a listagem apresentou substantivos comuns, adjetivos, verbos e advérbios.

Para a tradução final das palavras do inglês para o português e elaboração da listagem em ordem alfabética, foram utilizadas a ajuda de dicionários impressos e virtuais, assim como, a consulta aos profissionais da área de ensino de língua inglesa e aquicultura.

Resultados e discussões

Em vista dos procedimentos realizados, a pesquisa no site do periódico da CAPES resultou em dez textos, que foram utilizados para a seleção das cem palavras traduzidas (Tabela 1). Ainda, cabe ressaltar que esses dados possuem grande relevância

para carcinicultura com descobertas significativas para o desenvolvimento da atividade e, portanto, as leituras são recomendadas para os estudantes, profissionais e pesquisadores da área.

Tabela 1. Artigos selecionadas utilizados para a seleção dos termos.

Termo de busca	Título	Revista
Aquaculture	Nitrous oxide emissions from near-zero water exchange brackish recirculating aquaculture systems	Science of the Total Environment
Aquaculture	Halogenated and organophosphorus flame retardants in European aquaculture samples	Science of the Total Environment
Shrimp farming	The potential of <i>Yucca schidigera</i> extract to reduce the ammonia pollution from shrimp farming	Bioresource Technology
Shrimp farming	Assessment of impact of shrimp farming on coastal groundwater using Geographical Information System based Analytical Hierarchy Process	Aquaculture
Shrimp	On shrimp interferon	Aquaculture
Shrimp	A Different Form of Color Vision in Mantis Shrimp	Science
<i>Litopenaeus vannamei</i>	Involvement of LvSID-1 in dsRNA uptake in <i>Litopenaeus vannamei</i>	Aquaculture
<i>Litopenaeus vannamei</i>	Vertical transmission of Infectious myonecrosis virus in <i>Litopenaeus vannamei</i>	Aquaculture
<i>Macrobrachium rosenbergii</i>	Bioaccumulation, distribution and elimination of chlordecone in the giant freshwater prawn <i>Macrobrachium rosenbergii</i> : Field and laboratory studies	Chemosphere
<i>Macrobrachium rosenbergii</i>	Colour preference and colour vision of the larvae of the giant freshwater prawn <i>Macrobrachium rosenbergii</i>	Journal of Experimental Marine Biology and Ecology

Diante disso, cabe destacar que a busca pela palavra Aquicultura traduzida para o inglês resultou em dois artigos contendo um total de 16.493 palavras, Carcinicultura em 15.114, Camarão em 4.366, *Litopenaeus vannamei* em 14.812, e *Macrobrachium rosenbergii* em 15.196, ou seja, um total de 65.981 termos. A partir da classificação proposta por Sardinha (2004), a pesquisa foi classificada com o *corpus* igual a Pequeno e pesquisas que utilizam acima de 20 mil palavras são geralmente aceitas, caso seja usada essa referência de tamanho mínimo aceitável.

Outro resultado pertinente foi o trabalho de realizar uma listagem em ordem alfabética com 100 palavras em inglês-português conforme as palavras mais frequentes observadas nos artigos científicos mais acessados (Tabela 2).

Tabela 02. Listagem português-inglês de palavras usuais na área de Carcinicultura.

Inglês	Português	Inglês	Português
ACTIVATION	ATIVACÃO	MALES	MACHOS
AMMONIA	AMÔNIA	METHOD	MÉTODO

ANALYSIS	ANÁLISE	MODEL	MODELO
ASSESSMENT	AVALIAÇÃO	MONITORING	MONITORAMENTO
BROODSTOCK	REPRODUTORES	MONTHS	MESES
CAN	POSSO	MUSCLE	MÚSCULO
CAPABLE	CAPAZ	MUSSELS	MEXILHÕES
CELL	CÉLULA	NITRATE	NITRATO
CHEMICAL	QUÍMICO	NITRIFICATION	NITRIFICAÇÃO
CHOICE	ESCOLHA	NITROGEN	NITROGÊNIO
CLUSTER	GRUPO	OVARIES	OVÁRIOS
COASTAL	COSTEIRO	OXIDE	ÓXIDO
COMPARISON	COMPARAÇÃO	PLANT	PLANTAR
COMPOUNDS	COMPOSTOS	POND	LAGOA
COULD	PODERIA	PRAWN	CAMARÃO
CRUSTACEANS	CRUSTÁCEOS	PRODUCTION	PRODUÇÃO
CULTURE	CULTURA	PROTEIN	PROTEÍNA
CYTOKINE	CITOCINA	RANDOM	ALEATÓRIO
DATA	DADOS	RATE	TAXA
DENITRIFICATION	DESNITRIFICAÇÃO	RATHER	EM VEZ
DRAINAGE	DRENAGEM	REACTOR	REATOR
DURING	DURANTE	RECIRCULATING	RECIRCULAÇÃO
EMISSION	EMISSÃO	RECOMBINANT	RECOMBINANTE
ENVIRON	AMBIENTE	REDUCTION	REDUÇÃO
EVALUATION	AVALIAÇÃO	REPORTED	REPORTADO
EXPERIMENTS	EXPERIÊNCIAS	RESEARCH	PESQUISA
EXPRESSION	EXPRESSÃO	RESISTANT	RESISTENTE
EXTRACT	EXTRAIR	RETARDANTS	RETARDANTES
FARM	FAZENDA	RIVER	RIO
FEED	ALIMENTAÇÃO	SAINT	SANTO
FEMALES	FÊMEAS	SAMPLES	AMOSTRAS
FERTILIZED	FERTILIZADO	SEA	MAR
FIELD	CAMPO	SECOND	SEGUNDO
FLAME	CHAMA	SEDIMENTS	SEDIMENTOS
FOUND	ENCONTRADO	SHELLFISH	MARISCO
FRESHWATER	ÁGUA DOCE	SHOWED	MOSTROU
GILLS	BRÂNQUIAS	SLOPE	DECLIVE
GRIDS	GRADES	SOURCE	FONTE
GROUNDWATER	LENÇÓIS FREÁTICOS	SPAWNING	DESOVA
GROWTH	CRESCIMENTO	SPECTRUM	ESPECTRO
HATCHERY	INCUBADORA	SPERM	ESPERMA
HIGH	ALTO	SURPRISED	SURPRESO
IDENTITY	IDENTIDADE	SYSTEMS	SISTEMAS
INFECTIONS	INFEÇÕES	TANK	TANQUE
INNATE	NATIVO	TEST	TESTE
INSTEAD	EM VEZ DE	TRAINED	TREINADO
LAND	TERRA	VISION	VISÃO
LARVAE	LARVAS	WATERSHED	BACIA HIDROGRÁFICA
LEVELS	NÍVEIS	WAVELENGTH	COMPRIMENTO DE ONDA
LOAD	CARGA	WEIGHT	PESO

A tabela desenvolvida procurou fazer a ligação entre o ensino e o conhecimento de vários vocábulos de língua inglesa direcionados para a área técnica de Carcinicultura, permitindo, desse modo, que os docentes dos cursos técnicos em Aquicultura possam

usar textos em inglês com maior facilidade em suas aulas. Corroborando com Silva (2017), ao elaborar um Glossário Trilíngue para o curso de Tecnologia de Alimentos e relataram que os professores podem usar o material em suas disciplinas. Ademais, o glossário confeccionado tem caráter permanente e pode ser útil por muitos anos com diferentes objetivos.

Enfatiza-se que o desenvolvimento desse estudo pode, ainda, servir como base para novas propostas metodológicas com vistas à criação de novos materiais didáticos que atendam aos interesses de especialistas da área, docentes e estudantes de cursos técnicos e, até mesmo, superiores voltados à área da carcinicultura. Nesse mesmo contexto, Santos (2015) elaborou um glossário inglês-português de termos agropecuários e descreveu que o estudo deve ser precursor para outras pesquisas em terminologia e, ainda, avaliando ser de grande importância para os campos de estudos da tradução.

Nessa perspectiva, a tradução de textos científicos é de grande relevância e representa um dos maiores segmentos dentro do mercado de tradução e tem gerado muitas discussões, requerendo uma revisão minuciosa de suas peculiaridades com tratamento cuidadoso de seus problemas (POLCHLOPEK & AIO, 2009). Com isso, o artigo elaborado visa estimular e ser um facilitador da leitura e compreensão de textos técnicos da área, visto que a fluência em língua inglesa é, atualmente, sinônimo de sobrevivência e integração global. Além disso, o aprendizado dessa língua possibilita muitos caminhos para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural dos estudantes.

Um idioma, em especial a língua inglesa, significa crescimento e desenvolvimento por parte do ser humano, a fim de que possa acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo neste século. Nesse aspecto, o inglês é destaque, em nível mundial, na economia, na imprensa, na propaganda, na radiodifusão, no cinema, na música popular, nas viagens internacionais, na segurança, na educação e na comunicação (MARZARI & BADKE, 2013).

Verifica-se a necessidade de um conhecimento técnico da língua inglesa, mesmo que o estudante pesquisador não seja fluente, pois o mínimo de vocabulário técnico se faz necessário, assim, este trabalho vem para colaborar na aquisição de palavras técnicas da área de carcinicultura, bem como, menciona-se a existência de outros trabalhos como o de Silva (2017), Santos (2015) e Terenzi & Pantoja (2018) que elaboraram um glossário na área de alimentos, agropecuária e tradução de termos técnicos da área de manutenção de aeronaves, respectivamente.

Considerações finais

Por tudo isso, como resultado, foram selecionados dez textos de grande relevância para carcinicultura com descobertas significativas para o desenvolvimento da atividade e, portanto, as leituras são recomendadas para os estudantes e pesquisadores. No total, produziu-se uma lista com cem palavras traduzidas que podem ser usadas como um instrumento de uso e ampliação do vocabulário técnico do estudante e preencher a deficiência em termos de material específico em Inglês, especialmente, para os alunos que acabam de ingressar nos cursos Técnico em Aquicultura distribuídos nas diversas regiões do Brasil, contribuindo, dessa forma, para o ensino e a ciência no contexto dessa área.

Referências Bibliográficas

- ALUÍSIO, S. M. & ALMEIDA, G. M. B. O que é e como se constrói um corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística. **Revista Calidoscópico**, v. 4, n. 3, p. 156-178, 2006.
- ARAÚJO, J. A.; NORÕES, A. K. M.; MONTEIRO, J. V.; ARAÚJO, R. C. P.; SILVA, F. P. Eficiência Produtiva das Fazendas de Carcinicultura no Estado do Ceará. **Revista de Economia e Sociologia Rural – RESR**, v. 56, nº 01, p. 035-050, 2018.
- BERNARDO, A. C. O inglês como idioma da comunicação científica e as implicações para o seu ensino na escola. **Revista TICs & EaD em Foco**, v.3 n. especial, 2017.
- CARDOSO, S. A. F. Arquitetura de um corpus na área de teologia: concepção e procedimentos de compilação. **Blucher Social Sciences Proceedings**, v. 2, n. 3, 2016.
- CARVALHO, M. G. Translation-Driven Corpora: Corpus Resources for Descriptive and Applied Translation Studies. **Cadernos de Tradução**, v.37, n.3, 2017.
- CIOLA, A. C. L. Inglês para fins específicos: conhecer a necessidade dos alunos, selecionar textos autênticos e avaliar. **Revista CBtecLE**, v. 1, nº 1, p. 404-422, 2017.
- COSTA, M. A. F. & COSTA, M. F. B. **Projeto de pesquisa: Entenda e faça**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 144 p., 2017.
- FERNANDES, C. R. P.; MORAIS, A. C.; LIMA, D. O.; RAMALHO, P. F.; FRANÇA, R. R. Conhecendo alguns termos técnicos em inglês usados no curso de Edificações, **Revista principia**, v. 36, p. 91 – 98, 2017.
- GERHARDT, T. E. & SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 120 p., 2009.
- KIRCHNER, R. M., CHAVES, M. A. D., SILINSKE, J., ESSI, L., DURIGON, E. G., SCHERER, M. E., & DURIGON, E. G. Análise da produção e comercialização do pescado no Brasil. **Revista Agro@mbiente on-line**, v. 10, n. 2, 2016.
- LOPES, H. D. S., LIMA, R. D. S., LEAL, F., & NELSON, A. D. C. Scenario analysis of Brazilian soybean exports via discrete event simulation applied to soybean

- transportation: The case of Mato Grosso State, **Journals & Books**, v. 25, p. 66-75, 2017.
- MARZARI, G. Q. & BADKE, M. R. Ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de Santa Maria/RS. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, 2013.
- OLIVEIRA, E. C. & OTTAIANO, A. O. Harry Potter e a Linguística de Corpus em aulas de língua inglesa para o ensino fundamental II. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 13, n. 3, p. 609-627, 2017.
- PEREIRA, M. Z. C.; BARBOSA, S. W. X.; HONORATO, R. F. S.; ROCHA, N. F. E. Pesquisa em educação: o WordSmith como ferramenta de exploração de corpora. **Revista espaço do currículo**, v.7, n.2, p.356-375, 2014.
- POLCHLOPEK, S. & AIO, M. A. Tradução técnica: armadilhas e desafios, **Revista Brasileira de Tradutores**, nº 19, 2009.
- ROCHA, C. M. C.; RESENDE, E. K.; ROUTLEDGE, E. A. B.; LUNDSTED, L. M. Avanços na pesquisa e no desenvolvimento da aquicultura brasileira. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, v.48, n.8, p. 4 -6, 2013.
- SANTOS, G. M. **Proposta de elaboração de glossário terminológico bilíngue para a área de agropecuária – sob a perspectiva da linguística de corpus**. Tese. Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, 261 p., 2015.
- SARDINHA, T. B. **Linguística de Corpus**. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.
- SCOTT, M. **WordSmith Tools. Stroud: Lexical Analysis**, 2016. Software. Disponível em: http://www.lexically.net/publications/citing_wordsmith.htm. Acesso em: 28 de agosto de 2018.
- SILVA, V. E. S. Elaboração de um Glossário Trilíngue para a área de Tecnologia de Alimentos. **LínguaTec**, v.2, n.3, p. 43-54, 2017.
- SIQUEIRA, T. V. Aquicultura: a nova fronteira para aumentar a produção mundial de alimentos de forma sustentável. **Boletim regional, urbano e ambiental**, v. 17, p. 53 - 60, 2017.
- TERENZI, D. & PANTOJA, M. T. B. A busca pela tradução de termos técnicos da área de manutenção de aeronaves: um estudo exploratório. **Revista CBtecLE**, v. 1, nº 1, p. 21 – 32, 2018.
- ULIANA, J. L. A. E. Inglês Instrumental em Cursos Técnicos: O processo de Ensino-Aprendizagem sob a Perspectiva Sociocultural. **Revista CBtecLE**, v. 1, nº 1, p. 384-403, 2017.
- VIEIRA, A. M. D. P. & SOUZA JUNIOR, A. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, nº 40, p. 152-169, 2016.
-

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DO CAPITAL COM O TRABALHO, PRODUÇÃO E ENSINO TÉCNICO A PARTIR DAS DEMANDAS DO SISTEMA ECONÔMICO

Eduardo Calsan

ETEC Júlio de Mesquita-Santo André/SP

eduardocalsan@uol.com.br

Esta investigação, recorte da tese de doutoramento do autor, traz um breve estudo sobre as relações do capital com o trabalho, a produção e a escola técnica. Sem a intenção de traçar com densidade uma linha do tempo, mostra-se como o ofício foi aos poucos sendo substituído pela técnica por meio da força da produção e do capital e como o ensino técnico permeou essa transformação. Reflete também sobre aspectos que dizem respeito de como o trabalhador é visto pelo capital, ao mesmo tempo, de como se percebe a ponto de evidenciar relações imbricadas e complexas. Percebe-se que o capital degradou o ofício ao longo do tempo, passando a contar com a técnica, desencadeando medidas para explorar o trabalho e o trabalhador, porém desmistifica-se a ideia de que a escola técnica reforça a divisão entre mão e cérebro e que a mesma não amplia a estratificação social, já que serve de instrumento e meio para a transformação da realidade pessoal e social do indivíduo.

Palavras-chave: Ensino técnico. Capitalismo. Relações entre capital e trabalho.

Introdução

A compra e venda da *força de trabalho* não é um fenômeno atual, cujo “serviço assalariado” é observado desde a antiguidade, nas artes, na mecânica e em trabalho físico não qualificado.

Considerando o trabalho no contexto mundial, é possível caracterizá-lo em diversas fases - desde o trabalho escravo, passando pelo sistema de servidões, posteriormente, pelas corporações de ofício e pela Revolução Industrial -, quando surge o Direito Laboral, com seus desdobramentos até o presente século. Daí porque a intenção de explicitar alguns pontos que se fazem necessários à compreensão da categoria “trabalho”, por meio de uma breve linha temporal.

O homem sempre trabalhou. Primeiro, para a obtenção de seus alimentos, já que não tinha outras necessidades, face ao primitivismo de sua vida. Depois, quando começou a sentir o imperativo de se defender dos animais ferozes e de outros homens, iniciou-se então, na fabricação de armas e instrumentos de defesa. Nos combates que travava contra seus semelhantes, pertencentes a outras tribos e grupos e, principalmente, após o travamento de disputas, os homens gradativamente foram compreendendo de que

em vez de liquidar os prisioneiros, era mais útil escravizá-los. E, aos escravos eram dados os serviços manuais exaustivos não só por essa causa, como também, porque tal gênero de trabalho era considerado impróprio e até desonroso para os homens válidos e livres, segundo Vianna (1991).

No tocante à *Escravidão* - primeira forma de trabalho - o escravo era considerado apenas uma coisa, sem qualquer direito, afinal não era tratado como sujeito de direito, e sim, propriedade do *dominus*. (MARTINS, 1999).

Na Antiguidade Clássica, a escravidão entre os egípcios, gregos e os romanos atingiu grandes proporções. Por sua vez, em Roma, os grandes senhores tinham escravos de várias classes ou níveis, desde os pastores até gladiadores, músicos, filósofos e poetas. Para os romanos, a organização do trabalho constituiu-se em três tempos distintos: o trabalho escravo, em que o homem se transformava em *res* (sujeito à vontade despótica de seu proprietário), o trabalho em corporações e finalmente, o trabalho livre.

A apropriação do solo levou ao surgimento das desigualdades sociais e econômicas e tais desigualdades levaram a diferenças consideráveis de produção de um clã para outro, de uma família para outra, segundo Gilissen (2001). Decorre desse cenário de desigualdade, o aparecimento de ricos e pobres e, por consequência, o surgimento de “classes sociais”. A partir dessa condição, tornou-se mais distinta a hierarquização da sociedade. Formou-se inicialmente, uma sociedade fortemente estruturada, feudal, piramidal, com destaque para um chefe (o cabeça) e, abaixo do chefe, vassalos, depois os vassalos dos vassalos e finalmente, os servos e os escravos.

Tal hierarquização foi se complexificando à medida que apareceram novas classes, entre as quais, a dos sujeitos livres e a dos não livres. Sob vários pretextos, a escravidão dos povos mais fracos prosseguiu por vários séculos. Mesmo com a queda da Constantinopla, em 1453, a escravidão teve sua continuidade com o descobrimento da América.

Num segundo momento, o regime da escravidão foi se transformando no plano histórico, em um *sistema de servidão*, no qual o trabalhador, gradativamente foi se personalizando. O servo não mais representava o *res* (coisa), como no regime da escravatura. O direito da época lhe reconhecia algumas prerrogativas civis. O trabalhador ressurgiu com uma característica inteiramente nova: passou a ser pessoa, muito embora seus direitos subjetivos fossem limitadíssimos, segundo Reis (2007). Era a época em que senhores feudais davam proteção militar e política aos servos, que não

eram livres, mas, esses tinham de prestar serviços nas suas propriedades. Os servos tinham de entregar parte da produção rural aos senhores feudais, em troca da proteção que recebiam e do uso da terra, segundo Russomano (2002). Dessa forma, para Mota (1997), o feudalismo foi um sistema social, político e econômico caracterizado pela relação de dependência pessoal entre servos e senhores.

No século XVI, o feudalismo foi substituído por outro sistema econômico. Reportamo-nos às *Corporações de ofício* - terceiro momento da configuração do trabalho, ainda na Idade Média. Passaram a existir, segundo Vianna (1991), três espécies de trabalhadores: os mestres, os companheiros e os aprendizes, sobretudo em função da necessidade de fugir dos campos, nos quais o poder dos nobres era quase absoluto. Foram gradativamente concentrando populações nas cidades, principalmente aqueles que tinham conseguido a condição de sujeitos livres. Vianna (1991) ainda esclarece que os grupos que se formaram nas cidades tinham como força de aproximação a identidade da profissão. Por isso, o surgimento das Corporações de Ofícios ou Associações de Artes.

Para Reis (2007), os aprendizes eram jovens trabalhadores, submetidos à pessoa do mestre, que aprendiam o ofício. Essa aprendizagem era um sistema de trabalho pesado e os mestres sempre impunham aos aprendizes um regime férreo de disciplina, usando largamente dos poderes que lhes eram conferidos pelas normas estabelecidas pela corporação. Terminada a aprendizagem, subiam eles à categoria de companheiros, que eram oficiais formados, mas sem condições de ascenderem à mestria. Na realidade, os mestres acabavam por bloquear essa ascensão, para impedir a concorrência e assegurar a transmissão dos privilégios aos seus filhos ou sucessores.

A partir do século XIV, com o surgimento do *capitalismo mercantil* (troca de produtos excedentes), o emprego dos ofícios tornou-se a marca da mão de obra utilizada. Lembrando, no entanto, que as corporações de ofício não passavam de uma fórmula mais amena de escravidão do trabalhador e foram abolidas pela Revolução Francesa, em 1789, uma vez consideradas incompatíveis com o ideal de liberdade do homem, segundo Martins (1999).

O processo de transformação da economia baseada na atividade agrária manual para a atividade industrial mecanizada, iniciado na Inglaterra no século XVIII, foi expresso pela *Revolução Industrial*. Surgiram à época, duas classes com interesses opostos: de um lado os detentores do capital e dos meios de produção e do outro os operários.

Historicamente, conforme Romita (1997), sucederam-se basicamente três revoluções gerais da tecnologia, engendradas pelo modo de produção capitalista desde a Revolução Industrial, da segunda metade do século XVIII: Primeira fase – fins do século XVIII, princípios do século XIX, proporcionada pela produção de motores a vapor por meio de máquinas; Segunda fase – fins do século XIX, princípios do século XX: desenvolvimento e aplicação do motor elétrico e do motor de explosão; Terceira fase – a partir da Segunda Guerra Mundial: automação por meio de eletrônicos. Assim, recorrendo a Reis (2007), a invenção da máquina e sua aplicação à indústria provocaram a revolução nos métodos de trabalho e, conseqüentemente, mudanças nas relações entre patrões e trabalhadores.

No século XVIII, com base no *capitalismo industrial* impulsionado pela Revolução Industrial, notou-se grande contingente da classe de trabalhadores assalariados na Europa, negociando sua força de trabalho em troca de algo que trouxesse sustento e conforto para si e sua família. O que se negociava e, ainda hoje se negocia, era a mão de obra, a força para se trabalhar num período de tempo, e não a quantidade de trabalho. Isso só foi possível porque o capitalista, que não distingue o trabalho da força de trabalho, encarou o segundo como fonte inesgotável de formas e plasticidade, porém recurso extremamente importante para o acúmulo e expansão de seu capital.

A *força de trabalho* para o capitalista foi sendo o elo entre a adaptabilidade e as infinitas possibilidades de se produzir mais, e também em excedente, se produzir melhor (e, com isso, aumentar o lucro). Mas, esqueceu-se este mesmo capitalista, que essa força de trabalho era inesgotável, porém limitada por fatores que influenciaram diretamente na qualidade da atividade prestada. Neste momento, o capitalista por não conseguir depreciar mais ainda o trabalho, passou a embutir sua parcela de valor no produto/serviço, buscando o controle dos meios de trabalho a qualquer custo, inaugurando assim, novas relações, já que todo o processo tornou-se sua responsabilidade.

Quando o capital tornou-se dono não só da força de trabalho, mas também dos meios de produção, visando acúmulo e não desperdício fez surgir a figura da gerência, mesmo que ainda, de maneira primitiva e “justificada” para essa lógica. A autonomia do artesão e do trabalhador desapareceu diante do capital e as relações de trabalho mudaram, ou seja, quem tinha a técnica empreitava o trabalho, transformando-se em gerente do contratado. Ficava então instalado assim, o controle.

Ressalta-se que a ideia central de controle, ainda mais sob a ótica capitalista, remete às pessoas diretamente atreladas às questões do tempo, do trabalho e das relações de poder e suas estratégias de persuasão, de perpetuação, disciplina, vigilância, repressão, normatização, entre outros pontos, segundo Foucault (2010), fazendo romper a fronteira do aceitável e do justo, culminando na exploração e no lucro pelo lucro.

Em alguns países, inclusive no Brasil, por exemplo, foram instaladas vilas operárias para se controlar, além da moradia, a ação dos movimentos grevistas e a continuidade da produção pela baixa rotatividade e “adestramento” dos trabalhadores já acostumados à atividade. Portanto, o gerente apareceu como agente do capital, quase sempre atuando além desta fronteira. Quanto mais feliz e adestrado for o trabalhador, menores serão os problemas do capitalista e maior serão a produtividade e o lucro. Lembrando que não entraram no jogo questões como qualidade de vida ou bem estar do operário, mas sim, do controle de sua vida e de suas atividades, como bem exemplifica Teixeira (1990, p. 91), ao afirmar: “[...] *constituiu-se em elemento de controle patronal, introjetando a moral e os costumes burgueses no operariado, reafirmando a estratégia de despolitização do mundo fabril*”.

Como verificado, o capitalismo trouxe consigo *a divisão e a fragmentação do trabalho*, deixando cada parte da atividade-fim a cargo de um ou grupo de indivíduos, fragmentando-a. Desta forma, e por esta visão, passou-se a ter o controle mais fácil da produção, com a identificação de possíveis “gargalos” (papel do gerente, agente do capital), que prejudicariam o quesito “tempo” e, por consequência, o lucro. Diferente postura quando à época dos ofícios, já que o cidadão era dono de sua força de trabalho e do seu tempo. Com a produção fragmentada, vários trabalhadores que antes dela participavam, perderam o sentido da importância de seu papel, alienando-se.

A *burocratização e etapas* cada vez mais pormenorizadas, segundo Braverman (2014), têm levado o trabalhador ao desconhecimento do todo, sendo esta uma maneira fácil de explorar seu trabalho. Outra forma de fragmentar o trabalho e fragmentar o trabalhador, deixando menos onerosa as partes individuais e aumentando a acumulação tem sido pela via da classificação desse trabalhador por meio de suas competências, destrezas, economia de tempo e tecnologia.

Outro ponto a considerar na relação trabalho-capitalismo diz respeito à transformação da gerência primitiva para a gerência científica, movimento iniciado por Taylor, nas últimas décadas do século XIX. No *taylorismo* (assim nominado), a introdução do fator “tempo” como meio para se medir e aumentar a produção levou ao

capitalista perceber possibilidades de melhorar a acumulação, porém, promovendo a degradação das relações do trabalho. Deve-se deixar claro que a gerência científica não foi causa para a renovação tecnológica, uma vez que utilizou os recursos existentes, aprimorando os métodos e a organização do trabalho. Ou seja, a gerência científica passou a colaborar com o capitalista, já que além do tempo de produção, esta mesma gerência aperfeiçoou os meios de controle da produção e do trabalho alienado.

Se o trabalhador não é mais dono de sua força de trabalho, uma vez que ele a vendeu, transferiu-a, ao detentor do capital para gerenciá-la, trocando esforço por exploração, quanto menos qualificado, menor o valor do trabalho perante o capital. O próprio Taylor, citado novamente por Braverman (2014, p. 115), assinala a criação da necessidade “*de um departamento de planejamento para fazer pensamento dos homens*”, para que haja o “*desenvolvimento industrial moderno*”.

A gerência do trabalho, ou seu controle, pode ser feito a partir do momento que as relações e os meios forem “discutidos”. No entanto, um indivíduo com formação restritiva, notadamente técnica e cidadã, estudos demonstram que, tendencialmente, será mais explorado e espoliado.

Um dos papéis do agente do capital - o gerente - é perceber a maneira pela qual as atividades podem ser fracionadas, enfraquecendo o saber pensar do trabalhador, deixando-o em uma condição inferiorizada, de modo que sua atividade apenas venha a ter sentido se ele não souber o porquê dela, alienando-o, como sintetiza Braverman (2014, p. 203): “*os capitães da indústria ganham suas guerras pela desmobilização de exércitos*”.

Então, se a gerência, seja ela primitiva ou científica, tornou-se uma instância oficial a dividir o trabalho, então, os trabalhadores passaram a desempenhar funções em uma instituição, classificados hierarquicamente, separando os que se encontravam/encontram com reduzido grau de escolarização dos que tinham/tem um leque mais ampliado de competências. De certa forma, tais ações vêm permitindo perpetuar o saber fazer e o saber pensar em diferentes indivíduos, nunca levando em consideração a opinião de quem executa a função.

Então, do início do século XX adentrando no século XXI, considera-se que diante da baixa qualificação, as massas de trabalhadores tendem a ser apenas repositoras, ou seja, são passíveis de serem repostas em termos de mão de obra. Diante da dinâmica nos meios de produção e, conseqüentemente, das exigências a um aperfeiçoamento, o trabalhador, em regra, não acompanha esse fenômeno, por faltar

qualificação em seu ofício, já que possui instrução mínima que o habilita para determinadas funções e cumprimento de sua atividade-fim.

Mais um ponto observado na relação trabalho e capital foi a introdução da ciência como meio de aprimoramento e melhoria da produção, com vistas à acumulação. A partir do momento que o ofício deixou de ser a atividade - meio do artesão pelo surgimento do capitalismo industrial-, o trabalhador se viu diante da mudança do modo de produzir, de criar. Incluiu-se também, a mudança da administração do tempo, impelindo ao trabalhador aprimorar sua técnica, adequando-a a uma revolução técnico-científica imposta pelo capital, separando totalmente a mão do cérebro, sob uma gerência organizadora do trabalho.

Porém, esse papel tem ficado renegado ao se estabelecer a associação do capital ao meio científico. O que não pode acontecer é a ciência, quando solicitada pelo capital, degradar, ainda mais, as relações de trabalho, aumentando o lucro e a exploração. A ciência, ao se integrar de toda forma ao trabalho, representa em benefício à atuação do trabalhador. Entretanto, ela perde esse mote, se corrompida, por vezes, pelo capital deixando de lado seu propósito e contribuindo para com a acumulação.

A automação, como já discutida anteriormente, tem se tornado um meio gradativamente inserido nas organizações. Ela não impacta tanto nas relações de trabalho quanto nos meios que o operário utiliza para transformar matéria prima em produto acabado ou quando se presta algum tipo de serviço. Neste ponto, a máquina ou a ferramenta começa a afetar as relações de trabalho quando colocada a serviço do capital como seu senhor, ao invés do trabalhador.

Por outro lado, o mercado também considerou essa mudança ao observar um trabalhador cada vez mais desestimulado e degradado, sobretudo pela crescente implantação da automação e do controle da produção, meios de se obter mais, com menos recursos. Schneider (1983, p.212) afirma que, a partir de tais mudanças, incluindo a transformação do modo de considerar o trabalhador e por força do capital, gradativamente, vem ocorrendo o desaparecimento de algumas profissões e o surgimento de outras, seguindo a crescente tecnologia.

Mesmo com o aumento da mecanização e aprimoramento das técnicas gerenciais, por que o número de trabalhadores aumentou? Aumentou porque as atividades foram fragmentadas e isoladas, o todo passou a ser composto por várias partes e estas mesmas partes são assumidas por trabalhadores que se sujeitam à exploração, alienados, sem qualificação, forçados pelo capital a se manterem ativos,

porém desconectados da realidade, levando o capitalista ao seguinte questionamento: o que é mais rentável, uma máquina (cujo investimento pode ser diluído ao longo do tempo no produto final, além de incluir também neste valor o custo da operação e da manutenção, elevando este mesmo valor) ou o trabalhador (que tem sua atividade precarizada, é desmotivado a qualificar-se e tolhido de seu direito de pensar, portanto recebendo pouquíssimo pelo seu trabalho)?

Nota-se que até a década de 1960, o trabalhador técnico (engenheiros, cientistas e pessoal de escritório) não era considerado trabalhador produtivo, já que contava apenas com o intelecto ao invés de mão, conforme Taylor (1992).

Percebe-se, então, reforçando considerações anteriores, que a “racionalização” e a fragmentação das atividades, a simplificação de funções e a implantação da mecanização trouxeram consigo a tendência de baixa de salário médio, traços de desemprego e fortalecimento do sindicalismo.

Cabe aqui reafirmar a tendência do capital, do capitalista, da mais-valia e do trabalho excedente, qual seja: ao longo do tempo, em especial no final do século XIX, o capitalismo mercantil acabou por se transformar em imperialismo, onde o mundo foi dividido segundo a lógica do mercado/capital, em influentes e influenciados, imitando-se o que se viu na História, no período das grandes navegações. Uma espécie de colonização moderna. As empresas acompanharam tal transformação, usando a globalização como pano de fundo, montando grandes e poderosos conglomerados industriais, engolindo as pequenas empresas e deteriorando ainda mais as relações de trabalho.

Avançando mais um pouco na relação trabalho, capital e a escola técnica, tem-se a empresa moderna. Conforme Marx, em quem Braverman (2014) se apoia, a tendência de aumento da acumulação está presente quando se inicia o processo de aglomeração de pequenos capitais ou o canibalismo entre os próprios capitalistas. Esse movimento se dá por conta da competição e do controle do mercado, afetando diretamente o trabalho e sua qualidade, pois torna o trabalhador, elo mais fraco do processo, peça vulnerável diante das situações descritas, típicas de uma empresa moderna, globalizada e monopolista. Neste ponto também se percebe que o papel do gerente (agente do capital, agora administrador) é ressaltado como alguém que cuidará muito proximamente da degradação das relações de trabalho. Esse papel ganha força no século XIX, onde as empresas familiares contavam apenas com duas ou três pessoas responsáveis por toda a rotina financeira, administrativa e operacional.

Com a mudança da maneira de se enxergar a produção, obviamente pensando-se na acumulação, o capitalista descentraliza ainda mais a atuação do gerente e este, por sua vez, pela força do capital, também tem a função de fragmentar a atividade, com vistas ao aumento da produção e do lucro. Por motivações capitalistas, como mostra Alfred P. Sloan, citado por Braverman (2014, p. 229), a empresa moderna, ao fragmentar as atividades sob a gerência do administrador, executa um planejamento interno cujo objetivo é o retorno sobre o capital investido, tendo como meio a eficiência, o fazer mais com menos. Desmonta-se, diante disso, a ideia já citada neste estudo de que o trabalho burocrático não é produtivo. Toda a estrutura da empresa passa a se preocupar com uma única função: lucrar.

O ato de lucrar traz no seu bojo o consumo e a busca por novos mercados e, por conseguinte, a internacionalização, ainda sob a ótica da indústria moderna. Pelo lado do trabalho, a internacionalização fez com que o trabalho fosse cada vez mais pormenorizado, detalhado, mas também, qualificado, em se seguem os moldes da matriz, não deixando vez para o ofício.

A partir do momento que os capitalistas mudam sua maneira de acumular e alteram também as relações de trabalho, o capital passou a considerar outra forma de lucro, qual seja, transformar a sociedade num grande mercado universal, introduzindo itens e serviços, até bem pouco tempo atrás livres para se conseguir, produtos bem acabados e maquiados, criando o alto consumo.

Para Piketty (2014), as rendas do capital passam a se utilizarem das rendas do trabalho para alimentar esse mercado, fazendo surgir um novo meio de exploração. Esse novo caminho encontrado pelo capital para continuar sua acumulação tem como fatores: a) o condicionamento urbano e a falta de atrativos para a agricultura; b) a renda condicionada pelo trabalho; c) a substituição do trabalho doméstico e familiar por produtos e serviços industrializados; d) o barateamento dos artigos manufaturados devido a grande produção; e) a pressão do costume social, a moda; f) a deterioração das especialidades pela fragmentação do trabalho; g) os padrões emocionais de vida, como: recreações, divertimentos, segurança e assistências; h) a atomização da vida social, levando as famílias a cada vez mais se fecharem em suas residências, não compartilhando momentos, bons ou ruins, com seus semelhantes.

O fator tempo, que para o capital foi um meio para se medir a produtividade, passou a ter um sentido contrário para o trabalhador, que almejava pelo seu “tempo livre”, antagonicamente ao capitalista, que quer o “tempo útil” do trabalhador para

umentar sua acumulação. Entrou em cena, neste ponto, outro capitalista, não mais o industrial e mercantil, mas o que estava à procura do tempo livre do trabalhador: o capitalista do entretenimento, do esporte, dos produtos que facilitam a vida das famílias, criando uma inter-relação entre tempo útil, tempo livre e o trabalhador mantendo-se, dessa forma, um vínculo velado, conforme exemplifica Teixeira (1990, p. 89), ao dizer que: “*abrir as portas de sua casa ao operariado, recebê-lo com festas, onde era servido por suas filhas, transmitia ao trabalhador a ideia de pertencer a uma grande família: excelente instrumento de cooptação*”.

Como consequência desse mercado universal e da patologia geral criada por ele para o consumo desenfreado, tem-se a atrofia de competências (equipamentos que fazem tudo em nome do ganho de tempo, desumanização, confinamento e perda do convívio social).

Continuando na linha das estratégias que o capital adota para perpetuar-se, desponta o Estado como grande parceiro. O Estado tem o papel fundamental para o capital uma vez que faz as regras para o intervencionismo social e econômico, funcionando de maneira complementar para a acumulação, já que em tempos difíceis pode adotar políticas assistencialistas, garantindo o lucro do capitalista pela manutenção do consumo, por meio: 1) da geração de um excedente econômico maior do que o próprio capital pode absorver, tornando o Estado um grande consumidor; 2) da internacionalização do capital, fazendo gerar permanente mobilização para guerras e tornando o Estado um grande defensor; 3) das entidades filantrópico-privadas de cuidado, tornando o Estado incompetente no auxílio de quem paga pesados impostos.

Além da divisão e degradação do trabalho e suas implicações, outro ponto também merece destaque, qual seja, os trabalhadores de escritório. Eles se destacam, no início, por caírem nas graças da gerência e do capitalista, mesmo sendo considerados trabalhadores improdutivos, chegando quase a serem vitalícios. Percebe-se na atualidade, que somente a qualificação os torna funcionários produtivos, exceto quando se analisa apenas a estrutura burocrática estatal.

O trabalho considerado sob a ótica da divisão de classes permite que se identifique mais uma tipologia de trabalhador - o trabalhador de escritório, popular “colarinho branco” que, comparativamente ao trabalhador de operação, ao ganhar mais e ser mais valorizado na empresa passou a reforçar a condição da divisão de classes. Os trabalhadores de escritório ao serem mais prestigiados que os trabalhadores da produção evidenciam, ainda mais, a degradação que interessa ao capital. Porém, com o passar dos

anos e com o mercado globalizado, até mesmo o trabalho em escritório passou a ser dividido, demonstrando que o capital não mede esforços para a acumulação, tocando até em setores que contribuem para sua perpetuação.

Neste ponto, mesmo as empresas que só atuam em escritórios, como instituições financeiras, seguradoras, entre outras, assumem a divisão das atividades, sua fragmentação, como prega o capitalismo - atividades essas que mantêm relativa semelhança com uma linha de montagem, agregando mais valor ao seu produto, valor este que faz parte da acumulação e não é revertido em benefício dos trabalhadores.

Além do tempo e da produtividade, o capitalista também justifica para o trabalho em escritório, o uso do controle nos mesmos moldes utilizados na fábrica, o que permite afirmar que em qualquer ramo de atividade, em qualquer setor produtivo, quanto maior a produção, maior o lucro, maior a acumulação e maior a degradação. Ou seja, a eficiência do trabalho degradado, em qualquer setor ou atividade torna-se mais uma arma do capitalismo como meio de promover a exploração e a divisão de classes, sempre em busca do acúmulo: um bem pago funcionário pode ser substituído por outros dois não devidamente remunerados e sem qualificação.

Assim como na fábrica, o trabalho em escritório também se tornou alienado pelo capital quando este retirou do trabalhador sua percepção e compreensão enquanto parte do todo, ao atribuir a um funcionário superior (gerente, administrador, agente do capital) a interpretação e a prática de operações, até bem pouco tempo atrás executadas por ele (o trabalhador).

Desta forma, a divisão forjada pelo capital em parte significativa da História, quer seja mão (oficina), quer seja cérebro (escritório) deixou de existir por conta da degradação total do trabalho. O que predominou, a partir deste instante, foi o fator qualificação, também conhecido agora, como especialização ou semiquificação, como mostra David Lockwood citado por Braverman (2014, p. 268), “*separa-se da massa de subordinados cujas funções cada vez menos justificam sua classificação como trabalhadores cerebrais*”. A revolução tecnológica chega também ao escritório, promovendo a divisão e a estratificação do trabalho, mantendo a mesma lógica aplicada no chão de fábrica: sem qualificação, morre-se na mesma função, claro se for produtivo.

Fica evidente a degradação do trabalho no escritório e a total falta de respeito do capital através do relato citado por Braverman (2014, p. 285) de um funcionário não identificado da área de processamento de dados: “*a única guria que aguenta este*

serviço é a que tenha um marido com as duas pernas quebradas e cinco garotos famintos. Ninguém mais aguentaria isso”.

Seguindo a mesma linha de pensamento sobre o trabalho degradado pelo capital, outro segmento que merece destaque é a prestação de serviços e o comércio menor. A ideia do capitalista se perpetua da mesma forma também aqui: dividir para explorar. A divisão do trabalho no comércio, por gênero, também se tornou um recurso usado pelo capital para explorar a atividade produtiva, pagando-se menos e aumentando-se a acumulação. A consecução dessa concepção atrela-se também às mudanças da sociedade, bem como suas relações, em que as formas antigas de cooperação mútua social, comunitária e familiar foram substituídas pela prestação de serviços, por empresas privadas e públicas, dando chance ao capital de interferir intimamente neste setor.

Na atualidade, percebe-se o momento do capital da divisão do trabalho varejista, por exemplo, barateando a operação, encarecendo o produto, aumentando a exploração e o lucro. Pela ótica do capitalista, também é possível entender essa lógica, quando F.W. Wooworth, em 1892, citado por Braverman (2014, p. 311) afirma aos seus gerentes de armazéns que *“devemos baratear o emprego ou não podemos vender artigos baratos”*.

Óbvia e diferentemente de outros meios de produção, o capitalismo não sobreviveria sem o trabalho e o trabalhador. Mesmo o primeiro sendo opositor ao segundo, o capital considera no trabalho sua maneira de perpetuar-se, usando como meio a exploração, a divisão e a degradação para atingir seu objetivo, que é a acumulação. Por isso, a educação técnica vem com outra proposta, que é a de reduzir a força opressora do capitalismo, quando devolve ao estudante seu poder de pensar e ir contra a exploração.

Tomando por base os pontos de tensão levantados anteriormente e, se combinados entre si, nota-se que caminham a favor do capital e da acumulação, ao mesmo tempo que se desdobram em outro fator, qual seja, o do trabalho excedente. Deste fator, o capital se vangloria pois, por seu intermédio é possível justificar a alta mecanização e automação, as taxas inferiores de salário, os investimentos lucrativos para o aumento da produção culminando no não bem-estar do trabalhador e no desestímulo à qualificação do indivíduo; caracteriza-se pois, um círculo vicioso que pode ser rompido, principalmente se o operário buscar a educação técnica.

A partir do momento que o capital se deparou com a degradação e a divisão do trabalho, apareceram os “excedentes”, na forma de verdadeiro exército de reserva do

trabalho, funcionando como repositório de mão de obra rápida e a baixo custo, perpetuando a acumulação. Mesmo nos tempos atuais, esse exército é composto pelos desempregados, temporariamente empregados, parcialmente empregados, mulheres, imigrantes, população negra, os não qualificados e semiqualificados.

Como o capital degrada e divide o trabalho, alienando o trabalhador e o remunerando de forma injusta, as famílias se vêem obrigadas a ter mais que um assalariado (ou subempregado ou trabalhando na informalidade) ativo, e, por decorrência, tende a abandonar questões fundamentais, como educação, moradia digna, lazer e cultura.

Esta sequência traz em cena uma nova e marcante divisão de classes, a “classe média do emprego”, composta por aqueles que se qualificaram, não foram alçados a agentes do capital, mas estão sujeitos ao modo de produção porque não são donos de nada e nem de sua força de trabalho, como já mencionado.

As relações entre trabalho e capital também são observadas de perto e contam com a participação das associações de trabalhadores, sindicatos ou confederações. Com o passar do tempo, o ofício foi perdendo espaço para a produção e esta, por sua vez, foi deslocada da esfera regional para assumir uma estrutura nacional e internacional, ainda mais com o surgimento dos grandes mercados consumidores. Durante a evolução da maneira de se produzir, o controle da produção, pelo capitalista e seus agentes, também evolui, porém de uma maneira que desagrade o trabalhador. Surge, então, a figura do sindicato, cuja função é mediar o sistema de controle estatal do trabalho e as relações entre capital e trabalho, segundo Humphrey (1982). Assuntos como higiene, intensidade e formas de trabalho, alimentação, jornada de trabalho, turnos, descanso e relações pessoais, periculosidade, insalubridade e aumento de salário passam a ser intermediados por quem os vive, o trabalhador, que se agrupa para discutir com quem o emprega.

Assim sendo, o sindicato e/ou as associações de trabalhadores assumem o papel de oposição ao capitalista e este, por sua vez, teme pela ordem interna em sua empresa. Porém, esse tipo de discussão não agrada ao capitalista (ao se deparar com sua produção parada por conta de uma greve ou produzindo menos por causa do descontentamento de seus funcionários) e muito menos ao Estado (que não recolhe os impostos por não haver produção e comercialização); ambos sempre buscam soluções no sentido de desmobilizar o trabalhador e enfraquecer o movimento de discussão, sempre se voltando ao lucro. O enfraquecimento do trabalhador, por meio do sindicato, acontece quando as

relações de trabalho são consideradas em segundo plano, assumindo pontos políticos e organização de forças de oposição aos regimes.

Mais um ponto que se atrela ao capital (já citado neste estudo, porém ainda não aprofundado), a divisão de classes. O desenvolvimento econômico, por vezes, não chega à classe trabalhadora, que vê o capital desagregar suas atividades com o intuito da exploração, forçado pela implementação de novas e grandes empresas, com frequência multinacionais, pagando altos salários aos trabalhadores mais qualificados em detrimento às pequenas, micros e empresas familiares e que não acompanham o fenômeno da expansão; aspectos que aumentam sobremaneira o abismo entre os indivíduos que vendem sua força de trabalho.

Humphrey (1982, p. 64) colabora destacando que:

Os operários na indústria moderna começam com características diferentes do resto da massa de trabalhadores, ou as adquirem. Desse modo, são capazes de vender sua força de trabalho em mercados restritos, que estão livres da pressão geral da massa de imigrantes que chegam às cidades. (HUMPHREY, 1982, p.64).

Tem-se assim, de um lado trabalhadores qualificados, que contam com altos salários, estabilidade (muitas vezes, já que o capitalista não quer depender do mercado para buscar outro profissional com as mesmas características e ter que adaptá-lo ao dia a dia da empresa), sindicatos fortes (que conseguem maior participação nos altos lucros advindos da produtividade cada vez maior e do poder do monopólio) e, no outro extremo, trabalhadores não qualificados, baixos salários, instabilidade (por conta da baixa produção e pela empresa contar com grade repositório de mão de obra), sindicatos sem representatividade junto ao capitalista, o Estado (que aprova uma legislação que ampara e protege os melhores empregos, criando uma elite de operários privilegiados) e diferentes formas de recrutamento, seleção, pouco ou nenhum benefício agregador ao baixo salário.

Esse cenário extremo se reproduz na vida diária do trabalhador quando do consumo de bens e serviços bancados pelo seu baixo salário. Singer (1985) diz que a vida útil do trabalhador está diretamente ligada à altura do seu salário, onde se vê obrigado a fazer horas-extras ou ter dois empregos para manter o mínimo necessário, esgotando-se física e psiquicamente, diminuindo sua força produtiva e, conseqüentemente, sua participação na vida produtiva do país. Neste momento, o capital força a reprodução da classe operária para uma “*substituição acelerada de gerações sucessivas de operários*”, como define Singer (1985, p. 69).

A partir da 2ª Guerra Mundial e chegando aos dias atuais, é possível observar, conforme assinala Salm (1985, p. 70), que: os “*trabalhadores já não mais são simplesmente trabalhadores, dispostos a aceitar qualquer tipo de trabalho, mas são trabalhadores que se reconhecem e são reconhecidos como tal, pertencentes à indústria moderna*”.

Ensino técnico: um meio de luta contra o capitalismo e a exploração

Já em relação à educação, notadamente o ensino técnico, este ramo de ensino não pode trabalhar para e pelo capitalismo, já que a educação é um meio de transformação da realidade do indivíduo, a permitir que se empodere e ocupe seu lugar na sociedade enquanto ser pensante e atuante. Sendo o trabalho uma forma que o indivíduo tem de contribuir para com a sociedade na qual encontra-se inserido e estando diretamente ligado ao ensino técnico, torna-se imperioso, então, discutir como o trabalho e suas relações foram se alterando ao longo do tempo, por força do capital e como o ensino técnico se relaciona com tais instâncias.

Não se pretende estabelecer aqui uma exaustiva cronologia, até porque as concepções têm uma dinâmica, mas sim, evidenciar como o trabalhador enxerga e é visto por este mesmo capital e como um curso técnico de nível médio, pode atuar junto ao futuro profissional na luta contra o sistema, tendo como princípio, a revolução de suas ideias através da educação, em especial a educação técnica. Assim endossa Singer (1985, p. 51): “*a educação em si é uma coisa boa e o problema é apenas o de distribuí-la adequadamente*”.

A educação técnica pode e deve permitir a que seu aluno, futuro trabalhador, desperte em relação a sua capacidade de pensar, decidir e posicionar-se no mundo. Sob esta ótica, há certamente, pontos de tensão, relação, oposição e complementação entre as concepções defendidas pelo trabalho, pelo capital e pela escola técnica. Observa-se, no período de forte influência do capital sobre o trabalho e o trabalhador, que quando há concessão (o capitalista indo no sentido contrário à repressão para se obter o mesmo meio de controle, só que de outra forma), existe a má interpretação dos outros capitalistas acentuando-se os pontos de tensão discutidos, como enuncia Teixeira (1990).

A fragmentação do trabalho (numa linha de produção, por exemplo, ou numa estrutura burocrática de escritório ou de serviço público) acaba por desencorajar o

trabalhador a buscar qualificação. Esse fenômeno foi observado por Braverman (2014) como uma das marcas da força do capital, que obriga o trabalhador a se estagnar por medo de aventurar-se na descoberta de outros saberes, sem a segurança de receber um salário decente pelo seu novo conhecimento ou aprimoramento de uma habilidade. Reforçam essa corrente os dados de matrícula em escolas técnicas no estado de São Paulo e os altos índices de evasão observados em todas as carreiras. Entre as justificativas tem-se o abandono do curso por mudança de horário/turno de trabalho, atividades informais para composição da renda familiar, obrigação de hora-extra como consequência de diminuição do quadro de funcionários, entre outros quesitos. Dados reforçam a degradação do trabalho/ofício ao longo do tempo, de modo que o trabalhador passa a se dedicar a outras funções com a finalidade de conseguir o seu sustento.

Nota-se fortemente que uma das estratégias do capital é a de contribuir para a desqualificação do trabalhador, uma vez que estando despreparado tende a alienar-se e ser alienado, aspectos que reforçam ainda mais sua exploração. É neste ponto que o ensino técnico pode e deve agir, não servindo ao capitalista, mas sim, corroborando para que o trabalhador tenha vez e voz na no espaço social que ocupa.

A escola técnica necessita posicionar-se na contramão do capitalismo, bem como firmar-se contrariamente às determinações das condições sociais, econômicas e políticas no dia a dia dos cidadãos. Quando do ingresso e durante todo o período de estudo que impulsiona o aluno cada vez mais a buscar o novo, uma resposta, satisfazendo, desta forma, os interesses do estudante e, a reboque, do mercado. Mas este mesmo mercado contribui de maneira negativa, optando pela falta de estímulo ao trabalhador, substituindo o saber pensar (cérebro) pelo saber fazer (mão), alienando o trabalhador, conforme Ramos (2012).

Mais uma arma poderosa no combate do lucro pelo lucro do capitalismo, contribuindo com as transformações positivas do trabalho e do trabalhador, é a educação, em especial a educação técnica, quando esta serve de instrumento para a diminuição ou extinção da precariedade das relações. Qualificação é a palavra de ordem. Mesmo que o poder do capital use a qualificação como alicerce para a renovação e sustento do meio de produção, a educação dá a chance ao trabalhador de tornar-se um ser mais crítico e consciente de seu tempo.

Uma das contribuições da escola técnica contra a divisão da mão e do cérebro é evidenciar ao aluno (futuro profissional, futuro trabalhador) que o capitalismo deve e pode ser combatido (representado pela fragmentação, exploração e o lucro pelo lucro),

sobretudo quando as competências, aliadas à tecnologia, se tornarem eficazes e importantes para sua formação, a ponto de lhe restituir o poder de pensar e de se articular no mercado de trabalho, até porque, quanto maior a competência, melhores serão as condições oferecidas e menor será a probabilidade de exploração.

A escola técnica tem o papel de aprimorar a técnica, a habilidade, através do conhecimento e a atitude ficará sob a responsabilidade da formação cidadã, também praticada no mesmo ambiente. A escola técnica que se conhece hoje, ao aprimorar as habilidades, os conhecimentos e as atitudes, usa a ciência para formar seu aluno, que questionará seu lugar e não será explorado.

Percebe-se também a introdução da ciência (atrelada ao capital) quando a mão de obra (ofícios empregados antes da Revolução Industrial) passa a ser menos importante que os instrumentos de trabalho. A escola técnica tem o dever de apresentar a tecnologia atual, porém não desprivilegiando a técnica e as habilidades. Propõe-se aliar ambas as dimensões de modo que o profissional seja considerado em sua inteireza, o que permitirá que não seja “coisificado” e “oprimido”.

Por mais automatizada que uma empresa se constitua, certamente, não sobrevive sem trabalhadores, com base em um simples argumento: o automatismo não possui sentimento, item obrigatório para uma boa e completa empresa. Por isso que a qualificação, por meio da educação técnica, contribui de maneira positiva para a manutenção do emprego. Neste caso, mesmo que uma empresa seja altamente tecnológica, o trabalhador qualificado será sempre um elemento-chave no processo produtivo, não se deixando explorar pelo capital e muito menos encontrando problemas na divisão das atividades, quando bem formado tecnicamente, uma vez que a máquina não pensa, não se programa sozinha e não se opera sozinha, necessitando de mão e cérebro para produzir.

Portanto, sob a égide do capital, a máquina é bem conceituada pois amplia a divisão e a fragmentação do trabalho facilitando, desta forma, a viabilidade da exploração através da alienação. Em contraponto a esta afirmação, a escola técnica, que não pode e não deve colaborar com o capitalista, se presta como um potente instrumento e meio acessível ao trabalhador para a revolução das ideias e construção de um novo indivíduo, dando a esse mesmo trabalhador, qualificação e significação de que faz parte do todo, fortalecendo-o.

O que se pode tirar desse novo cenário é que, independentemente da classe, o trabalhador é submetido à exploração, já que a estrutura assume o que o capital

necessita, privilegiando os mais qualificados em detrimento dos menos, promovendo ainda mais a degradação e a divisão do trabalho e das classes. O papel da educação técnica, mesmo neste cenário, não está fadado ao fracasso e, muito menos, colabora para com o capital. É pela educação que o trabalhador adquire consciência e certeza de como pode lutar por melhores condições de trabalho e melhores condições para se viver em sociedade e nela promover mudanças.

Cabe aqui um questionamento, como o capital se posiciona diante da qualificação e como ele a enxerga? Num primeiro momento, a qualificação desagrade o capital porque quanto mais qualificado o trabalhador, menor será a exploração e a degradação do trabalho e menor também será o abismo entre ciência e processo, controle e operação, mão e cérebro. Obviamente, o aprimoramento das atividades, com ou sem automação, não soa ao capital como um incremento de qualidade do trabalho, que sempre a negou e negligenciou, com o objetivo de demérito e fonte de exploração para o acúmulo. O papel do ensino técnico, indo na contramão do capitalismo, é formar um cidadão plenamente qualificado, engajado na luta contra a exploração e a alienação.

Observa-se que a diferença entre qualificação, semiquificação e baixa qualificação reside no fato do preparo e, principalmente, no aprimoramento das habilidades, características muito bem desenvolvidas no ensino técnico e que mais uma vez justificam sua importância no auxílio da formação de um profissional completo e na construção de uma sociedade mais justa. O capital não considera a qualificação, também por conta do tempo: tempo de aprendizado x tempo de execução. O capital não visa “formar”, e sim, produtividade, operação e execução. Ianni (1985) resume o que o capital exige do trabalhador, mas que o ensino técnico não cumpre, por princípio e por vocação, já que desperta o pensar.

A educação técnica, a esse respeito, assume um papel social e apaziguador, no sentido de diminuir e extinguir essa diferença, dando ao indivíduo a formação técnica necessária para que ele acompanhe os avanços da tecnologia e se sinta motivado a buscar constantemente atualização, qualificação e a formação cidadã, como forma de luta contra a desigualdade e a exploração. Intenta-se assim, a promoção do bem-estar de todos e a satisfação na profissão, almejando equidade nos salários, nas vantagens não monetárias (benefícios), intensidade das atividades (melhor distribuição entre os pares), saúde e segurança (qualidade de vida), baixa rotatividade de mão de obra (dando oportunidades iguais aos trabalhadores) e disciplina (não medo, mas condições de argumentar e expor suas ideias e seus ideais), conforme destaca Singer (1985), a

igualdade, a participação e a oportunidade só serão possíveis através da transformação social.

Considerações finais

Em linhas gerais, este estudo focalizou como o capital degradou o ofício e passou a contar com a técnica, através dos tempos, a ponto de desencadear medidas para explorar o trabalho e o trabalhador com o intuito de manter sua acumulação.

É evidente que o capitalismo, o trabalho e o ensino técnico estão, senão intimamente ligados, muito próximos em suas relações. O que não se pode confundir é que o ensino técnico não trabalha para o capital, mesmo servindo-se dele muitas vezes, já que sua vocação é a formação para o mercado de trabalho.

Tentou-se desmistificar a ideia de que a escola técnica reforça ainda mais a divisão mão e cérebro e a ampliação da estratificação social quando oferece ao aluno, futuro trabalhador, melhores meios para o desenvolvimento de suas competências, técnicas e de cidadania.

Referências

- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 43-66, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a03>.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2010.
- GILISSEN, John. **Introdução Histórica ao Direito**. 3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- HUMPHREY, John. **Fazendo o milagre**: controle capitalista e luta operária na indústria automobilística brasileira. Petrópolis: Vozes, 1982.
- IANNI, Octavio. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito do Trabalho**. 9. ed. ver. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.
- MOTA, Davide. **Formação e Trabalho**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 1997.
- PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- RAMOS, Marise. A educação tecnológica como política de estado. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional** – políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012.

REIS, Jair Teixeira dos. **Manual prático de Direito do Trabalho**. 2.ed.rev.e ampl. Curitiba: Juruá, 2007.

ROMITA, Arion Sayão. **Globalização da Economia e Direito do Trabalho**. São Paulo: Ltr, 1997.

RUSSOMANO, Mozart Victor. **Curso de Direito do Trabalho**. 8.ed. Curitiba: Juruá, 2002.

SALM, Cláudio. Escola e formação profissional. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SCHENEIDER, Eugene V. **Sociologia industrial**. Relações sociais entre a indústria e a comunidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1983.

SINGER, Paul. **A formação da classe operária**. 2.ed. São Paulo: Atual/ UNICAMP, 1985.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

TEIXEIRA, Palmira Petratti. **A fábrica do sonho**: trajetória do industrial Jorge Street. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANNA, Segadas. O trabalho até a Idade moderna. In: SUSSEKIND, Arnaldo; MARANHÃO, Délio; VIANNA, Segadas. **Instituição de Direito do Trabalho**. 11. ed. São Paulo: Ltr, 1991.

Eixo 17

EDUCAÇÃO SUPERIOR

Coord. Valdemar Sguissardi

**A DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO À LOGÍSTICA NAVAL NA
FORMAÇÃO SUPERIOR DA MARINHA: CAMINHOS INICIAIS**

Hercules Guimarães Honorato

O objetivo deste artigo é apresentar ao meio acadêmico como foi construída a disciplina de Introdução à Logística Naval (ILN), que passou a fazer parte do currículo da Escola Naval (EN) a partir de 2016. O estudo é uma pesquisa teórica, de cunho qualitativo, com pesquisas bibliográfica e documental. A pergunta deste estudo: em que medida a Disciplina de ILN contribuirá para uma melhor formação dos Oficiais da Marinha oriundos da EN de acordo com o perfil desejado? O artigo é apresentado em duas seções principais: a primeira trata do marco teórico e dos principais conceitos envolvidos na construção da disciplina, a saber: o currículo; as disciplinas escolares, a Logística, as metodologias ativas e aprendizagem significativa; e a segunda seção apresenta a disciplina, sua ementa, suas metodologias de ensino e avaliação. A conclusão não é fácil, quando pretendemos incluir uma disciplina em uma matriz acadêmica superior e militar, caracterizada por um ensino tradicional e tecnicista, de aprendizagem mecânica e com foco no docente. Os caminhos iniciais, contudo, foram abertos para uma formação em que os discentes se tornassem sujeitos ativos da própria aprendizagem e sintonizados também com o tempo em que estamos vivendo.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Superior Militar. Introdução à Logística Naval.

1 INTRODUÇÃO

“Em qualquer espécie de projeto duas coisas devem ser consideradas: primeiramente a qualidade absoluta do projeto; em segundo lugar a facilidade de execução”
(Jean-Jacques Rousseau)

A competição da Era Industrial se transformou na competição da Era da Informação e Globalização. Verificamos que estamos imersos em um mundo de rápidas mudanças em diversos contextos, principalmente motivadas pela chamada revolução das tecnologias de informação e conhecimento, advindas em especial da grande rede e dentro de uma sociedade complexa e diversificada. O homem plural, dentro desse meio incerto e globalizante, procura crescer e buscar sua melhor formação, instrumentalizando sua transformação social. Contudo, concordando com Zygmunt Bauman em entrevista a Alba Porcheddu (2009, p.667), que a “[...] arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver”.

É notório que para o profissional do século XXI, as escolas (como instituição formadora do homem cidadão e trabalhador) e o seu currículo sofrem influências poderosas, positivas ou negativas, de todas as modificações do mundo em que vivemos, recebendo constantes desafios da sociedade, da comunidade onde está inserida, do seu ambiente externo e interno, dos professores, alunos e demais componentes

educacionais, e, em especial, quando começam a ser idealizadas, construídas.

Nesse caminho da formação desse sujeito social, histórico e político que opta pelo ensino superior militar em uma das academias militares, visando, ao final, uma formação de qualidade acadêmica e profissional. Compostas pela Escola Naval (EN), Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e Academia da Força Aérea (AFA), estas Instituições de Ensino Superior (IES) militares têm como tarefa principal a formação dos seus oficiais para os primeiros postos da carreira militar. Os oficiais formados obtêm a certificação em áreas específicas do seu emprego como Força Armada, se tornando, ao término da graduação, bacharéis em ciências militares, com reconhecimento do Ministério da Educação (MEC) como graduação superior.

A partir dessas colocações iniciais, este professor da EN, que teve sua especialização em Logística pelo Instituto COPPEAD de Administração, recebeu a tarefa do Superintendente de Ensino, responsável pela gestão acadêmica da instituição, de elaborar a ementa de uma nova disciplina na área de Logística, com foco no ambiente marítimo-naval, que faria parte do currículo da instituição e que deveria ser para todo o corpo discente de um determinado ano de formação do ciclo escolar. A idéia de uma nova disciplina surgiu da verificação pela Alta Administração Acadêmica da instituição de construir conhecimentos a partir da constatação, com outras disciplinas já integrantes da formação do oficial da Marinha, da falta de conteúdos que tratassem de um tema muito importante para o campo do conhecimento militar e em especial nos dias atuais, ou seja, a Logística. O nome escolhido para a disciplina foi “Introdução à Logística Naval” (ILN).

O estudo em questão é uma pesquisa teórica, de cunho qualitativo, que teve como metodologia as pesquisas bibliográfica e documental como técnicas exploratórias iniciais. A escolha da pesquisa qualitativa teve como escopo a ênfase na interpretação, “na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada e não aos fatos observáveis e passíveis de serem medidos estatisticamente” (IVENICKI; CANEN, 2016, p.11). Conforme esses mesmos autores, a análise documental é um exemplo da metodologia qualitativa, onde este pesquisador mergulhou sobre fontes escritas e destinou-se a interpretação do material levantado para a nossa investigação.

Assim exposto surgiu a inquietação inicial deste pesquisador para a montagem da referida disciplina, que culminou com a seguinte pergunta síntese deste estudo: em que medida a adoção da Disciplina de ILN contribuirá para uma melhor formação dos

Oficiais da Marinha oriundos da EN de acordo com o perfil desejado?

Espera-se que este estudo seja relevante na medida em que é mais uma ferramenta no plano ontológico e epistemológico do *continuum* estabelecido quando da apresentação da práxis interdisciplinar em 2016 e posterior, na procura de uma ação ativa, construtiva e reconstrutiva dos saberes que serão despertados e conquistados, em especial no campo do ensino superior militar, e na complementação de uma formação ampla de um jovem oficial da MB na preparação para sua vida profissional.

O artigo completo é apresentado em duas seções principais, além da Introdução e das Considerações Finais. A primeira trata do marco teórico e dos principais conceitos envolvidos na construção do referencial teórico estruturante da disciplina em tela, a saber: o currículo; as disciplinas escolares, a Logística do seu aspecto amplo ao militar-naval, as metodologias ativas e aprendizagem significativa. Ao final, é apresentada a disciplina criada em 2014 e integrante do currículo de formação do oficial da Marinha a partir de 2016, sua ementa, suas metodologias de avaliação e os seus caminhos iniciais nos dois anos de sua aplicação efetiva.

2 O MARCO TEÓRICO

Neste capítulo são apresentados os principais conceitos envolvidos para a construção da disciplina em estudo. Este autor se alinha com o pensamento de Morán (2015, p.31), quando "todos os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos, os espaços precisam ser revistos e isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem sucedidos para aprender".

2.1 O currículo

Em relação à conceituação de currículo, podemos listar até 50 definições que são apresentadas pela literatura, o que nos dá uma ideia do quanto as concepções são variáveis e diferentes quanto ao seu significado e às suas funções. Schmidt (2003) pondera que não existe uma definição certa ou totalmente exata, e sim a mais atual. Quando se escolhe um pensador ou teorizador do currículo, está-se definindo por uma determinada concepção, que inclui compromissos sociais, políticos e ideológicos.

Segundo o Dicionário de Educação (VAN ZANTEN, 2011, p.163), "a noção de currículo, numa acepção restrita, designa o conteúdo de ensino (os conhecimentos, as competências, as aptidões etc) e a ordem da sua progressão no decorrer do tempo". Partindo-se de um aspecto mais amplo, o currículo é um instrumento que é utilizado por

diferentes sociedades para se desenvolver ou mesmo para sua conservação, transformando e renovando os conhecimentos que são historicamente construídos e acumulados para serem socializados às gerações mais jovens (MOREIRA, 2009).

Young (2011) deixa claro que currículo é mais amplo do que um mero depósito de disciplinas e conteúdos, sendo considerados com importância as notas e os resultados avaliativos, uma forma de prestar contas em vez de um guia para os professores. O currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria, o desenvolvimento intelectual dos discentes, refletindo o “conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes” (YOUNG, 2011, p.612), e no nosso caso, a Marinha do Brasil (MB) na formação de seus oficiais.

Um conceito simples e direto é apresentado por Silva (2016, p.15): “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir”. Ainda apresentado como uma seleção, Schmidt (2003, p.60) argumenta que o currículo “[...] é o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, ele é o elemento nuclear do projeto pedagógico da escola, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem”.

Uma matriz curricular atual e no estado da arte da formação superior militar para os dias atuais foi o desejado pela EN.

2.2 As disciplinas escolares

André Chervel (1988), pesquisador francês, apresenta a disciplina, para nós, "em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte", o que pode ser resumido "a aquilo que se ensina e ponto final". Pinto (2014) assevera que as disciplinas são concebidas como um produto cultural, constituídas pelo aparato didático-pedagógico que guia o ensino. Segundo ainda Santomé (1998, grifo nosso), uma determinada disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, as fronteiras do conhecimento, **concentrando as experiências dentro de um determinado ângulo de visão.**

Em suma, a organização disciplinar traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organizam as atividades, o tempo e o espaço no trabalho escolar, a forma como diversos professores ensinam, em sucessivos anos, a milhares de alunos. "Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes." (JAPIASSU, 1976, p.61).

2.3 Metodologias ativas e aprendizagens significativas

As metodologias ativas é o processo de ensino e aprendizagem que são centrados no estudante, tornando-o protagonista na construção do seu próprio conhecimento, por intermédio de processos interativos individuais ou coletivos com a finalidade precípua de encontrar soluções para um determinado problema, quer seja real ou fictício (SANTOS; ALMEIDA, 2018). Diesel, Baldez e Martins (2017, p.271) ratificam e complementam que no método ativo “os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma coletiva.”.

O aluno passa a possuir um sentimento de pertencimento e coparticipação, assumindo uma postura ativa, onde o docente passa a ser um mediador, facilitador e ativador, deixando para trás a concepção bancária quando o “educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente [...]” (GADOTTI, 2004, p.69). Reforça-se, assim, a frase de Paulo Freire (2008, p. 23) que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem á condição de objeto, um do outro.”.

Morán (2015) afirma que devam existir problemas e situações reais, o mais próximo da realidade, que os discentes passarão a vivenciar em sua vida profissional, de forma antecipada e durante o curso, para a efetivação das metodologias ativas de aprendizagem. Seria, em síntese, a prática caminhando lado a lado, ou até mesmo, antecipadamente, à teoria. Poderíamos citar algumas metodologias ativas, porém, vamos conceituar apenas naquela que foi empregada na nova disciplina, ou seja, a aprendizagem baseada em problemas (*Problem Based Learning* - PBL), onde os discentes desenvolvem competências e habilidades de resoluções de problemas, “provendo um ambiente propício para o desenvolvimento meta-cognitivo dos estudantes” (HARYANI et al., 2014 apud ROCHA; LEMOS, 2014, p.3). A PBL significa que os alunos são apresentados aos problemas reais ou criados e têm que tentar caminhar no sentido de resolvê-los, por intermédio dos conteúdos apresentados.

A noção de aprendizagem significativa veio com a ideia de ruptura com a aprendizagem mecânica, onde a informação é armazenada arbitrariamente, e considerada como necessária para um ensino-aprendizagem que está sintonizado apenas na voz do professor, sem respaldo e retorno via conhecimentos prévio dos discentes e uma preparação apenas para uma avaliação somativa, onde o resultado final está em

uma boa nota e não na retenção de novos conhecimentos. Moreira e Masini (1982, p.7) argumentam que a aprendizagem se torna significativa "quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem a aprende", onde existem abstrações da experiência dos alunos.

2.4 A Logística e a Logística Naval

A base da bibliografia básica tinha que ser decidida para a construção de uma nova disciplina que seria explorada pelos Aspirantes⁸². Por isso mesmo, alguns conceitos principais são expostos nesta subseção sobre a Logística, no seu sentido amplo, chegando até a Logística Naval, escopo da nossa disciplina.

Segundo Ballou (2006, p.27, grifo nosso), podemos conceituar o termo Logística como o "[...] ramo da **ciência militar** que lida com a obtenção, manutenção e transporte de material, pessoal e instalações.". A Logística teve sua origem no ambiente das guerras, no militar, e posteriormente foi caminhando para outras áreas do conhecimento. O que para este autor significaria, em simples palavras e levando para o setor empresarial, atender ao cliente, disponibilizando o produto ou serviço desejado e certo, no tempo certo e, principalmente, na hora certa.

A MB, segundo o seu Manual de Logística (BRASIL, 2003, p. 1-3, grifo nosso), adota o seguinte conceito para a Logística: “[...] é a componente da **arte da guerra** que tem como propósito obter e distribuir às Forças Armadas os recursos de pessoal, material e serviços em quantidade, qualidade, momento e lugar por elas determinados, satisfazendo as necessidades na preparação e na execução de suas operações exigidas pela guerra.”.

Cada uma das três Forças Armadas tem as suas especificidades, porém, é conceituada de forma ampla a Logística Naval, como sendo: “O ramo da logística militar concernente aos meios, efetivos e organizações de comando, controle, comunicações e apoio **empregados pela Marinha** para atender às necessidades das forças navais”. (BRASIL, 2003, p. 1-3, grifo nosso). Ao final, pincelando apenas o que está grifado nos conceitos, podemos ter a certeza que esta nova disciplina está bem justificada para fazer parte de uma matriz curricular de uma IES militar e de formação naval.

⁸² Aspirantes - como são denominados os discentes da EN.

2.5 O currículo escolar e os seus desafios

É notório que qualquer ambiente educacional de qualquer nível e o seu currículo acadêmico sofre influências poderosas, que podem ser positivas ou negativas, de todas as modificações do mundo em que vivemos, globalizado e tecnologicamente, recebendo constantes desafios para o que seja ensinando aos seus alunos esteja atual e preparando-o para a sua formação acadêmica e para o mundo do trabalho. O que Freire (2008, p. 26) afirma que a produção do saber que se deseja deva "[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão."

Segundo Oliveira (2008, p. 542, grifo nosso), já em 1922, Émile Durkheim em sua obra *Éducation et Sociologie*, chamava a atenção para que nós, os educadores, voltássemos para a sociedade, esta que experimenta transformações profundas, hoje em dia aceleradas, e que leva consigo a educação, uma de suas componentes principais. Este mesmo autor realçava que:

É a sociedade, pois, que devemos interrogar, são as suas necessidades que devemos conhecer, porquanto a elas é que nos cumpre atender. **Limitar-nos a olhar para dentro de nós mesmos, seria desviar nossos olhos da realidade que nos importa atingir**, e isso nos colocaria na impossibilidade de nada compreender do movimento que arrasta o mundo, ao redor de nós e nós próprios com ele [...].

O currículo não é neutro como na teoria de Ralph Tyler, ele se liga ao poder, “à homogeneização ou diferenciação da escola, e por isso os educadores precisam estar alertas às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação” (OLIVEIRA, 2008, p. 545). Ele é intencionalmente pensado ou deveria ser a partir da definição de pessoa que se quer formar, relacionando aos perfis de demanda social e, em específico, à demanda de trabalho, e no caso deste estudo, a profissionalização do militar da Marinha.

Não é tarefa fácil estabelecer o que a sociedade atual exige da educação, e vice-versa, essencialmente, numa sociedade tecnológica em constante mutação, em que as repercussões da técnica e a ciência impõem novos desafios à educação. O que nos deixa claro que a escola standardizada, segundo Morán (2015, p.16) “[...] ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalidade e visão empreendedora.”.

3 A DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO A LOGÍSTICA NAVAL

“A Logística é tudo ou quase tudo, no campo das atividades militares, exceto o combate”.
(Barão de Jomini⁸³).

A Escola Naval (EN), considerada a instituição de ensino superior mais antiga do Brasil, visto que veio com a família real portuguesa fugida do jugo do Imperador francês Napoleão Bonaparte, em 1808. Esta IES militar é o estabelecimento de ensino da Marinha responsável pelo Curso de Graduação na área de Ciências Navais, formando Oficiais de Marinha para os Corpos⁸⁴ da Armada (CA), de Fuzileiros Navais (CFN) e de Intendentes da Marinha (CIM), habilitados em eletrônica, mecânica, sistemas de armas e administração, com o propósito de capacitá-los para o pleno exercício de atividades operativas e funções técnico-administrativas, seja a bordo, em terra ou em unidades de tropa, inerentes aos primeiros postos da carreira militar-naval (ESCOLA NAVAL, 2017).

Com base no perfil estabelecido e desejado, retirado da Sinopse Geral do Curso de graduação da EN, determinadas competências e habilidades, específicas e comuns, que em síntese e com o foco neste estudo formam as bases no início da construção de uma disciplina que atenderia, entre outros aspectos:

- [...] **Analisar os dados disponíveis e tomar decisões** corretas, oportunas e adequadas, mesmo em situações difíceis ou sob condições de tensão (capacidade de decisão);
- **Executar diversas tarefas** cumulativamente, atendendo às demandas de forma prática, sem se perder em aspectos pouco relevantes, atuando de maneira eficiente e eficaz (objetividade);
- **Planejar as atividades** de seu setor ordenando de maneira sistemática e eficiente as etapas a serem realizadas ou ideias explanadas (organização).
- **Prever os meios necessários e esquematizar as etapas a serem cumpridas**, antecipando alternativas para solucionar possíveis dificuldades (capacidade de planejamento);
- Trabalhar em harmonia e boa vontade com outras pessoas para o mesmo fim, considerando os outros e respeitando as seus interesses legítimos, necessidades e pontos de vista (**cooperação**); e
- Aplicar continuamente sua **capacidade de resolução de problemas**, orientando, assim, as ações a serem tomadas (capacidade de tomar decisão);
[...] (ESCOLA NAVAL, 2017, p. 2-3, grifo nosso).

E assim, tendo por base o perfil desejado aos oficiais da MB para os primeiros postos da carreira e em consonância com uma disciplina atual para uma matriz

⁸³ Antoine-Henri Jomini, o Barão de Jomini, estrategista militar do início do século XIX.

⁸⁴ Corpos - coletivo de militares da MB com determinada formação profissional.

curricular contemporânea, começamos a nossa caminhada pela estruturação de uma nova disciplina, com foco na Marinha, na qual o discente fosse também um ator principal na relação professor-aluno e na construção coletiva do seu conhecimento.

3.1 A construção da Disciplina de ILN

A determinação para a construção de uma nova disciplina, no caso específico da Logística, deveria contar com alguns pontos que não poderíamos esquecer, sendo o principal o pouco número de horas-aula, ou seja, apenas 33 tempos de 45 minutos que foram, à princípio, disponibilizados. Tal limitador foi muito importante para as escolhas do que deveríamos transmitir à todos os Aspirantes do 3º ano, independente da escolha do seu corpo de formação, ou seja, Corpos da Armada, Fuzileiros Navais e Intendentes. O que isso representava: que a ementa teria que ser direta, objetiva, ampla e que atendesse a formação de um oficial de uma maneira geral, sem esquecermos o perfil desejado.

Outro fator considerado na escolha dos conteúdos da ementa foi que não houvesse, quer na própria instituição ou mesmo durante a formação continuada dos seus egressos, conteúdos repetidos ou desatualizados. Partimos então para uma verificação no currículo da própria EN e verificamos que existe uma disciplina de Administração do Material e Logística, com uma unidade de ensino denominada "Gestão Eficaz de Operações e Logística", de 12 horas-aula, apenas para o terceiro ano do Corpo de Intendentes e com foco apenas na Logística Empresarial. Por conseguinte, a nova disciplina tinha o seu espaço no currículo, pois o foco era uma Logística Naval e para todos os alunos do 3º ano, não deveria haver superposição de conteúdos a serem ministrados.

A decisão por uma bibliografia simples e objetiva veio de encontro aos manuais existentes tanto no Ministério da Defesa (MD) e da Marinha no Brasil, ou seja, o MD-20 (BRASIL, 2002) e o EMA-400 (BRASIL, 2003), que normatizam o tema Logística Militar e Naval dentro da própria estrutura de formação profissional. Porém, havia um conteúdo que este professor resolveu incorporar que seria dar as noções básicas de Mobilização Nacional, considerada importante nos dias atuais e, em especial, por exemplo, em situações de calamidades climáticas.

Porém, ainda carecia de uma sedimentação dessa nova disciplina com os currículos das academias congêneres, ou seja, as Academias Militar das Agulhas Negras (AMAN) e da Força Aérea (AFA). Por isso mesmo, foram verificados e analisados os

seus currículos, onde verificamos que já existia uma disciplina de Logística e com foco no ambiente militar específico a cada Força. Em suma, a Disciplina de ILN estava pronta para ser estruturada e ratificava a sua necessidade.

3.2 A ementa e as unidades de estudos

A nova disciplina teria que ter o seu foco no ambiente naval, ou seja, na MB. Por isso mesmo, os seguintes objetivos foram propostos: (i) Apresentar a evolução da Logística ao longo do tempo, seus conceitos, classificação e seu relacionamento com outras atividades essenciais ao emprego do Poder Militar; (ii) Descrever a estrutura básica da Logística na MB; (iii) Apresentar o ciclo logístico na MB; (iv) Descrever as funções logísticas na MB; (v) Introduzir o apoio logístico desenvolvido na MB; (vi) Definir as responsabilidades pela Logística e seu planejamento na MB; e (vii) Apresentar os principais custos e problemas Logísticos na MB.

A especialização deste autor em Logística pelo Instituto COPPEAD de Administração em 2009, desvelou ainda alguns conteúdos que deveriam ser apresentados com fulcro em uma melhor formação e também na amplitude dos conhecimentos importantes para os graduandos, como a discussão sobre a Terceirização e os Provedores de Serviços Logísticos. Como comentado anteriormente, julgamos também importante e necessário que introduzíssemos a temática da Mobilização Nacional para os futuros oficiais da Marinha.

Assim exposto, estes objetivos foram transformados em unidades de estudo, como preconizado nas normas de formação de uma disciplina para o Sistema de Ensino Naval (SEN) da MB. Contudo, não poderíamos afastar da sala de aula a experiência do docente, militar com 32 anos de serviço ativo na área de Logística, muito menos relegar a um segundo plano a vivência, mesmo que pouca, dos discentes, enquanto desenvolvem outras atividades não acadêmicas na Escola Naval, como exemplo, as viagens de veleiros para participarem de competições, onde a atividade logística é empregada do início ao fim.

Outro ponto a ressaltar e trabalhando fora do currículo estipulado para ILN são os dez minutos finais de cada tempo de aula, onde este docente contava sua experiência profissional no campo da Logística, como oficial Intendente, além de sua vivência como cidadão integrante da nossa sociedade, onde também era liberado para toda e qualquer troca de informações dos discentes em relação ao seu dia a dia em uma IES militar, quando passam a semana em aquartelamento, em situações de cunho logístico.

3.3 A avaliação e seus resultados

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, “ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora” (MORÁN, 2015, p.16). Foi com este pensamento desse autor que a metodologia de avaliação para esta disciplina foi proposta, saindo das tradicionais provas e testes estandardizados.

As normas de avaliação dessa IES militar preveem testes e provas, sendo um teste e uma prova por semestre. Como a disciplina só conseguiu 33 tempos de aulas e acreditando numa avaliação mais formativa do que somativa, este autor resolveu utilizar no lugar do teste um trabalho de grupo (TG), nos mesmos moldes dos que são praticados nos demais cursos de carreira da MB, ou seja, os alunos em graduação ainda estariam sendo preparados para a sua formação continuada no SEN.

A atividade de TG foi apresentada em sala de aula, no primeiro dia efetivo de aula, e seguindo um roteiro impresso e distribuído em quantidade suficiente para cada grupo, que já estava distribuído com seus integrantes, com um mínimo de cinco e no máximo oito discentes, de acordo com o número de alunos por cada turma.

Foram disponibilizados sete temas em Logística para que os grupos explorassem, independentes dos conteúdos ministrados pelo docente. A quantidade de temas foi devido ao número maior de grupos em uma mesma sala de aula. No total, contando sala de aulas e grupos, foram 39 grupos em 2016 e 43 grupos em 2017. Os temas foram: Logística: o estado da arte; a terceirização logística; a Mobilização nacional; Custos Logísticos; Funções Logísticas; a Logística Reversa; e o Apoio Logístico Integrado. O caminho a ser seguido em relação ao trabalho do grupo era de responsabilidade dos grupos, porém, foram disponibilizados na ementa quatro tempos para as reuniões dos grupos em sala de aula e para que as dúvidas surgidas fossem sanadas com este docente-orientador.

Os grupos, obrigatoriamente, foram divididos internamente da seguinte maneira:

- *Dirigente* - um dos discentes, o mais bem classificado, conhecido como mais antigo, exerceria a função de "Dirigente" do grupo, ou seja, o responsável pela coordenação e distribuição das tarefas inerentes ao grupo, sendo também a ligação com a docência, este responsável pela orientação dos trabalhos;

- *Relator* - seria um dos integrantes do grupo e responsável pela organização escrita do estudo propriamente dito. Faria também a entrega do trabalho em meio físico e envio por meio digital ao docente para avaliação. A escolha do relator ficaria a cargo do próprio grupo; e

- *Apresentador* - discente escolhido também no seio do próprio grupo, para fazer a apresentação do trabalho à turma e em data prevista no calendário de trabalho desta atividade avaliativa.

O critério de avaliação do trabalho seria: Conteúdo do TG - 7 (sete) pontos; apresentação do TG em sala de aula - um ponto; a criatividade do grupo - um ponto; e a forma/ABNT - um ponto. A apresentação seria livre para os grupos, podendo usar o data-show disponível em sala de aula ou outra metodologia que o grupo achar melhor, porém, o tempo disponível será de 15 (quinze) minutos para cada grupo.

A nota final do grupo foi um total de pontos que seria distribuído pelos seus próprios integrantes como nota do teste. Interessante situação ocorreu, onde tivemos grupos que distribuíram igualmente os pontos, dividindo-o pelo número de componentes e outros que distribuíram de acordo com o trabalho que o discente desenvolveu no grupo. Tivemos grupos onde todos os seus integrantes tiraram graus iguais e outros, por exemplo, em que um discente recebeu 10,0 e outro componente ficou 6,0 (seis) de nota de teste no mesmo grupo. Tal metodologia procurou avaliar, além dos conteúdos estudados, a relação desenvolvida de distribuição de tarefas e estudos dentro dos grupos, além da liderança que deveria ser exercida e esperada pelo aluno dirigente.

A qualidade dos trabalhos apresentados foi considerada muito boa, sendo que três deles foram escolhidos para publicação na Revista de Villegagnon de 2017⁸⁵, periódico institucional com tiragem anual, impresso e eletrônico, da Escola Naval. Os seguintes estudos foram publicados: “A impressora 3D como ferramenta logística na MB”; “Voo Air France 447: um estudo de caso sob a ótica logística”; e “Forças Armadas e Defesa Civil: atuação conjunta”.

Em relação a prova, que é requisito para a nota final do Aspirante e que tem peso dois na média final, a metodologia utilizada foi uma prova discursiva, com apenas uma questão de correlacionar colunas. O discente teria que responder as questões abertas

⁸⁵ Disponível para baixar:

<https://www.marinha.mil.br/sites/www.marinha.mil.br/en/files/upload/REVISTA_VILLEGAGNON_2017.pdf>. Acesso em: 7set. 2018.

com suas palavras, em função dos conceitos apreendidos em sala de aula e dos estudos realizados. Um exemplo de questão com maior pontuação, dois pontos, foi a seguinte: "*De acordo com os conhecimentos adquiridos na Disciplina de Introdução à Logística Naval (ILN) conceitue **Logística, Logística Militar e Logística Naval.***", onde era determinado que a resposta teria que ter um mínimo de dez e máximo de 20 linhas.

Uma das questões integrantes da nota da prova, que valia um ponto, foi o chamado "teste surpresa". No primeiro dia de aula, todos os discentes receberam um artigo, "A logística militar nas forças armadas russas: ensinamentos", de dez laudas, de autoria de Coutinho e Konitskaia (2015), publicado no Anuário da Academia Militar das Agulhas Negras. O artigo desenvolve, na prática, todas as situações logísticas enfrentadas pela antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) durante a segunda Grande Guerra. Foram estipuladas oito questões, sendo uma para cada sala de aula, onde a turma escolhia a pergunta que seria respondida em uma hora de teste.

Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso (MORÁN, 2015, p.19). Foi esse o caminho procurado por este docente, contextualizar a disciplina de ILN com a profissão que irão trabalhar pelos próximos anos. Ao final, as médias finais das turmas de 2016 e de 2017 foram, respectivamente, 7,5 e 7,8, consideradas boas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumirmos a tarefa de construir uma disciplina do zero e para uma IES militar, cujo foco deveria ser a Marinha, ou seja, o objetivo central deveria ser a Logística Naval, a que é praticada pela Força Armada, e alguns pontos merecem destaques: (i) o pouco tempo de sala de aula disponibilizado para a nova disciplina, apenas 33 horas-aula; (ii) obrigatoriedade das avaliações com graus somativos ao final da carga de conteúdos; (iii) a formação em Logística empresarial do autor e a sua experiência profissional; (iv) o uso de casos logísticos reais (PBL) e aprendizagem significativa; (v) o discente no centro da relação ensino-aprendizagem. Tudo isso foram ingredientes importantes colocados no caldeirão de uma ementa que melhor traduzisse tudo que o jovem e futuro oficial da MB deveria conhecer, ou pelo menos, saber onde procurar se desejasse.

Ao escolhermos o caminho da avaliação formativa, onde o Aspirante colocaria os seus conceitos e o que tinha compreendido dos conteúdos ministrados e estudados, da pontuação por criatividade no trabalho de grupo, dos diversos estudos de casos que

foram disponibilizados, quer impressos ou mesmo em vídeos, como forma de aprendizagem baseada em problemas, associava ainda o que acontecia no seu dia a dia dentro da Escola Naval, emitia sua análise e questionava os caminhos que foram tomados pelos decisores e, assim, construía o seu próprio conhecimento, a sua própria aprendizagem significativa, para além da sala de aula, para sua profissão e para sua vida.

Diferente dos graduandos das instituições civis, que terão no mercado de trabalho a real destinação dos conhecimentos apreendidos em sua graduação, onde serão selecionados ou não, os jovens formados no ensino superior militar já possuem emprego garantido, serão designados para assumirem cargos em organizações militares em todo o Brasil, quer organizações em terra, mar ou rios. Por isso mesmo, deveremos formar bem os nossos futuros oficiais, é a nossa principal responsabilidade como docentes, tanto para a profissão que exercerão, quanto para serem integrantes ativos e participativos em nossa sociedade.

A conclusão não é fácil, talvez a aplicação seja ainda mais difícil, quando pretendemos incluir uma disciplina em uma matriz acadêmica superior e militar, caracterizada por um ensino tradicional e tecnicista, de aprendizagem mecânica e com foco no docente, detentor de todos os conteúdos, e que deva estar sintonizado também com o tempo em que estamos vivendo. No mesmo momento pretende-se que as implicações sociais e a realidade do mundo contemporâneo seja refletida e conscientizada pelos alunos, aproximando-os da sociedade e da comunidade onde estão inseridos, preparando-os para enfrentarem os novos desafios do séc. XXI. Relembrando que este estudo tem por base a formação superior militar, um ensino que tem evoluído, em certa medida, rápido com o advento das novas tecnologias da arte da guerra.

Ao final, acreditamos que o início está sendo promissor em relação ao ensino e aprendizagem da disciplina criada em 2014, que iniciou sua participação na matriz curricular da Escola Naval em 2016, ainda é uma criança de dois anos, que cabe ainda muitos anos para o seu amadurecimento, mas a base curricular foi lançada. Terminamos, assim, esta apresentação com uma frase de Pablo Neruda que retrata com clareza o que procuramos realizar com a Disciplina de “Introdução à Logística Naval”: "Escrever é fácil. Você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca ideias".

REFERÊNCIAS

- BALLOU, R. H. **Gerenciamento da cadeia de suprimentos/logística empresarial**. Tradução de Raul Rubenich. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- BRASIL. Marinha do Brasil. Estado-Maior da Armada. **EMA-400. Manual de Logística da Marinha**. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Ministério da Defesa. **MD42-M-02. Doutrina de Logística Militar**. Brasília, DF, 2002.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Histoire de l'éducation**, n. 38, maio 1988.
- COUTINHO, M. A. de F.; KONITSKAIA, J. A Logística Militar nas Forças Armadas Russas: ensinamentos. **Anuário da Academia Militar das Agulhas Negras**, ano 5, n. 5. Resende, RJ: Academia Militar das Agulhas Negras, 2015.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Themo**, v.14, n.1, Lajeado, RS, p.268-288, 2017.
- ESCOLA NAVAL. **Currículo**: curso de graduação de oficiais. Rio de Janeiro, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Coleção Leitura).
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- IVENICKI, A.; CANEN, A. G. **Metodologia da Pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.
- JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Série Logoteca).
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: Foca-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas, v.2).
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Ed. Moraes, 1982.
- o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. Revisão Técnica de Antônio Flavio Barbosa Moreira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.
- OLIVEIRA, Z. M. F. de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9818888-Curriculo-um-instrumento-educacional-social-e-cultural.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- PINTO, N. B. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológico de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.14, n.41, p.125-142, jan./abr. 2014.
- PORCHEDDU, A. Zigmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Tradução: Neide Luzia de Resende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137, p.661-684, maio/ago. 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ROCHA, H. M.; LEMOS, W. de M. Metodologias Ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: IX SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, São Paulo, de 02 a 04 set. 2014, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, P. C.; ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. de. Formação discente e as metodologias ativas: o caso de uma intuição de ensino superior. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIET:ENPED:2018), 26 jun. a 13 jul. 2018, Universidade Federal de São Carlos. **Anais eletrônicos...**, São Carlos, SP, 2018. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/39>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.11, n.1, p.59-69, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/492>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VAN ZANTEN, A. (Coord.). **Dicionário de Educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento:
