

**ANAIS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E
SUPERIOR E DA IX SEMANA ACADÊMICA DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO
EDUCACIONAL - UFSM**

Marilene Gabriel Dalla Corte
Rosane Carneiro Sarturi

(Organizadoras)

**ANAIS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E
SUPERIOR E DA IX SEMANA ACADÊMICA DO CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL -
UFSM**

Santa Maria, RS, Brasil.
LABORATÓRIO DE PESQ. E DOC. – CE
2015

S471t

Seminário Internacional de Políticas Públicas (3. : 2015 : Santa Maria, RS)
Anais [recurso eletrônico] / III Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior e IX Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional : UFSM 16 a 18 de junho de 2015 ; Marilene Gabriel Dalla Corte, Rosane Carneiro Sarturi (organizadoras). – Santa Maria : UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesq. e Doc., 2015.

Disponível em:

<http://coral.ufsm.br/seminariopoliticasegestao/2015/>

ISBN 978-85-61128-45-6

1. Educação 2. Ensino superior 3. Educação básica
4. Políticas públicas 5. Política educacional 6. Gestão educacional I. Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional (9. : 2015 : Santa Maria, RS) II. Dalla Corte, Marilene Gabriel
III. Sarturi, Rosane Carneiro IV. Título

CDU 378.014.5

ORGANIZADORAS

Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte

Prof^a. Dra. Rosane Carneiro Sarturi

COORDENADORES DOS EIXOS TEMÁTICOS

Prof^a. Dra. Ana Carla Hollweg Powaczuk (UFSM)

Prof^a. Ms. Andrelisa Goulart de Mello (UFSM)

Prof^a. Dra. Graziela Escandiel de Lima (UFSM)

Prof. Ms. Joacir Marques da Costa (UNIPAMPA)

Prof^a. Ms. Jucemara Antunes (UFSM)

Prof^a. Dra. Leandra Boer Possa (UFSM)

Prof^a. Dra. Taciana Câmera Segat (UFSM)

Prof. Dr. Valmor Scott (UFSM)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof^a. Dra. Adriana Martins Figuera (UFSM)

Prof^a. Ms. Alana Claudia Mohr (UFSM)

Prof^a. Dra. Alessandra Giuliani Pimenta (UFPB)

Prof^a. Ms. Andreia Vedoin (UFSM)

Prof^a. Dra. Aruna Noal (UFSM)

Prof^a. Dra. Carla Cristina Dutra Burigo (UFSC)

Prof^a. Ms. Claucia Honnef (UFSM)

Prof^a. Ms. Daliana Loffler (UFSM)

Prof^a. Dra. Elisane Maria Rampelotto (UFSM)

Prof^a. Dra. Elisiane Machado Lunardi (UNIFRA)

Prof^a. Dra. Graziela Franceschet Farias (UFSM)

Prof^a. Ms. Fernanda Figueira Marquezan (UNIFRA)

Prof. Ms. Gabriel dos Santos Kehler (UNIPAMPA)

Prof. Ms. Guilherme Howes (UNIFRA)

Prof^a. Ms. Julia Bolsoni Dolwitsch (UFSM)

Prof^a. Ms. Juliana Rhoden (UFSM)

Prof^a. Dra. Greice Scremim (UNIFRA)

Prof^a. Ms. Karine Sefrin Speroni (UFPEL)

Prof^a. Dra. Kelly Werle (Rede Municipal de Santa Maria-RS)

Prof^a. Ms. Leandra Costa da Costa (UFSM)

Prof^a. Ms. Maria Arlita da Silveira Soares (UNIPAMPA)

Prof^a. Ms. Maria Talita Fleig (UFSM)

Prof^a. Dra. Márcia Lise Lunardi Lazzarin (UFSM)

Prof^a. Ms. Monique da Silva (UFSM)

Prof^a. Dra. Rejane Cavalheiro (UFSM)

Prof^a. Ms. Silvana Martins de Freitas Millani (UFSM)

Prof^a. Ms. Silvana Zancan (UFSM)

Prof^a. Ms. Tatiani Negrini (UFSM)

Prof^a. Ms. Thais Virgínea Borges Marchi (UFSM)

REVISÃO E EDITORAÇÃO

Evandro Bolzan (Pró-Conselho – UFSM)

Marilene Gabriel Dalla Corte (UFSM)

Marina Lara Silva dos Santos Teixeira (OBEDUC/CAPEES – UFSM)

APOIO TÉCNICO

Daiane Lanes de Souza (Licencianda Pedagogia UFSM)

Edenise Favarin (Mestranda em Educação PPGE – UFSM)

Francine Mendonça da Silva (Pró-Conselho – UFSM)

Gabriela Barichello (Licencianda Educação Especial UFSM)

Marina Lara Silva dos Santos Teixeira (OBEDUC/CAPEES – UFSM)

Ticiane de Arruda da Silva (OBEDUC/CAPEES – UFSM)

REALIZAÇÃO

Observatório de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Grupo de Pesquisa ELOS da Universidade Federal de Santa Maria.

Curso de Especialização em Gestão Educacional (Presencial), do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Programa de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho/UFSM

APOIO

Centro de Educação – CE/UFSM

Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação da UFSM – CAICE/UFSM

Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – PRÓ-CONSELHO

Associação Desportiva da Universidade Federal de Santa Maria – ADUFSM

SITE: <http://coral.ufsm.br/seminariopoliticasegestao/2015/>

APRESENTAÇÃO

O III Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior e a IX Semana acadêmica do curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, realizados no período de 16 a 18 de junho de 2015, abordaram o tema geral “PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: TEORIA E PRÁTICA”.

O público foi constituído por estudantes de graduação e de pós-graduação, professores e técnicos da educação básica e superior, bem como demais interessados na temática. Ambos eventos estiveram voltados para a construção do debate teórico-prático que realizam alguns investigadores acerca da compreensão e fortalecimento das pesquisas nesse campo do conhecimento. Destaca-se que as discussões sobre diferentes perspectivas epistemológicas podem vir a contribuir para fortalecer o campo da investigação em políticas educacionais, assim como contribuir para que o público alvo [re]construa, [re]signifique e aprofunde seus conhecimentos acerca dos aspectos teóricos e práticos entrelaçados às políticas públicas e o cenário educacional.

O III Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, em sua segunda edição, diz respeito a ação integrada do Projeto do Observatório de Educação (OBEDUC) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), proposto a partir dos estudos do Grupo de Pesquisa Elos e da linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas/LP2. O OBEDUC objetiva identificar e analisar os limites e as possibilidades das ações pedagógicas no contexto da gestão educacional, a partir dos impactos, impasses e desafios enfrentados pelos sistemas e respectivas instituições no contexto de implementação e interferência das políticas públicas educacionais nas reformas regionais e locais realizadas a partir do processo de interlocução entre Educação Básica e Superior.

A IX Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, objetiva fomentar a formação continuada dos profissionais da educação através da socialização e produção de conhecimentos pertinentes ao campo da gestão educacional, no que diz respeito a análise político-pedagógica do sistema educacional brasileiro a partir das políticas públicas e seus aspectos epistemológicos.

Assim sendo, com a realização dos referidos eventos, que se constituem integrados, buscou-se a ampliação e fortalecimento da interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior, na perspectiva de potencializar elementos para a [re]construção de conhecimentos inter-relacionados aos aspectos epistemológicos das políticas educativas no que diz respeito às suas dimensões teórico-práticas, bem como na abertura de novos caminhos e perspectivas para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Essa integração vai muito além das reflexões que cerceiam os espaços escolar e universitário, implica, antes de tudo, criar possibilidades de se analisar questões e desafios considerados fundamentais no âmbito das políticas educativas e, conseqüentemente, da gestão educacional, em face às demandas que a educação enfrenta no contexto de uma sociedade em transformação. Compreender significativamente a relação sociedade e educação, é ir além do contexto micro educacional, o que sugere uma análise mais profunda de seus elementos epistemológicos inter-relacionados a aspectos culturais, econômicos, históricos e políticos.

Objetivo Geral

Promover espaços de discussões acerca das perspectivas epistemológicas das políticas públicas e seus aspectos teórico-metodológicos inter-relacionados aos processos de gestão da educação.

Objetivos Específicos

Discutir acerca dos pressupostos epistemológicos que fundam as políticas educativas e suas relações com os processos de gestão educacional e escolar.

Problematizar as decorrências das políticas públicas nos processos de gestão democrática, considerando a implementação dos programas educacionais e interlocução entre educação básica e educação superior.

Aprofundar laços de parceria e cooperação entre Universidades, Redes e Sistemas de Ensino, na perspectiva de intensificar estudos e ações relacionados à produção do conhecimento na educação básica e superior.

SUMÁRIO

EIXO 1

A EPISTEMOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

UM RECORTE DA PROPOSTA EXPERIMENTAL DE AVALIAÇÃO DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO	18

Izidora Ali Malonn
Glades Tereza Felix
Marlei Terezinha Mainardi

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL (2011-2014): FATORES QUE INTERFEREM NA RESSIGNIFICAÇÃO DA POLÍTICA, NO CONTEXTO DA PRÁTICA, EM ESCOLAS DE FARROUPILHA/RS.....	28

Suelen Marchetto
Berenice Corsetti

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS E DESAFIOS NO SISTEMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA - RS.....	42

Camila Moresco Possebon
Daiane Lanes de Souza
Guilherme da Silva Kieling
Rosane Carneiro Sarturi

AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL E OS INDICADORES DE QUALIDADE: AS RELAÇÕES COM O TRABALHO DO GESTOR EDUCACIONAL	58

Camila Campagnolo

O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO EM ANÁLISE: UM ESTUDO DE CASO	70

Sueli Menezes Pereira
Clides Aliande Pereira

INTERLOCUÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	87

Patrícia Miolo
Patrícia dos Santos Zwetsch
Nathana Fernandes
Rosane Sarturi

EPISTEMOLOGIA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 103

Marcos Alexandre Alves
Karla Jaqueline Tatsch

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS EM BUSCA DE
ESPAÇO/TEMPO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO 117**

Julia Bolssoni Dolwitsch
Helenise Sangoi Antunes

**HISTORICIDADE E VALORIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURSO NORMAL
..... 128**

Douglas Moraes Machado
Luiza da Silva Baido
Cristiane Cavalheiro Milani
Liliana Soares Ferreira

**PRINCÍPIOS E MECANISMOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E ATUAÇÃO DO GESTOR
NO CONTEXTO ESCOLAR 141**

Franciele Belinazzo
Elisiane Machado Lunardi

**DEFASAGEM IDADE/SÉRIE E FRACASSO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
SOBRE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NOS PEQUENOS MUNICÍPIOS
DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS..... 155**

Tatiane Kovalski Martins
Flávia Obino Corrêa Werle

**ARTICULAÇÕES ARGUMENTATIVAS INICIAIS SOBRE ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS
E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA 164**

Liliana Soares Ferreira
Andreia Vedoin

**RELAÇÕES ENTRE MOBILIDADE URBANA E RURAL E A ESCOLARIZAÇÃO FORMAL
DOS ALUNOS: APONTAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SAPIRANGA-RS 179**

Tiane Fernanda de Aguiar
Simone Henn
Maria Raquel Caetano

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO 197

Martha Luci Maria Sozo
Clarice Antunes do Nascimento

RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E AS INFLUÊNCIAS PARA A ESCOLA..... 208

Maria Raquel Caetano

A GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E O PAPEL DOS CONSELHO MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO 224

Elisiane Machado Lunardi
Cristina Magalhães Foletto Machado

DA GESTÃO AO GERENCIALISMO: AS AMBIGUIDADES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ATUAL FASE DO CAPITALISMO E O TRABALHO DOS PROFESSORES 234

Cláudia Letícia de Castro do Amaral
Liliana Soares Ferreira

DO MACRO AO MICRO CONTEXTO DAS POLÍTICAS: UM BREVE ESTUDO DA LEGISLAÇÃO NACIONAL E MUNICIPAL VOLTADA À EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA 246

Diolinda Franciele Winterhalter
Cleonice Maria Tomazzetti

O JOVEM ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SANTA MARIA - BRASIL: INVESTIGAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA DAS POLÍTICAS..... 260

Rosa Maria Bortolotti de Camargo
Rosane Carneiro Sarturi

OS PROCESSOS DIÁLOGICOS ENTRE GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL..... 271

Caroline da Silva dos Santos
Graziela Escandiel de Lima

QUALIDADE EDUCACIONAL: DIMENSÕES E CONJUNTURAS DE ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014..... 282

Camila Moresco Possebon
Diego Dartagnan da Silva Tormes
Joacir Marques da Costa
Rosane Carneiro Sarturi

A GESTÃO NA POLÍTICA DO PROEJA..... 296

Mariglei Severo Maraschin
Liliana Soares Ferreira

QUALIDADE DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DOS PRINCIPAIS INDICADORES DE QUALIDADE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 309

Gabriela Cedalia Cardoso
Elisiane Severo da Silva

CONSELHOS DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (FUNDEB) E SUAS ATUAÇÕES DENTRO DO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA..... 320

Juliane Martins Moreira
Vinicius Braga Comareto
Sylvia Messer

A [RE]CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDENCIANDO ELEMENTOS FUNDANTES E CONTEXTUAIS DESSE PROCESSO 330

Luciana Guilhermano da Silva
Marilene Gabriel Dalla Corte

CONCEPÇÕES DOCENTE SOBRE OS PRINCÍPIOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO RIO GRANDE DO SUL: DESDOBRAMENTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO 349

Andrelisa Goulart de Mello
Rosa Maria Bortolotti de Camargo
Rosane Carneiro Sarturi
Sonia Marli Righi Aita

POLÍTICA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL 364

Francine Mendonça da Silva
Marina Lara Silva dos Santos Teixeira
Marilene Gabriel Dalla Corte

CAMPO EPISTEMOLÓGICO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CENÁRIO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO 381

Ticiane Arruda da Silva
Andrelisa Goulart de Mello
Marilene Gabriel Dalla Corte
Rosane Carneiro Sarturi

EIXO 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

**OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NAS LICENCIATURAS: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES 393**

Cláudia Regina Costa Pacheco

NOVOS PARADIGMAS NA FORMAÇÃO INICIAL DAS LICENCIATURAS PARA EJA.. 404

Nisiael de Oliveira Kaufman
Larissa Martins Freitas
Celso Ilgo Henz

**INTERFACES ENTRE O ENSINO MÉDIO REGULAR E A JUVENILIZAÇÃO NA EJA:
DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES A PARTIR DAS
VOZES DOS EDUCADORES E DOS ESTUDANTES..... 416**

Larissa Martins Freitas
Nisiael de Oliveira Kaufman
Celso Ilgo Henz

**REVOLUÇÕES CIENTÍFICAS E ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NA
PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DE KUHN 428**

Janice Rachelli
Marcos Alexandre Alves

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA NO ENSINO
SUPERIOR..... 441**

Lorena Inês Peterini Marquezan
Denise Valduga Batalha
Thaís Rigão Dias
Helenise Sangoi Antunes

**OS PRINCÍPIOS QUE PERMEIAM A RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO ESCOLAR E A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 453**

Leila Fernandes Grahl
Mariglei Severo Maraschin

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES:
UM OLHAR COM BASE NA EPISTEMOLOGIA DE PAULO FREIRE 468**

Samuel Robaert
Damaris Wehrmann Robaert

**DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA
ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFESSORES EM SERVIÇO 483**

Vânessa Soares Leal
Maria Eliza Gama
Eduardo Adolfo Terrazzan

**CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: ENFOQUE NAS PRÁTICAS LÚDICAS 496**

Danielly Bitencourt Borges
Franciele Comazzetto Belinazzo
Greice Scremin

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE EAD: LIMITES E POSSIBILIDADES NA
PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA 507**

Laura Wunsch
Naila Cohen Pomnitz
Fernanda Cristófari Machado
Rosane Carneiro Sarturi

**IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS DE OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA FORMAÇÃO
DE DOCENTES EM FILOSOFIA 520**

Luiz Gilberto Kronbauer

**ANÁLISE PARADIGMÁTICA DAS DISSERTAÇÕES DO CURSO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR 531**

Deise Becker Kirsch

**PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES
EPISTEMOLÓGICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE..... 547**

Lucas Rech da Silva
Cláudia Rosana dos Santos Atháides
Denise Dalpiaz Antunes

**O PROGRAMA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O PROCESSO DE
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: O CONTEXTO DA PRÁTICA..... 562**

Maria Aline da Silva
Maria Angélica de Oliveira
Maria Raquel Caetano

**O PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PROCESSOS
FORMATIVOS E A REFLEXÃO NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS..... 578**

Ticiane Arruda da Silva
Nicole Zanon Veleda
Gabriela Barichello Mello
Rosane Carneiro Sarturi

EIXO 3

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E INTER-RELAÇÕES
EPISTEMOLÓGICAS**

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO..... 592

Eliandra Gomes Marques
Denise Cogo Miletto
Ilse Abegg
Carmen Elisa Oliveira Ribeiro

**POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR: FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-
PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS EM AMBIENTES VIRTUAIS 605**

Sabrina Bagetti
Juliana Sales Jacques
Iris Cristina Datsch Toebe
Vívian Alkaim
Elena Maria Mallmann

**O USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO COMO UMA
POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR..... 616**

Priscila Silva Linassi
Elisane Maria Rampelotto
Adriane Melara

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA CLASSE HOSPITALAR 626

Patrícia dos Santos Zwetsch
Rosane Carneiro Sarturi

A EPISTEMOLOGIA DOCENTE E AS INTERLOCUÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO 638

Diego Tormes
Lucila Guedes de Oliveira

PROTAGONISMO RESPONSÁVEL E CO-PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS NORMAS DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR 651

Daniele Barros Vargas Furtado
Estela Maris Giordani

BULLYNG E AS POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR 667

Andreia Ines Dillenburg

TRABALHO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO FÍSICA: RUPTURAS COM A LÓGICA DO CAPITAL 678

Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann
Liliana Soares Ferreira

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO (IN)SUCESSO ESCOLAR 691

Ana Lucia da Luz Mazzardo

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: PERSPECTIVAS DE HUMANIZAÇÃO E CIDADANIA 705

Camila da Rosa Parigi
Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro
Celso Ilgo Henz

O PROCESSO DE [RE]CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA-RS EM DISCUSSÃO	715

Gabriela Barichello Mello
Marilene Gabriel Dalla Corte

EIXO 4

PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE INCLUSÃO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO <i>VERSUS</i> ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	729

Josiane Marques da Silva
Everton Lüdke

ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PERFIL DOCENTE, ESTRATÉGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO.....	740

Danieli Wayss Messerschmidt
Sabrina Fernandes de Castro

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ALTERNATIVA FULCRAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR? DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA INTERNACIONAL	754

Cínthia Cardona de Ávila
Thaís Virgínea Borges Marchi

O CURRÍCULO E O DESAFIO DE ENSINAR FRENTE ÀS INCERTEZAS: (RE) LIGAÇÃO DOS SABERES PARA A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	769

Mariane Carloto da Silva
Amanda do Prado Ferreira Cezar
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

PRÊMIO EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: A ESCOLA APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS UMA ANÁLISE DOS INDICADORES QUE TRANSFORMAM AS “BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS” EM BONS EXPERIMENTOS INCLUSIVOS	779

Leandra Bôer Possa

Denise Ferreira da Rosa

**REFLEXÕES SOBRE A CONCRETIZAÇÃO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR..... 791**

Bruna Telmo Alvarenga

Alessandra Nery Obelar da Silva

Fernanda Fátima Coffferri

Gionara Tauchen



UM RECORTE DA PROPOSTA EXPERIMENTAL DE AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Izidora Ali Malonn¹
Glades Tereza Felix²
Marlei Terezinha Mainardi³

Eixo 1 - A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar um recorte de um projeto de pesquisa e eventos elaborado no âmbito de uma unidade de ensino pública de formação de professores, visando implementar uma Proposta Experimental de Avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A metodologia baseada na Avaliação Institucional participativa (AIP) de LEITE (2005) representa uma prática capaz de formar um campo de conhecimento e ação política no espaço público, além de uma construção de ⁴conhecimento. Na fase inicial do projeto participarão somente os cursos de graduação presenciais do Centro de ensino. Será utilizada a plataforma institucional através do SIE (Sistema de Informações Educacionais) para aplicação dos instrumentos e constituição de um banco de dados. Serão previstos 11 instrumentos on-line combinados entre avaliação e autoavaliação envolvendo os membros da comunidade. A intenção é atingir da entrada (portaria) a sala da Direção, as salas de aula, docentes, os setores, a pesquisa a extensão, as chefias, as coordenações, os egressos, os serviços terceirizados, indo até os parceiros externos que contribuem com os estágios. Cada avaliação se desenvolverá por meio de quatro fases: sensibilização, implementação, resultados e meta avaliação. Os instrumentos serão elaborados, validados e aprovados no âmbito interno os primeiros a serem aplicados será aos docentes e aos estudantes. Este processo se propõe ser um projeto continuado, de livre adesão, dentro de um ciclo, cujo período terá validade de quatro anos (2014 a 2017), até completar a avaliação da totalidade da unidade. Espera-se a médio e longo prazo, que a implementação desta propositiva proporcione mudanças significativas no Projeto Político-pedagógico desta unidade por meio das consultas aos segmentos integrantes da comunidade universitária.

Palavras-chave: Avaliação. Qualidade. Projeto político-pedagógico. Gestão universitária

Introdução

Há muito a unidade de ensino vem se empenhando num processo intenso de conhecimento e acompanhamento de seu Projeto político-pedagógico (PPP) Em função disso, a comissão responsável pela Avaliação Institucional, no ano de 2013, implementou um conjunto de ações articuladas visando ouvir os alunos e os

¹ Acadêmica do curso de Educação Especial/UFSM. E-mail: izimalonn@yahoo.com.br

² Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: felix@smail.ufsm.br

³ Fonoaudióloga, Técnica-administrativa em Educação no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: marleimainardi@gmail.com



servidores docentes e técnico-administrativos quanto à expectativa da construção e consolidação de uma cultura de avaliação.

Em decorrência disso, as respostas diversificadas dadas às outras questões, indiretamente, demonstraram um grande descontentamento em relação a questões infraestruturais que analisadas no conjunto, evoluem para problemas mais complexos e relacionados a problemas didático-pedagógicas envoltos na relação estudantes versus docente.

Busca-se a centralização nas atividades didáticas, além da participação da instituição (direção, chefias departamentais, coordenações de cursos, corpo técnico, docentes e estudantes) tanto na aplicação como na avaliação dos resultados, prevendo desde as fases iniciais a prévia mudança e a reflexão de melhorias para o ensino de qualidade.

Assim, a comunidade é instigada a participar, refletir e tomar parte nas decisões levadas a cabo pela escola e, neste caso, a descentralização posta pela legislação, oportuniza importantes mecanismos para se alcançar uma democracia realmente participativa, onde a comunidade possa ultrapassar a condição histórica de mera presença física na instituição escolar e desempenhar o seu papel de direito, isto é, atuar de forma efetiva na tomada de decisões em busca de uma escola engajada numa proposta de transformação da sociedade e de construção de cidadania (ALONSO, 2005, p.148).

Por isso, justifica-se tal iniciativa numa perspectiva reativa e independente, cujo compromisso é procurar a qualidade fazendo com que a unidade e a instituição, em uma atitude diagnóstica, olhem para si mesmas e a partir de práticas reflexivas, promovam melhorias na educação superior.

Objetivando incorporar novas vivências por parte dos alunos, docentes, gestores e TAEs, com práticas diversificadas que levem as novas relações sociais na unidade, tornando estes mais atentos a questão da crítica e da participação, promovendo reconhecimento das atitudes como pessoas da comunidade escolar.

Para desencadear o processo de avaliação, o caminho a ser percorrido contemplará quatro fases distintas, a saber: a sensibilização, a implementação, os resultados e a meta-avaliação, conforme metodologia da Avaliação Institucional Participativa (AIP) e conforme as fases forem se desenvolvendo, ocorrerá à



constatação e a percepção dos envolvidos, que desde o início sejam participativos e ativos da construção da proposta.

Breve percurso do Projeto político-pedagógico

Entre 2005 e 2008 novas tentativas surgem, quando a Direção chama inúmeras assembleias de esclarecimento, formando subcomissões, debatem-se documentos, objetivando o resgate histórico da unidade por meio de entrevistas, com antigos gestores, além de reuniões tratando de políticas de gestão, políticas de ensino, pesquisa e extensão, esclarecimentos sobre o Índice de distribuição de recursos (IDR) do Centro.

Cabe resgatar que o evento politicamente mais significativo, foi à organização de uma mesa redonda de caráter consultivo com os movimentos sociais da cidade, objetivando “ouvir o que eles esperavam de um Centro de formação de docentes”, um momento rico e festivo de âmbito popular, quando a academia e o povo conseguiram partilhar anseios e expectativas.

Pode-se considerar esta reunião um momento, de caráter político-pedagógico e de fundamental importância para construção da identidade política e filosófica do Centro em consonância com a conjuntura social e política da época; ou seja, desigualdades sociais, baixa escolaridade, elitização do ensino; questões que persistem até hoje. No entanto, apesar da intenção de escuta aos grupos representativos organizados, foi um diálogo que não encontrou eco, tão pouco reflexo nas reformas curriculares implementadas, após.

Foi a partir de um conjunto de realizações tanto na área da pesquisa, do ensino e da extensão que o Centro aderiu ao Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) criando novos cursos de graduação da unidade (2005), o que elevou a matrícula e os recursos humanos para além de sua estrutura física, exigindo a construção de um prédio anexo. Nesta época intensificaram-se os debates em torno do (PPP).

Isso veio na esteira das grandes transformações mundiais, que requerem, cada vez mais, um contexto social, político, econômico e acadêmico institucional em consonância com tais mudanças, atenta as demandas para a formação de profissionais da educação para os novos tempos.



Mesmo com todas as dificuldades e os períodos de estagnação, o Centro conseguiu organizar, em 2009 uma minuta de proposta, uma versão preliminar, que foi denominada de “Projeto político-pedagógico – um Documento em construção” (2012).

Contudo, nada foi de imediato. São momentos de velhos e novos atores que entram em cena e juntam-se aos embates, aos grupos e as perspectivas, até então, acumuladas. Em 2012, finalmente, foi aprovado o documento final, de conteúdo mais genérico.

A palavra projeto traz imiscuída a ideia de futuro, de vir-a-ser, que tem como ponto de partida o presente (daí a expressão “projetar o futuro”). É extensão, ampliação, recriação, inovação, do presente já construído e, sendo histórico, pode ser transformado: um projeto necessita rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte. (GADOTTI, 2000, 12).

O referido documento está estruturando contendo quatro grandes temas abordados; a saber:

1. Breve histórico do Centro
2. Processo de construção do projeto Político-pedagógico do Centro
3. Pressupostos e perspectivas:
 - a. Gestão
 - b. Ensino, pesquisa e extensão.
 - c. Avaliação Institucional
 - d. Interações sociais
4. Metas e ações estratégicas.

Entende-se que tal processo sistematizado procurou refletir o espírito de determinado contexto, tentando dar à unidade de ensino, coerência interna e coesão, pois é um texto de múltiplas mentes e mãos, e que, sem dúvida, transparece a diversidade dos participantes.

Frente a tal relação indissociável “avaliação versus projeto pedagógico”, cabe resgatarmos a opção da unidade sobre a avaliação institucional, quando no Projeto Pedagógico (2012) apresenta sete metas, dentre estas, podemos destacar duas como as mais importantes e de urgente responsabilidade e cumprimento por parte da



Comissão de Avaliação de construir espaços de discussão sobre questões concernentes ao Centro a partir do (PPP) e da Avaliação Institucional.

A partir disso pode-se concluir que desde o primeiro momento, três razões nos impulsionam para tal revisão;

A. As mudanças conjunturais que rapidamente descontextualizam as instituições, as profissões e as relações sociais;

B. Os resultados dos sucessivos processos de autoavaliação institucional e;

C. A resposta afirmativa da comunidade do Centro na enquete (2013), para a realização de uma avaliação interna: autoavaliação participativa e global.

Frente a tais elementos não há argumentos, mas prioridades a serem estabelecidas e perseguidas, dentre estas, é preciso ousar e ir além de reformulações curriculares e revisar as bases filosóficas e políticas do Centro de Ensino, isso só será possível com base na globalidade que abarca o conjunto de relações, a função e a missão que estão demarcadas no (PPP).

Uma concepção de Avaliação

Conforme a realidade do Centro de Ensino, elegemos, entre a diversidade de modelos de avaliação de cunho crítico, a (AIP), com base nos estudos de Leite (2005) e Barber (1997), para fundamentar o presente projeto. Isso se justifica porque os anseios da comunidade se encontram melhor explicitados nos princípios e referentes deste formato avaliativo.

Em princípio, Leite (2005, p. 109), aponta que as ações de onde surgiu esta formulação é um processo de “transformação e reforma permanente da universidade”. A avaliação de cunho participativa é indissociável a uma forma de democracia forte, plena ou direta, um regime de governo capaz de resolver problemas e conflitos por meio de uma política de participação, com autocrítica e autolegislação.

Para Leite, 2005, “o contexto institucional que privilegia as decisões autônomas de grupos e colegiados e respeita a liberdade acadêmica parecem dar maiores suporte as práticas de AIP”. Não é o tamanho da instituição, a quantidade de estudantes, docentes e TAEs, a modalidade de cursos oferecidos, que vai dizer se a prática de AIP será bem sucedida. A vivência de tais pressupostos gera um clima institucional favorável, capaz de estimular certos valores, tais como a consulta, a



discussão, a transparência, a prestação de contas, a responsabilidade democrática e a preservação da autonomia universitária”.

Os atores da (AIP), pelo contato, resolução de conflitos, ação e reação política vivenciada nas diferentes esferas da participação, produzem aprendizagem política e conhecimento social sobre a própria realidade. Por isso, para Leite (2005), esta é uma epistemologia subjetiva porque é “pouco visível no decorrer do processo de avaliação, pois os seus produtos demoram a aparecer,” exatamente, porque são produtos qualitativos, valores e princípios referentes ao aprendizado da democracia. Por outro lado, a (AIP) tem uma ética objetiva; sua intenção é a formação de relações de democracia direta, forte e plena, capaz de motivar e desenvolver a cidadania nos sujeitos participantes, garantindo a construção coletiva na defesa do bem público.

Leite (2005, p. 114) afirma que a (AIP) é uma prática que forma um campo epistemológico de construção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, “institui uma ação política no espaço público das universidades”. Esta condição não está pronta, não nos é dada, é conquistada, quanto mais participação com negociação e sensibilização permanentes, mais vai se construindo este espaço.

Assim, pode-se criar uma rede voluntária de subjetividades e interesses dirigidos para a defesa consciente do bem público; isso distingue a “avaliação das instituições universitárias” como uma ferramenta de responsabilidade democrática para um movimento autossustentado de mudanças permanentes. Na defesa de Leite (2005), isso “necessita de um tempo para se desenvolver, nem longo, nem curto, um tempo próprio que não segue cronogramas rígidos”. Portanto, cada caso terá um tempo de maturação, fortalecimento e consolidação próprios.

Por outro lado, a (AIP), mesmo sendo a mais adequada aos processos de avaliação interna: autoavaliação das instituições de educação superior, não substitui a prática da avaliação externa, pois segundo Leite (2005), a democracia direta pode ser “autobenevolente e produzir um retrato fictício de uma dada realidade”. O certo é a busca do aprimoramento do processo, sempre, pela escuta, a autocrítica, a autolegislação, a autofiscalização e a autovigilância das e nas decisões e ações, pois eficiência e eficácia em avaliação sempre serão conceitos associados, mesmo quando o poder é uma relação de autoridade partilhada (Avaliação Institucional participativa).



Frente às expectativas dos atores que compõem o (PPP) do Centro de Educação, entendemos que as propostas contidas nas ideias expressas na teoria da (AIP) defendida por Leite (2005), Barber (1997) e Sousa Santos (1975), poderão subsidiar a construção das regras do jogo democrático numa instituição pública que se propõe a formar profissionais cidadãos.

Metodologia

Por ser uma prática que forma um campo epistemológico de construção de conhecimento e, ao mesmo tempo, institui uma ação política no espaço público das universidades (Leite, 2005), escolheu-se trabalhar pelo viés da Avaliação Institucional participativa, que se organizará da seguinte forma:

- Caráter Experimental (1ª fase - somente cursos de graduação)
- Combinação de heteroavaliação e autoavaliação
- De livre adesão
- Duração de 4 anos (2014/2017 - um ciclo)

Na 1ª fase, participarão somente os cursos de graduação presenciais e gradativamente serão incluídos os cursos EAD e a pós-graduação mediante acordos com os envolvidos.

Participarão do processo: Comissão de Avaliação, Direção, Chefias departamentais, Coordenações de cursos, Laboratório de Informática, corpo técnico, docente e discente. Tanto nos procedimentos e nas implementações, como na utilização dos resultados.

A partir do embasamento teórico-prático oriundo de estudos, debates, seminários e enquetes, a Comissão de Avaliação, em um trabalho coletivo com a comunidade, elaboram instrumentos de avaliação on-line, que deverão ser validados por uma amostra da comunidade, antes da aplicação definitiva. Ficará a cargo da Comissão de Avaliação também a coordenação dos diversos grupos que viabilizarão a implementação das sucessivas avaliações planejadas.

Em relação aos assuntos atinentes à ética, a lisura e a transparência do processo, em qualquer tempo, deverão a Direção e a Comissão de Avaliação evitar a identificação dos respondentes, assegurando sigilo absoluto de dados confidenciais, objetivando tão somente a melhoria da unidade.



Assegura-se que os dados sistematizados constituirão Relatórios Finais por população aplicada e serão analisados qualitativamente pelos participantes e gestores envolvidos, em reuniões conjuntas e debatidos pelo coletivo envolvido, sendo divulgados junto à comunidade do Centro de Ensino e em debates e assembleias internas.

Será utilizada a plataforma institucional através do SIE para aplicação dos instrumentos e constituição de um banco de dados.

A implementação do processo, para todos os investigados, se dará em quatro etapas distintas e relacionadas:

I – Sensibilização

A motivação dos segmentos para o processo deverá começar, no mínimo, três meses antes da implementação. Serão utilizadas estratégias diversificadas de divulgação: campanha visual, mensagens eletrônicas, seminários, enquetes, reuniões específicas por segmento, rodas de conversa, bate-papo, corpo-a-corpo.

A seguir inicia-se a organização pedagógica, técnica, a testagem manual e a validação dos instrumentos no sistema operacional, realizando-se assim:

1. Elaboração de instrumentos (IA) piloto por subcomissões de membros da Comissão de Avaliação (1º momento);
2. Discussão com as Chefias e Coordenadores de Cursos (2º momento)
3. Discussão com docentes (3º momento)
4. Discussão com estudantes (4º momento);
5. Testagem manual e aprovação pelo Conselho do Centro (5º momento) e
6. Validação dos instrumentos, por amostragem na web (6º momento)

II - Implementação

Realizar-se-á com a aplicação dos instrumentos de avaliação (IA) on-line, e cada uma constituirá um evento de onde decorrerão os dados que alimentarão o projeto de pesquisa durante o ciclo. Os participantes são alunos e docentes dos cursos de graduação presenciais da unidade.

Por meio do portal da instituição, com login e senha específica, o participante acessará o questionário disponível na web ou podendo utilizar o Laboratório de informática da unidade.

III - Resultados



Após a coleta e o fechamento do processo por evento, o Centro de Processamento de Dados (CPD) irá gerar e fornecer os resultados parciais e totais em forma de tabela Excel. A partir de tais relatórios os dados passarão a serem analisados e tratados estatisticamente, visando atender o objetivo deste projeto. Serão divulgados e debatidos com cada segmento, assim como em reuniões departamentais e coordenações dos cursos. Os dados da autoavaliação dos docentes serão entregues em forma de relatório individual e confidencial ao professor solicitante.

IV - Meta-avaliação

Imediatamente, após aplicação e análise de cada instrumento será de responsabilidade da CAICE, escutar e respeitar os diferentes pontos de vista sobre a organização de todo o evento desenvolvido, promovendo os ajustes necessários à melhoria da qualidade da avaliação da unidade de ensino.

[In] conclusões

Como é um projeto de grande porte em fase inicial de implementação, aprovado nas instâncias de colegiados internos, ainda não dispondo de resultados, pois recentemente foi aplicada à primeira amostra visando testar a metodologia.

Frente a isso se espera que a metodologia da Avaliação Institucional Participativa possa dar conta da pesquisa e dos eventos que foram planejados, privilegiando a construção, o diálogo e a consulta permanente aos envolvidos, subsidiando assim, com dados consistentes a investigação que objetiva verificar a necessidade de revisão e ou atualização do projeto Pedagógico.

Espera-se que o papel desta proposta esteja circunscrito a dimensão formativa e educativa da (AIP), a qual possa nos encaminhar, de fato, para uma educação superior de qualidade, sendo uma ferramenta de reação e complementação as limitações das avaliações regulatórias.

Referências

ALONSO, C. M. M. C. I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas/ **Reflexões sobre as políticas Educativas**, de 16 a 19 de maio de 2005, Santa Maria, RS UFSC/AUGM, 160 p, 2005.



BARBER, B. **Democracia forte**. Paris, Desclée Brower, 1997.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. IN: GADOTTI, M, ROMÃO, J. E (Orgs.) **Autonomia da Escola, princípios e práticas**. 2 ed. São Paulo. Cortez, 2000.

LEITE, D. **Reformas universitárias. Avaliação Institucional Participativa (AIP)** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUSA SANTOS, B. **Democratizar a universidade**. Coimbra: Centelha, 1975.

UFES. Centro de Educação. **Projeto político-pedagógico do CE/UFES**. Santa Maria, 2012.



O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL (2011-2014): FATORES QUE INTERFEREM NA RESSIGNIFICAÇÃO DA POLÍTICA, NO CONTEXTO DA PRÁTICA, EM ESCOLAS DE FARROUPILHA/RS

Suelen Marchetto¹
Berenice Corsetti²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

Este trabalho constitui-se na proposta de investigação de que vem sendo desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, entre os anos 2014 e 2015. O tema desta investigação é a implementação da política educacional do Rio Grande do Sul entre os anos 2012 e 2014. A partir deste tema pretendo identificar os fatores que conduzem, no contexto da prática, as resistências e ressignificações dadas à política educacional do Ensino Médio Politécnico. Esta política foi lançada no ano 2011, pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, para todas as escolas estaduais de Ensino Médio. O campo empírico escolhido para a realização da investigação são duas escolas de Ensino Médio da cidade de Farroupilha/RS, que apresentam realidades sociais e econômicas diferentes. A fundamentação teórica da pesquisa foi feita a partir da busca de teses e de dissertações, de artigos científicos na Revista Educação e Sociedade e na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, bem como de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A metodologia utilizada nesta investigação será a dialética, como modo de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. (Konder, 2008). A pesquisa utilizará a Análise Documental e a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), analisando entrevistas, questionários e atas de reuniões pedagógicas. Como instrumento metodológico, utilizarei o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. O projeto de investigação está em andamento, na fase de análise do material coletado no campo empírico.

Palavras-chave: Política Educacional. Materialismo Histórico-Dialético. Ciclo de Políticas. Ensino Médio Politécnico.

Introdução

A proposta de investigação trata da implementação¹ da política educacional do Governo do Estado do Rio Grande do Sul entre 2012 e 2014. No decorrer do ano 2011, o primeiro ano do mandato do governador Tarso Genro no Rio Grande do Sul, a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-RS) propôs uma discussão para as

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: professorasuelen@hotmail.com .

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: bcorsetti@unisinos.br .

¹ Duas palavras semelhantes são utilizadas para o estabelecimento da prática de uma política: implantação e implementação. Nos documentos do Estado encontramos, em sua maioria, implantação. Prefiro a utilização da palavra implementação, pois, este se refere ao processo de execução da política. E o estudo será justamente baseado no processo, com os olhares sobre a escola e sua prática a partir da política.



escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, a partir do documento-base denominado *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico* enviado para as escolas estaduais do referido Estado. A discussão aconteceu em conferências, entre os meses de Outubro e Dezembro de 2011, nas seguintes etapas: (1) Escolar; (2) Municipal; (3) Regional; (4) Inter-regional; (5) Estadual. Para o mês de Janeiro de 2012 reservou-se a Elaboração do Documento Final e do Regimento Padrão (PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO - 2011-2014). No entanto, o único documento, que se encontra disponível no site da SEDUC-RS, além do documento-base para as conferências, é o Regimento Padrão. Conforme apresentado pela professora Rosângela Fritsch, no texto para IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, em Portugal: "As contribuições levadas às plenárias municipais, regionais e inter-regionais não foram ouvidas" (FRITSCH, 2014, p. 11).

A partir do ano 2012 as escolas de Ensino Médio deveriam implementar o Ensino Médio Politécnico². As orientações seguiram via coordenadorias através do Regimento Padrão e das exigências de aumento de carga horária com a inclusão do Seminário Integrado. Segundo Fritsch:

Em janeiro de 2012, os grupos gestores das escolas foram chamados para uma formação em Porto Alegre. A partir deste momento segundo relatos, foi feita uma explanação sobre a proposta de Ensino Médio Politécnico. Estes grupos ao chegarem às escolas tinham que elaborar o panorama novo e preparar a divulgação na sua escola sobre esta proposta. Portanto, o início de implantação da proposta foi um período de muitos questionamentos e incertezas para todas as escolas. (FRITSCH, 2014, p 10).

A SEDUC-RS, em sua página na internet, informando sobre a proposta do Seminário Integrado e sobre a implementação da política, indica:

No seminário Integrado os alunos desenvolvem atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. A nova modalidade também busca preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior. O Ensino Médio Politécnico começou a ser implantado em 2012 para o 1º ano, em 2013 no 2º ano e em 2014 chegará ao 3ºano (SEDUC-RS).

² Assinalo que em algumas escolas do Rio Grande do Sul, em exceção, a política começou a ser implementada somente a partir de 2013.

Para estudar o processo de implementação da política escolhi a cidade onde nasci, resido e trabalho, Farroupilha. Portanto, meu *locus* de análise será em Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual em Farroupilha/RS.

Farroupilha é uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, localizada na Região Metropolitana da Serra Gaúcha (Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul), fica a 111 km da capital do Estado e faz divisa com Caxias do Sul, pólo da região. Tem 63.635 habitantes e, aproximadamente 91% da população é alfabetizada (IBGE - 2010).

Figura 1 – Mapa localizando Farroupilha no Rio Grande do Sul



Fonte: Wikipédia

Em termos de ensino, há quarenta e três instituições de ensino (uma federal, vinte e sete municipais, onze estaduais e duas particulares). Cinco escolas da Rede Estadual possuem Ensino Médio, uma está na área Rural e quatro estão na área Urbana. As escolas estaduais pertencem à quarta Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (4ª CRE).

Tabela 1 - Dados das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Farroupilha/RS (Censo Escolar 2013).³

Escola	Localização	Matrículas Ensino Médio	Matrículas Educação Profissional	Total de matrículas
Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni	Rural	92	-----	290
Colégio Estadual Farroupilha	Urbana	1.043	-----	1.188
Escola Estadual de Ensino Médio São Pio X	Urbana	96	-----	407
Colégio Estadual São Tiago	Urbana	1.055	7	1.441
Colégio Estadual Olga Ramos Brentano	Urbana	255	-----	255

Fonte: Adaptado pelo autor (dados da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul)

Os Colégios Estaduais Farroupilha e São Tiago são escolas que atendem o maior número de alunos do município. Isso se deve ao fator histórico, pois foram, por muitos anos, as únicas escolas a oferecer o Ensino Médio no Município. As escolas Júlio Mangoni e São Pio X eram escolas apenas de Ensino Fundamental que ampliaram a oferta para Ensino Médio nos anos 2000. O Colégio Olga Ramos Brentano foi fundado em 2004, oferecendo somente o Ensino Médio.

Para estabelecer meu campo empírico estou considerando o fator de distanciamento do pesquisador com mesmo, por isso, descartando o estudo no Colégio Estadual Farroupilha, escola onde atuo como professora de História e de Seminário Integrado. Levando em consideração que pesquisarei uma política educacional implementada pelo Estado do Rio Grande do Sul, descarto o estudo no Colégio São Tiago, pois a escola adiou a implementação da política por um ano. Ou seja, a implementação ainda está em curso e apenas no ano 2015 o Colégio implementa o terceiro ano do Ensino Médio Politécnico. Restaram, portanto, as

³ Dados disponíveis na página da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2013.pdf).



escolas Júlio Mangoni, São Pio X e Olga Ramos Brentano. Considerando que uma escola está na zona rural da cidade e outras duas na zona urbana, delimito meu estudo nas escolas Júlio Mangoni (na zona rural) e Olga Ramos Brentano (na zona urbana). O estudo em duas escolas com realidades diferentes, em relação ao público atendido, deve qualificar a análise, explicitando diferentes fatores que interferem na implementação da política pelas realidades locais.

Para escolher entre as escolas São Pio X e Olga Ramos Brentano levei em consideração alguns fatores observados em visitas prévias. Inicialmente nas duas escolas fui bem recebida pelas direções das escolas. A diretora da escola São Pio X por seu carácter democrático, na primeira visita no dia 18 de Junho de 2014, me informou que conversaria com o corpo diretivo e posteriormente com os professores. Na segunda visita, no dia 05 de Agosto de 2014, a diretora me informou que os professores não aceitaram a realização da pesquisa na escola. Justificou que eles não se sentiam preparados para responder questões relativas ao Ensino Médio Politécnico, tema de minha pesquisa. Que eles ainda têm dificuldades de entender a proposta e que existe uma relação desconfortável entre a coordenação de ensino e o corpo de professores que estão à frente de atividades.

A partir desta delimitação apresento como problema desta investigação o seguinte: Que fatores interferem no processo de implementação da política educacional do Governo do Estado do Rio Grande do Sul - entre os anos 2011 e 2014 -, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS?

O objetivo aqui é investigar como aconteceram as ressignificações e resistências dadas pelas escolas para a implementação da política. Utilizando o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, apresentados por Jefferson Mainardes (2006), estabeleço minhas questões de pesquisa para o contexto da prática da política:

1. Como a política foi recebida?
2. Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
3. Como aconteceram os processos de formação docente na implementação da política?



4. Houve modificação nas estruturas físicas e de pessoal para adaptação da nova política?
5. Há evidências de resistência individual ou coletiva?
6. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas nos textos da política?
7. Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas?
8. Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
9. Existem diferenças que interferem na implementação da política na escola urbana e na escola rural? Que diferenças são estas?

Revisão da literatura

A Revisão de Literatura para esta pesquisa foi realizada a partir da busca de teses e de dissertações, de trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e de artigos da Revista Educação e Sociedade do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

A busca por teses e dissertações, com temas semelhantes ao que estou estudando, foi feita por meio de descritores em duas Bibliotecas. Os descritores escolhidos foram: “Ensino Médio e Reforma do Ensino” e “Ensino Médio e Politecnia”. As pesquisas foram realizadas primeiramente na Biblioteca da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, buscando teses e dissertações realizadas pelos programas de pós-graduação desta instituição e, posteriormente, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Tabela 2 – Revisão de Literatura



Descritores	Biblioteca UNISINOS	BDTB
Ensino Médio + Reforma do Ensino	1	28
Ensino Médio + Politecnia	0	6

Fonte: Elaborado pelo autor

Na Biblioteca da UNISINOS, com os descritores “Ensino Médio e Reforma do Ensino” encontrei a dissertação de Mestrado de Aline Aparecida Martini Alves sobre a implementação da política do Ensino Médio Politécnico em uma escola de Gravataí/RS; com os descritores “Ensino Médio e Politecnia” não encontrei resultados.

Na BDTD, com os descritores “Ensino Médio e Reforma do Ensino” encontrei vinte e oito teses e dissertações. Realizando uma leitura prévia de títulos e resumos, selecionei dez teses e dissertações cujas discussões se aproximam do tema discutido neste projeto. A maior parte delas discorrem sobre reformas no Ensino Médio em outros Estados do Brasil durante e após a década de 1990. Uma apenas é sobre o Ensino no Rio Grande do Sul. Refiro-me a uma dissertação de mestrado sobre o programa de expansão e melhoria do Ensino Médio no Rio Grande do Sul entre os anos 1999 e 2002. As teses e dissertações que considerei mais distantes do meu tema de pesquisa e, portanto não foram fichadas, discorrem sobre reformas em outros períodos históricos ou em disciplinas específicas. Com os descritores “Ensino Médio e Politécnico”, encontrei seis teses e dissertações. Cinco destes trabalhos foram considerados, já que um não está disponível para consulta⁴.

A partir deste levantamento escolhi dois trabalhos para estudar com maior detalhamento. Tratam-se de dissertações que analisam reformas de ensino no Rio Grande do Sul, de Romir de Oliveira Rodrigues (2006) e de Aline Aparecida Martini Alves (2014).

A dissertação de Rodrigues colabora com a pesquisa que estou desenvolvendo, porque analisa o campo de disputas de projetos no Ensino Médio no Rio Grande do

⁴ No ano 2015, voltando ao site da BDTD encontrei mais uma Dissertação apresentada no ano 2014 ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, intitulada Implantação do Ensino Médio Politécnico da Rede Pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: Estudo de Caso.



Sul, no período da reforma promovida no final da década de 1990. Diversos pressupostos desta reforma são presentes nas escolas de Ensino Médio de todo o país e, em específico, nas escolas que servirão de campo empírico deste projeto de pesquisa.

As dissertações de Rodrigues (2006) e Alves (2014) apontam caminhos utilizados pelos autores no processo de pesquisa. Estes caminhos serviram para qualificar o ponto inicial de meu projeto de pesquisa. A partir das reflexões dos autores pude estabelecer meu objeto de pesquisa em busca de compreender os fatores que ressignificam a política educacional em escolas de Farroupilha.

A revisão de teses e dissertações demonstra a originalidade do tema na pesquisa sobre ressignificações da política educacional no Estado do Rio Grande do Sul, denominada *Ensino Médio Politécnico*, no município de Farroupilha/RS. A única dissertação finalizada, que encontrei no ano 2014, sobre esta reforma é do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS, analisando em um campo empírico diferente e ainda em processo, visto que, a implementação total se deu no final do ano letivo de 2014, quando as primeiras turmas de Ensino Médio concluíram esta etapa. A viabilidade da pesquisa existe porque há uma abertura para o diálogo nas escolas selecionadas. A coleta das principais informações já foi realizada através de entrevistas e questionários à direção e aos professores.

Além de teses e dissertações busquei trabalhos das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e artigos da Revista Educação e Sociedade do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Das Reuniões Anuais da ANPED, os trabalhos pesquisados foram dos grupos de trabalho (GT's) 05 e 09, entre os anos 2009 e 2013. O GT 05 é denominado Estado e Políticas Educacionais e, portanto, relevante para estudar a implementação de uma política educacional. O GT 09 é denominado Trabalho e Educação, o tema é a base da discussão de conceitos adotados pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul na implementação da política educacional. Desta maneira, entre cento e cinquenta e três trabalhos apresentados, selecionei quinze deles que se aproximam do tema de minha pesquisa.



A Revista Educação e Sociedade e a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação são duas das mais importantes revistas sobre Educação no Brasil. Sua importância no meio acadêmico me levou a buscar publicações com os mesmos descritores da busca de teses e dissertações: “Ensino Médio e Reforma do Ensino” e “Ensino Médio e Politécnica”.

Com os descritores “Ensino Médio e Reforma do Ensino”, encontrei cinco artigos na revista Educação e Sociedade e cinquenta e um artigos na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Fazendo uma leitura prévia dos títulos e resumo, selecionei os cinco artigos da Revista Educação e Sociedade e treze artigos da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.

Com os descritores “Ensino Médio e Politécnica”, encontrei um artigo na Revista Educação e Sociedade e nenhum artigo na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.

Tabela 3 - Artigos e Trabalhos apresentados

Fonte de Pesquisa		Trabalhos analisados	Trabalhos aproveitados neste projeto
ANPED	GT 05	90	4
	GT 09	63	11
Revista Educação e Sociedade	Ensino Médio + Reforma do Ensino	5	5
	Ensino Médio + Politécnica	1	1
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	Ensino Médio + Reforma do Ensino	51	13
	Ensino Médio + Politécnica	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir da leitura atenta aos artigos e trabalhos publicados, bem como consulta a obras indicadas por professores e colegas, identifiquei que é necessário compreender, para a qualificação da pesquisa, alguns conceitos. Estes conceitos foram divididos em quatro temas: o contexto histórico das políticas educacionais que universalizaram o Ensino Médio no Brasil, partindo da implantação da república no Brasil; a forma da organização do Estado Brasileiro e sua relação com as políticas



educacionais; a conceituação de *Trabalho* e sobre sua organização no Brasil contemporâneo; os textos oficiais do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Estes temas, bem como a análise dos dados da pesquisa, vão compor capítulos do trabalho final.

Metodologia

A pesquisa é de caráter qualitativo e terá por base epistemológica o materialismo histórico-dialético. Utilizarei como instrumento metodológico o Ciclo de Políticas elaborado pelo pesquisador Stephen Ball, analisando o contexto da prática da Política Educacional em escolas de Ensino Médio de Farroupilha/RS. Para a interpretação dos dados, será utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

O Materialismo Histórico-Dialético é uma forma de entender o modo humano de produção social da existência. Partimos do pressuposto que tudo o que tem no universo é de existência material, concreta e pode ser racionalmente conhecido. Esse conhecimento visa superar a aparência mediata das coisas e atingir sua essência. (GOMIDE, 2013).

Diante da perspectiva epistemológica do Materialismo-Dialético, acredito ser possível a utilização do Ciclo de Políticas de Stephen Ball como instrumento metodológico. O mesmo demonstra, através de uma relação dialética, que o contexto da prática de uma política é dotada de contradições.

Os conceitos centrais da abordagem do Ciclo de Políticas foram apresentados por Jefferson Mainardes (2006), no artigo *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais*. Nesta abordagem os autores sugerem que as políticas passam por contextos de implementação: Contexto da Influência quando as políticas são iniciadas e os discursos são construídos; Contexto da Produção de Texto quando se apresenta o resultado das disputas e acordos e normalmente estão articulados com a linguagem do interesse do público mais geral; Contexto da Prática quando a política está sujeita à interpretação e a própria recriação; Contexto dos Resultados (efeitos) quando se identificam os impactos da política; Contexto da Estratégia Política quando se identifica as atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.



O Ciclo de Políticas sugerido no artigo “[...] oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais”. (MAINARDES, 2006, p.58). Este modelo de análise é entendido pela complexidade das políticas educacionais, articulando as perspectivas macro e micro. Assim, o contexto analisado neste trabalho será o contexto da prática.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: questionários abertos para os professores atuantes no Ensino Médio no ano 2014; entrevistas semi-estruturadas para um gestor e para um professor de Seminário Integrado de cada escola; atas de reuniões pedagógicas entre os anos 2011 e 2014.

Os professores de Seminário Integrado escolhidos para conceder as entrevistas atuaram desde as primeiras discussões do Ensino Médio Politécnico até o ano de 2014 em sua organização. Os gestores, escolhidos para entrevista, foram aqueles que estão mais diretamente envolvidos com o processo. O questionário e as entrevistas foram elaborados com o objetivo de responder ao problema de pesquisa, orientadas pelas questões de pesquisa.

A Análise de Conteúdo será utilizada para interpretação dos dados, obtidos através dos instrumentos de pesquisa já citados, que serão considerados como documentos.

O tipo de análise utilizada, dentro do conjunto de possibilidades da Análise de Conteúdo, será a análise categorial. Conforme Bardin (1977, p. 36):

Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou ausência) de itens de sentido. Isso pode construir um primeiro passo, obedecendo o princípio de objetividade e racionalizando através de números e percentagem, uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval. É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de elementos de significação constitutivas, da mensagem.

O objetivo de categorizar o texto é a inferência sobre o todo da comunicação, procurando articular a superfície do texto com os fatores que determinam estas características. Segundo Bardin (1977, p. 41): “A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo, das comunicações não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano”.



Procurando compreender a complexidade da reforma do Ensino Médio, busco apoio metodológico no Ciclo de Políticas que me permite olhar a realidade na complexa teia de relações entre as perspectivas locais, regionais e globais, que ofereçam uma perspectiva totalizante. Ou seja, uma política não é simplesmente implantada de forma linear, ela sofre as contradições nos diversos contextos. No contexto da prática, em que a política realmente toma concretude, sofre resistências e ressignificações que interferem no processo. Estas interferências, tema da análise desta pesquisa, serão percebidas através da Análise de Conteúdo assim descrito neste texto.

Considerações Finais

O Ensino Médio Politécnico foi, nos anos de sua implementação, motivo de grande debate nas discussões sobre educação no Estado do Rio Grande do Sul. Apesar da mudança de governo no ano 2015, continua vigorando o modelo implementado. Algumas mudanças já foram sugeridas e estão sendo debatidas nas escolas de Ensino Médio. A previsão destas mudanças, feitas a partir do entendimento que haveriam eleições estaduais no ano de 2014, fizeram com que eu coletasse os dados da pesquisa ainda no curso da implementação da proposta, quando os debates estavam mais presentes nas escolas.

A atenta revisão de literatura sobre o tema foi fundamental para delimitar o campo de pesquisa e estabelecer o problema e os objetivos. Conhecer teses e dissertações que se aproximam desta pesquisa, auxiliaram na visão de caminhos possíveis para a pesquisa. Com os artigos das revistas científicas e os trabalhos apresentados na ANPED pude ter uma percepção daquilo que se discute no campo de conhecimento que estou inserida.

O materialismo histórico-dialético permite uma compreensão ampliada das políticas educacionais. Elas são entendidas como uma complexa teia de relações, mediatizadas pelas contradições dos diversos contextos que se inserem. Buscando compreender o contexto da prática, é necessário considerar estas contradições, a fim de buscar uma perspectiva totalizante.

Referências



ALVES, A. A. M. **A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul:** um estudo a partir do contexto da prática. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000A/00000A7B.pdf>>. Acesso em: 10 de Maio de 2014.

ATLAS Socioeconômico do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.scp.rs.gov.br/atlas/default.asp>. Acesso em 26/05/2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

DADOS Gerais e Econômicos de Farroupilha. Disponível em: <http://farroupilha.rs.gov.br/novo/dados-socio-economicos/>. Acessado em 26/05/2014.

FRITSCH, R. **Uma política educacional em contestação:** O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul/Brasil. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/Rosangel_aFritsch_GT01_resumo.pdf. Acessado em 02/06/2014.

GOMIDE, D. C. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em 20 jan. 2014.

IBGE Cidades. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acessado em 26/05/2014.

KONDER, L. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos. 28ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas:** uma contribuição para análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2014.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball:** um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, Abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 Jan. 2015.

REGIMENTO **Padrão do Ensino Médio Politécnico**. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf e http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_II.pdf. Acessado em 02/06/2014.



RODRIGUES, R. de O. **O Programa de Melhoria do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (1999-2002): a afirmação do público na construção das políticas educacionais.** 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/8930>. Acesso em 11 de junho de 2014.

SEDUC/RS. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.** Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acessado em 03/11/2013.

SEDUC/RS. **Matrícula Inicial por etapa e/ou modalidade de ensino - Rede ESTADUAL – 2013.** Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2013.pdf. Acessado em 03/11/2013.

TRIVIÑOS. A. N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS E DESAFIOS NO SISTEMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA - RS

Camila Moresco Possebon¹

Daiane Lanes de Souza²

Guilherme da Silva Kieling³

Rosane Carneiro Sarturi⁴

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

A educação infantil, reconhecida no Brasil como primeira etapa da educação básica, tem sido foco das discussões no âmbito das políticas públicas educacionais. Desde o ano de 2009, com a Emenda Constitucional Nº 59 (BRASIL, 2009), os municípios brasileiros recebem o desafio de gestão das escolas de educação infantil para receber as crianças de 4 e 5 anos que estão fora delas. Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa em andamento, realizada com o apoio do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/BRASIL e tem por objetivo identificar as interlocuções entre as políticas educacionais que legitimam a Educação Infantil obrigatória e a realidade do município de Santa Maria, RS, enquanto ente federado responsável pela sua gestão. A metodologia está baseada na abordagem qualitativa do tipo pesquisa descritiva e apresenta uma análise da legislação brasileira para a educação infantil desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) até a Lei Nº 12.796 de 4 de abril 2013 (BRASIL, 2013) e da correlação destas com os dados estatísticos educacionais fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A base teórica presente neste estudo está fundamentada nos pressupostos de Sônia Kramer (2011; 2013; 2014), Rosemberg (2009), Tello (2012), entre outros autores que discutem acerca das políticas educacionais. A análise frente às demandas estabelecidas na legislação brasileira e as condições do sistema municipal de educação de Santa Maria, permite concluir que a obrigatoriedade da educação infantil emerge como um meio de legitimar esta etapa da educação básica enquanto ação de democratização da educação, porém, implica em superar desafios de gestão de recursos de financiamento da educação municipal até o emergente prazo do ano de 2016.

Palavras-chave: Educação Infantil; Políticas públicas; Sistema Municipal de Educação.

Introdução

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM. Bolsista OBEDUC/CAPES. camis.mp@gmail.com.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista OBEDUC/CAPES. daiahlanes@hotmail.com.

³ Especializando do curso de Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Participante do projeto OBEDUC/CAPES. guikieling22@gmail.com.

⁴ Professora Associada I no Departamento de Administração Escolar/UFSM. Coordenadora OBEDUC/CAPES. E-mail: rcsarturi@gmail.com



A ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica no Brasil, que implica em garantir acesso, permanência e qualidade, está estreitamente ligada à conquista do direito à educação. Neste sentido, o artigo apresenta um recorte de uma pesquisa em andamento, realizada no âmbito do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/BRASIL, e discute a temática da ampliação da obrigatoriedade da educação básica para os dois últimos anos da educação infantil.

A pesquisa está voltada para uma análise do contexto regional do estado de Rio Grande do Sul, especificamente no Sistema Municipal de Educação da cidade de Santa Maria, referente à oferta de vagas na educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos de idade que, até o ano de 2016, deverão estar frequentando a escola.

Desde o ano de 2010, um ano após a Emenda Constitucional Nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009), até o ano de 2014, o município aumentou em 301 vagas em sua oferta na pré-escola, passando a ter sob a matrícula municipal 2553 crianças entre 4 e 5 anos, divididas em turno integral e parcial (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014). Considerando a Emenda uma prerrogativa progressiva da obrigatoriedade da educação infantil, este aumento pouco impacta a população da cidade causando tensões e medidas de urgência.

Para identificar as interlocuções entre as políticas educacionais que legitimam a Educação Infantil obrigatória e a realidade do município de Santa Maria, desenvolveu-se um estudo qualitativo, através de uma pesquisa descritiva. Pois a pesquisa qualitativa é descritiva quando:

[...] as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

A fim de compreender a fundo os fenômenos nas especificidades do contexto em que ocorrem, considerando os sujeitos que o constitui e as relações entre os



mesmos, foram mapeadas as *Políticas de Educação Infantil* em seus contextos históricos, avanços e retrocessos, e todo o caminho percorrido por estas políticas desde o seu caráter assistencialista até o ano de 2013, em que a Lei Nº 12.796 (BRASIL, 2013) foi sancionada no Brasil. No cenário de tais discussões, a organização do Sistema Municipal é lançada à análise, considerando o desafio da implementação da lei supracitada frente às dificuldades com relação ao financiamento e à gestão de vagas nas escolas.

Para contextualizar o ponto em que o município de Santa Maria, RS, está situado neste processo, os dados estatísticos educacionais fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira foram utilizados como fontes de dados em correlação com o posicionamento epistemológico¹ de que somente a expansão da educação, por ela mesma, não é ação expressa de justiça social, mas sim, que além da promoção do acesso, a universalização da educação infantil depende de condições que tomam quantidade e qualidade como dimensões indissociáveis e orientadoras de uma política nacional que respeite os direitos das crianças (CAMPOS, 2010).

Compreende-se que, além de garantir que haja escola para todas as crianças de 4 e 5 anos de idade, é preciso considerar as desigualdades historicamente construídas e disseminadas através das gerações nos diferentes grupos da sociedade, seja por seu caráter étnico, sua região geográfica ou classe econômica.

Ainda que os municípios abram as portas das escolas para todas as crianças, as escolas precisam oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento pleno das próximas gerações.

Nas expansivas disparidades entre os sistemas municipais brasileiros o processo de democratização da educação, através da sua implementação obrigatória, constitui-se de um ato estratégico para dissolver os privilégios sociais restritos à uma pequena parcela da população.

As políticas de Educação Infantil: contexto histórico

¹ Para Tello (2012) o Posicionamento Epistemológico caracteriza-se como um posicionamento político do investigador frente ao modo em que este lê a realidade e, mais ainda que a constrói.



No Brasil, no final dos anos 1890 começam a surgir as primeiras escolas para a infância, as creches e jardins de infância apresentavam-se como alternativa às mães trabalhadoras para que não abandonassem seus filhos. Em 1889 inaugura-se a primeira creche do Estado, a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, que atendia aos filhos de operários. Homens lutavam por melhores condições de trabalho, e mulheres por um espaço onde pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam (KULHMANN JR, 1998).

Nesta época, não havia um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, e a mesma era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37). Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comesçassem a pensar em um espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. Com esta preocupação, traduzida como “[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade, e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

Neste sentido, buscava-se através da escola uma normatização das classes trabalhadoras, uma equidade entre este grupo, bem como a universalização do ensino, antes destinado prioritariamente às classes mais altas. Inserir os filhos de trabalhadores nas escolas desde pequenos possibilitava ao estado promover uma educação com cunho moral a toda a população, desde sua inserção em espaço escolar, como meio de consolidar ideais de cidadania e de preparar estas crianças para seu futuro na sociedade do trabalho: pensava-se em uma educação mais moral do que intelectual, sempre com foco na profissionalização (KULHMANN JR, 1998).

No entanto, mesmo com o foco voltado para uma educação profissional, o atendimento ao pré-escolar passa a ser responsabilidade efetiva do setor público apenas após a década de 1930, quando a educação escolar começa a ser reconhecida como necessária (MARAFON, 2014).

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 20 de dezembro de 1961, Lei Nº 4024/61 (BRASIL, 1961) a educação emerge no contexto nacional sob novos olhares e compromissos do Estado. Após 13 anos de debate até



a data de sua aprovação, os estados e municípios seguiam um mesmo modelo educacional sem autonomia e de forma centralizada. No contexto das diretrizes a educação é direito de todos sem especificidade etária ou de grau.

A Educação Infantil, compreendida como elemento do Grau Primário e nominada de Grau Pré Primário, destinava-se às crianças de até 7 anos de idade em escolas maternas ou Jardins de Infância. Estes serviços eram prestados por empresas que possuíam funcionárias mães de crianças menores de sete anos de idade, que eram “estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961).

Diferente do Grau Primário, a educação das crianças de até sete anos de idade não possuía demais orientações quanto os seus fins e objetivos, bem como quanto à sua obrigatoriedade ou modelos de organização.

Desta forma, nesta etapa da vida, a educação das crianças se dava de modo desarticulado à educação nacional e sem qualquer mecanismo de avaliação das instituições ou regulamentação do Estado.

Em contrapartida, as décadas seguintes foram marcadas por mudanças na legislação, com a promulgação da Lei Nº 5692/71 (BRASIL, 1971), que modifica a concepção do ensino de 1º e 2º graus e não faz menção à educação infantil. Na década de 90, com a nova LDB, Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), como o prelúdio de mudanças sociais, modificando a visão e a função da educação infantil perante a sociedade.

Em retrospectiva, evidencia os últimos 20 anos como o período em que mais mudanças aconteceram para a área da educação da primeira infância; período que deixa como legado um conjunto de importantes normativas que precisam ser implementadas e, em certos casos, ainda regulamentadas no âmbito dos sistemas estaduais e municipais, pois:

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo. (CURY, 2002, p. 259).



Assim, a vinculação das escolas de Educação Infantil ao sistema educacional “representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres [...]” (KUHLMANN JR., 1999, p. 55).

Desse modo, uma forma interessante para pensar a qualidade no atendimento à criança, relaciona-se à ideia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, a qualidade da educação pode ser considerada como uma das maiores preocupações da sociedade na atualidade.

Do assistencialismo à obrigatoriedade: entornos da Lei Nº 12.796/13

A sinalização para a universalização da educação básica surge na década de 90 com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien (JONTIEN, 1990), que reuniu ministros e governos de mais de 150 países na firmação de um compromisso de combate à pobreza, através da garantia educação básica para a população mundial e da renovação do seu alcance e da visão sob a mesma.

Este período caracteriza-se pelo surgimento de um novo olhar sob a educação e seus processos de reformas, pois, segundo Akkari (2001, p. 17) “[...] a internacionalização das políticas educacionais resultou na disseminação de novos paradigmas e conceitos que supostamente dariam maior eficácia às políticas educacionais”.

No contexto deste movimento, o Brasil encontrava-se dentre os países com maior taxa de analfabetismo do mundo e foi movido a desenvolver políticas educacionais e que se estendessem ao âmbito familiar, da comunidade e dos meios de comunicação, a fim de legitimar a visão ampliada da educação básica, que buscou na conferência de Jomtien. A respeito disso, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 102) afirmam que “[...] a base conceptual da educação básica em um novo projeto é, primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais”.

A Educação Infantil, a partir do documento “Educação de Qualidade para Todos” (UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA, 2007) da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), começa a se firmar “[...] como porta de entrada da educação básica, direito da criança



e opção da família” (GOMES, 2009, p. 55). É importante ressaltar que, mesmo sendo considerada, hoje, como um direito da criança, e que a própria LDB ressalta que a matrícula na pré-escola é dever da família, a fala de Gomes como opção nos remete a importância da mesma na concepção de educação da sociedade.

Com a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), já sinalizando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, a educação infantil recebe novos olhares da sociedade e dos governos municipais.

O ingresso obrigatório na escola para a faixa de 4 a dezessete anos fundamenta-se enquanto plano de restituição do direito à educação com condições adequadas deste direito para as novas gerações menos favorecidas e à margem da educação básica de qualidade.

Para Dourado, a qualidade educacional está condicionada aos fatores intra e extraescolares e apresenta um conceito polissêmico, dos diversos pontos de vista da sociedade:

O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania (DORADO, 2007, p. 7).

Neste contexto, as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) terão que realizar um determinado esforço, através de ações da gestão escolar nas práticas pedagógicas, para que atendam às necessidades e demandas que se instituiu no seu ambiente.

Estas ações realizadas pela gestão escolar como um todo, está diretamente ligada na prática diária e nas formas de compreensão de o que é ensino e aprendizagem das crianças. Consequentemente acaba por afetar diretamente as crianças que agora com quatro anos terão que estar obrigatoriamente na escola, influenciando nas questões a respeito às interações sociais e aos seus direitos individuais, de adaptação, do brincar e das mudanças, principalmente, na rotina e na perspectiva da qualidade da educação.



Segundo o Censo Escolar de 2010, publicado pelo Inep, no Brasil haviam 3.279.488 crianças matriculadas na pré-escola em tempo parcial, ou seja, em um turno. Enquanto que no turno integral, estavam 271.454 crianças matriculadas no mesmo nível desta etapa. O estado do Rio Grande do Sul apresentava o número de 93.092 crianças no turno parcial e 25.753 no turno integral (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2010). A grande diferença de oferta entre o ensino em tempo parcial e integral torna-se constante nos dados estatísticos de cada município.

Em Santa Maria, a oferta divide-se em 1962 crianças em tempo parcial e 290 em tempo integral, ou seja, a concepção das políticas públicas está pautada na lógica da quantidade, tendo em vista que, o espaço físico de uma vaga em tempo integral implica a supressão de duas vagas de tempo parcial (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2010).

Além disso, Campos (2010) atenta para a exclusão das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, em nível Creche, acentuada pela ampliação da sua “distância da pré-escola”.

Quando a educação passa a assumir caráter de obrigatoriedade, compreendida como um direito público e subjetivo e não como dever, significa que ela está agindo no cerne da sociedade, proporcionando às famílias reflexão acerca da importância deste ensino para o processo de desenvolvimento bio-psicossocial das crianças, além de influir no processo de gestão das escolas, através da sua organização dos espaços e demandas que terão que dar conta de suprir com o apoio das famílias, gestores, professores e o Estado.

Sistema Municipal de Educação: desafios e estratégias

As políticas públicas, as diretrizes curriculares e os sistemas de ensino estão fortemente carregados de sentidos sociais e políticos, que induzem os alunos e professores no pensar, agir, assim como nas práticas pedagógicas organizacionais e curriculares.

Para os objetivos e a organização da gestão na escola, a LDB se faz importante para todos os fatores que compõem uma escola. Se pensarmos em uma organização, operacionalização da escola que funciona bem poderá influir no bom desempenho do



professor em sala de aula, auxiliando para que seus alunos tenham o ensino e aprendizagens bem sucedidos. Com esta lei, surgiram aspectos positivos para famílias mais humildes e aspectos negativos quanto a isso, pois as crianças mais carentes são penalizadas por isso. Segundo o Censo Escolar de 2010 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2010), evidencia em seus resultados o tamanho do desafio e a necessidade de um grande empenho por parte das políticas sociais para aumentar a taxa de atendimento das crianças de zero a cinco anos e onze meses.

Nesse sentido, a criação dos Sistemas Municipais de Educação contribuiu para articular e organizar um conjunto de instituições e normas, formando um todo sinérgico. As normas constituem o elemento articulador, organizador, que estabelecem a coerência da ação de cada parte no todo em vista de sua finalidade (BORDIGNON, 2009). O sistema municipal de educação requer um projeto municipal de educação para ser criado, pois não pode ser simplesmente uma lei que irá instituí-lo em uma cidade que não possui sistema. Mas por que Sistema? O Sistema é criado, através de um processo político para a construção da democracia e do regime federativo, almejando a autonomia necessária. E para isso, é necessário que todos os órgãos estejam trabalhando pelo mesmo bem comum. O Sistema possui um caráter de afirmação de princípios e valores mais permanentes na construção da cidadania e da sociedade que se deseja no projeto municipal de educação.

O conceito de sistema, como terminologia que passa a ser incorporada no campo educacional, aponta um aglomerado de atividades ordenadas sob normas próprias, portanto, autônomas, também comuns a todas as suas instâncias. Partindo desse entendimento, levamos em conta o conceito criado por Saviani (1999, p. 120), considerando que um sistema de ensino significa “uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento”.

A partir do estabelecimento da caracterização para os níveis em que os sistemas serão organizados (Federal, Estadual e Municipal), se dão pelo Marco Legal, reconhece o papel dos sistemas de ensino como mecanismo para assegurar às unidades escolares públicas de educação básica em cada administração, possibilitando progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de



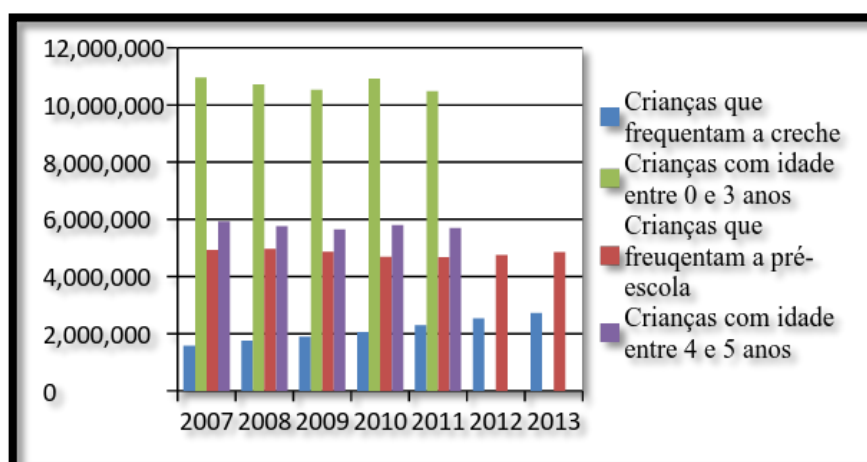
gestão financeira. O município pode decidir entre as três possibilidades, nas quais sejam: a) instituir o próprio sistema de ensino; b) integrar-se ao sistema estadual de ensino; c) compor com o estado, no âmbito de seu território, um sistema único de educação básica (LEI DE DIRETRIZES E BASES, 1996).

A partir desses conceitos apresentados, focamos o olhar para a Educação Infantil, responsabilidade prioritária do Município segundo o Artigo 211 da Carta Magna (BRASIL, 2004), pois deve “Proporcionar a oferta de Educação Infantil (e de ensino fundamental), constitui sua função própria. Não quer isto dizer que deva fazê-lo sozinho, segundo a LDB, os outros entes federados têm o dever de exercer a função supletiva no que toca a esta etapa da educação básica” (BRASIL, 1996). Para Wolgran Junqueira Ferreira (1988), “Desde que a União e os Estados prestem realmente cooperação técnica e financeira, devem os Municípios manter programas de educação pré-escolar e ensino fundamental. Caso contrário, não, pois suas rendas não são suficientes para tanto”. Sem o apoio da União e dos Estados, o Município poderá enfrentar grandes problemas econômicos que afetarão as instituições escolares que atendem ao público infantil. O que torna inviável a adequação na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei Nº 12.796 de 13 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que altera a, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Além disso, o ponto chave da questão é no Artigo 4º dessa alteração que trata da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Dimensões conclusivas e indicativas

A partir das análises dos dados apresentados no Censo Escolar, é possível verificar que o grande desafio é democratizar e universalizar o acesso à Educação Infantil. Para tanto, buscou-se analisar as variações do acesso às vagas a creche e pré-escola, em termos totais, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1: Relação de crianças em idade escolar e matriculadas na Educação Infantil no Brasil.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos Relatórios do Censo Escolar (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007-2013)

De acordo com o gráfico 1, percebe-se que no ano de 2007 existiam 10.956.920 crianças aptas para frequentar a creche, ou seja, com idade entre zero e três anos. Destes, apenas 1.579.581 frequentaram a creche, o que representa 14,41% do total. Dentre os anos de 2008 a 2013 verifica-se um crescimento constante na quantidade de crianças que frequentaram a creche, atingindo um total de 2.730.119 de matrículas em 2013. Quando analisado o censo populacional entre os anos de 2007 a 2011, nota-se uma redução no número de crianças nessa faixa etária dos anos de 2007 a 2009. Em 2010, em comparação a 2009, verifica-se um crescimento, que não se mantém no ano de 2011, em que ocorre um significativo decréscimo, atingindo o nível de 10.485.209 de crianças com idade entre zero e três anos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014).

Tendo em vista a observação dos dados, percebemos um aumento no número de matrículas de 7,5%, entre 2012 e 2013, correspondendo a 89.328 novas matrículas é resultado do reconhecimento desta como primeira etapa da educação básica, bem como de políticas públicas educacionais, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância).

No que se refere à pré-escola, constata-se que, no ano de 2007, existiam 5.928.375 crianças aptas para frequentar essa etapa de ensino, destes 4.930.287 frequentavam a pré-escola, o que equivale a 83,16%. Quando analisado ao longo do



tempo 2007 a 2013 percebe-se que em 2009 houve um aumento no número de matrículas nessa etapa de ensino, seguido por períodos de decrescimento entre os anos de 2010 e 2011, voltando a crescer nos anos de 2012 a 2013 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014). No entanto, quando analisado o crescimento populacional nos anos de 2007 a 2011 verifica-se um decrescimento entre os anos de 2007 a 2009 e um crescimento no ano de 2010, voltando a decrescer no ano de 2011.

Já na pré-escola, entre 2012 e 2013, observou-se que o número de matrículas aumentou de 4.754.721 para 4.860.481, totalizando um aumento de 2,2%. Isso se deve principalmente, a Emenda Constitucional Nº 59/2009 (BRASIL, 2009) e da aprovação da Lei Nº 12.796 (BRASIL, 2013), homologada em 04 de abril de 2013, que tornou obrigatória a entrada de crianças na educação infantil aos quatro anos de idade.

A partir das análises, percebe-se que apesar da legitimação das políticas públicas para a EI, garantindo o direito ao acesso a pré-escola, o número de vagas ofertadas não apresenta significativo crescimento quando comparado ao crescimento populacional.

Outro dado relevante disponibilizado pelo Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011; 2012) mostra o percentual de professores com formação inicial de ensino superior atuantes na Educação Infantil, no ano de 2011 o número com formação superior era de 56,9 %, no ano de 2012 o número chega 63,6 %, o que equivale a um aumento de 6,7% de professores com formação de nível superior atuando nessa etapa de ensino. Isso se deve dentre outras políticas de formação continuada municipais, a também a grande expansão do ensino superior no Brasil nesse período.

Frente a esse contexto, Rosemberg (2010, p. 171) defende que ponto de partida, deve ser “[...] a expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos, que cumpram, com equidade, o direito à educação das crianças e o direito dos pais”. Essa oferta de vagas com qualidade está alicerçada a formação inicial do docente em exercício, o que legitima a formação inicial em nível superior nessa etapa de ensino.



A educação possui um papel fundamental e tem um valor social reconhecido que ainda encontra grandes desafios para melhorar em nosso país. A discussão sobre os desafios enfrentados, para melhorar a qualidade do ensino e as políticas que orquestram a educação brasileira, será sempre um tema constante enquanto encontrarmos muitas dificuldades para garantir o direito à educação de todos.

Os métodos antiquados ainda instituídos, a desvalorização social da classe docente, pouquíssimos recursos para investimento em infraestrutura nas escolas, ligadas às avaliações externas e a competição entre as escolas, tecnologias obsoletas, salas de aula superlotadas são realidades que acabam afastando os professores do ambiente participativo escolar, ou seja, todos são gestores no âmbito escolar e que não renovam as ideias e metodologias educativas para suas práticas tradicionais e pouco inovadoras.

Em vista disto, o Estado e seus órgãos de governo traçam metas, elaboram planos e projetos com o intuito de promover novas metodologias e superar concepções pedagógicas tradicionais. Muitas escolas fazem sua parte discutindo essas metas e planos, fazendo adaptações, atualizações ou novos currículos que atendam as demandas com o intuito melhorar o que é primordial no processo ensino e aprendizagem. Pois:

[...] a análise da (s) política (s) de educação requer uma compreensão que não se contenta com o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios). Esta deve alcançar a escola e seus agentes e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as idéias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar (VIEIRA, 2007, p. 58).

Refletir e dialogar sobre a importância das políticas que estão sendo instituídas dentro das escolas e através disto, propor novos planejamentos para conseguir atender a demanda de crianças que aumentará com a nova legislação, é um caminho que pode ser seguido quando o assunto é buscar alternativas que permitam visualizar melhorias na educação e na qualidade de ensino.

A pesquisa permitiu identificar a urgência de construção de escolas de pré-escolas e creches no município, para atender a demanda gerada pela obrigatoriedade do último nível da educação infantil. Mesmo que algumas vagas tenham sido ampliadas, para contemplar com qualidade a população total de crianças de 4 e 5



anos de idade, o município precisa superar as suas fragilidades e desigualdades em relação as políticas municipais de organização e gestão da educação infantil, oferta de vagas e às condições dessa oferta para um ensino voltado à infância, com qualidade educacional.

Referências

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano** / Genuíno Bordignon. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 19 mai. 2015.

_____. **Lei Nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 20 fev. 2014.

_____. **O MUNICÍPIO E A RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTITUIÇÃO, NA LDB E NO PNE**. Julho, 2004. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/210643.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CAMPOS, R. F. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n.7, p. 299-311, jul./dez.2010. Disponível em :<<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 18 mai. 2015.

CURY, J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho/2002, p. 245-262.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. (Org.). **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Inep/MEC, 2007.

FERREIRA, W. J. **Comentários à constituição de 1998**. Vol. 1, Julex livros. 1989, p. 430-431.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação & Sociedade, vol. 24, núm. 82, abril, 2003, p. 93-130, Centro de Estudos Educação e Sociedade. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313720005>>. Acesso em: 25 mai. 2014.



GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica de 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica de 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica de 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica de 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica de 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

KUHLMANN Jr., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA A.L.G. e PALHARES M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

_____. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARAFON, D. **Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ZjxYEbbk.doc>. Acesso em 02 abr. 2014.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: ROSEMBERG, F. **Creche**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989. Coleção: Temas em destaque. p.90-103.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 21 nov. 2014.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uep.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em 18 mai. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA.
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <>. Acesso em: 9 dez. 2014.

_____. **Educação de qualidade para todos:** um assunto de direitos humanos. Brasília: OREALC, 2007

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.



AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL E OS INDICADORES DE QUALIDADE: AS RELAÇÕES COM O TRABALHO DO GESTOR EDUCACIONAL

Camila Campagnolo¹

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

O presente artigo desenvolve um estudo sobre formas de avaliações realizadas nas escolas públicas de ensino fundamental pelo estado brasileiro: A Provinha Brasil, a Prova Brasil, o Pisa e o Encceja. O objetivo do trabalho é tentar relacionar os resultados de uma dessas avaliações, no caso a Prova Brasil – e consequentemente os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – com o trabalho do gestor na escola. Essa discussão nos leva a considerar que as avaliações, em seus formatos, possuem concepções que justificam o pensamento do Estado em relação à educação. Para a análise, desenvolveu-se uma pesquisa documental, nos sites do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para complementar o estudo da Prova Brasil, fez-se necessário fazer uma pesquisa histórica acerca das avaliações educacionais desde a década de 80, quando o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, que foi marco divisório nesse processo de crescimento das avaliações. A base metodológica da investigação foi desenvolvida com a utilização de uma pesquisa bibliográfica com base nos seguintes autores: House, Sobrinho, Hoffmann, Leite, Sousa, entre outros. A partir dos dados levantados, desvelou-se assim um modelo avaliativo ainda genérico e pouco eficaz para o trabalho do gestor educacional. Frente as questões levantadas, há que se buscar outras formas de avaliação baseadas em enfoques político-filosóficos que atendam princípios autônomicos dando assim a possibilidade de os gestores, de fato, construir e implementarem processos avaliativos emancipatórios e participativos.

Palavras-chave: Avaliação. Gestor educacional. Prova Brasil. Qualidade. Indicadores.

Introdução

O presente trabalho desenvolve um estudo acerca das avaliações educacionais realizadas pelo Estado nas escolas públicas, visando indicadores para a educação brasileira, sendo esses, partes importantes para o planejamento do trabalho do gestor educacional em prol da qualidade do ensino-aprendizagem.

Essa discussão nos leva a considerar que tais avaliações, em seus formatos, possuem concepções que respondem a um modelo estatal vigente.

Suspeita-se que a intervenção do Estado brasileiro, por meio de tais avaliações, confunde e retira a autonomia dos gestores escolares, pois estes apenas executam tal política, sem nenhum tipo de participação na elaboração dessas provas. Diante disso, nosso problema de investigação busca saber qual o nível de melhoria da qualidade do ensino e da gestão pós resultados da Prova Brasil.

¹ Professora do Estado do RS e Município de São Pedro do Sul. Pós-graduada em Gestão Educacional – UFSM. E-mail: kmila_sps@hotmail.com



Esses processos avaliativos da aprendizagem possuem características referentes ao modelo pedagógico pretendido, com as suas produções, aplicações e resultados/indicadores.

O crescente empenho do Estado em realizar avaliações desde os anos 80, e principalmente nos últimos anos, buscando desenvolver indicadores com o intuito de definir a qualidade da educação no Brasil, torna necessária a discussão do tema, isso porque os resultados dos processos avaliativos irão nortear o trabalho dos gestores educacionais dentro do âmbito escolar, além de compreender as teorias que definem o conceito de avaliação educacional utilizado pelo Estado.

Assim, os objetivos desse trabalho consistem em compreender a efetiva contribuição da Prova Brasil no sucesso da gestão escolar. Para isso, será necessário conhecer o histórico e as características da Prova Brasil, assim como as demais avaliações que o Estado realiza no ensino fundamental brasileiro. E ainda, compreender de que forma o trabalho do gestor se desenvolve e se beneficia através desses processos. É importante reconhecer que o Governo Federal define suas metas para a educação através do Projeto *Todos pela Educação*, do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE¹ – responsável pela Educação Básica, com base nos resultados obtidos pelos mais diversos indicadores educacionais realizados pelo Estado, desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Essas metas devem responder aos problemas apontados nas avaliações educacionais, mostrando-se aqui uma corrente importante, base para a pesquisa a ser realizada. Tais processos refletem diretamente no trabalho dos gestores, os quais são responsáveis pela divulgação, implementação e aplicação de tais materiais produzidos pelo Estado, sendo estes apenas executores de tais políticas.

A base metodológica da investigação foi desenvolvida com a utilização de uma abordagem quantitativa baseada em pesquisa bibliográfica com base nos seguintes autores: House, Sobrinho, Hoffmann, Leite, Sousa, entre outros.

¹ O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – é uma política para escola básica integrante do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) que surgiu no Governo Lula da Silva em 2008. Propõe um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da educação Básica. Uma educação básica de qualidade. Investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significa também envolver todos – pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livro.pdf>



Fundamentação teórica

No âmbito das avaliações educacionais, que busca compreender o processo educacional em uma concepção mais ampla que a escolar, o Estado vem realizando, organizando, reformulando e implementando modelos avaliativos desde a década de 80 com mais intensidade, desde o ensino fundamental ao ensino superior. A ideia de uma ampliação para a busca de indicadores da qualidade e a regulação, com nova modalidade, tem como principal norteador o compromisso brasileiro, internacionalmente firmado, de organizar políticas nacionais de avaliação, para só depois se organizar um Sistema Nacional de Educação.

O compromisso brasileiro citado refere-se à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, que foi marco divisorio nesse processo de crescimento das avaliações, com a finalidade de, a partir de indicadores resultantes, fazer com que os países acompanhassem a qualidade da educação de seus cidadãos. Outra influência marcante que percebemos ainda, e que também tem influenciado os mais diversos setores do Estado desde a década de 90, é o Banco Mundial (BIRD), que complementa a ideia da educação a partir de especificados os objetivos da aprendizagem em termos observáveis. Ainda, conforme Haltmann, deve haver mais “gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho e mais controle pelos usuários” (2002, p. 80).

No ensino fundamental, foi no início dos anos 90 que surgiu o primeiro modelo de avaliação em grande escala como instrumento de definição de indicadores no Brasil: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Atualmente, o SAEB tornou-se um composto de dois processos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), esta última chamada de Prova Brasil, que será o alvo de investigação desta pesquisa. Isso se justifica porque é a partir dos resultados da Prova Brasil que se definem os indicadores nacionais de qualidade para a educação básica no país, ou seja, é parte definidora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)², processo que é organizado pelo Estado e executado pelos gestores locais.

² Criado pelo INEP em 2007, o IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final



Nossa pesquisa foi realizada com base no site do MEC com o intuito de analisar as avaliações que são aplicadas no ensino fundamental atualmente. Nessa pesquisa, encontramos as seguintes modalidades avaliativas: Provinha Brasil, Prova Brasil, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Importante destacar que o MEC deferiu o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a educação, visando a qualidade, a partir de índices confiáveis. Para o cumprimento desse objetivo, o INEP vem trabalhando a partir de avaliações de grande escala, definidas como indicadores de qualidade, entre os quais estaremos trabalhando com aqueles direcionados ao ensino fundamental.

Isso pode ser afirmado devido ao INEP desenvolver o IDEB, que é definido a partir da Prova Brasil e a taxa de aprovação escolar, multiplicando-se a nota média da primeira pela segunda. Dessa forma, chegamos ao número – índice – que define o pretendido nível de “qualidade” segundo os parâmetros nacionais e internacionais da educação no Brasil, para que, a partir disso, o governo trabalhe, em tese, para que melhorias ocorram no sistema educacional. Esse índice de qualidade também é calculado na maioria dos países no mundo, o que é divulgado pela imprensa em forma de rankings, ou seja, na classificação entre as escolas, posicionando-as a partir dos índices encontrados. Em vista disso, seguidamente, ouvimos comentários de pais de alunos do ensino fundamental, guiados pela mídia, lutarem por uma vaga em tal escola porque tem um IDEB acima da média.

Os rankings podem ser vistos entre as escolas brasileiras; dessa forma, podemos entender que o governo tem o intuito de obter índices quantitativos e controlar as escolas através do diagnóstico e consequentemente a regulação, por meio da supervisão. O que não significa dizer que os indicadores não possuem sua validade,

em boas condições, os indicadores são o reflexo da política educativa e dão eventualmente informações sobre modificações que devem operar nesta

das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).



política. Porém, devem ser consistentes, isto é, não podem ser demasiadamente sensíveis às flutuações acidentais. (RIBEIRO, 2010. p. 35)

Uma pesquisa documental foi realizada para uma análise das quatro avaliações do ensino fundamental realizadas pelo Estado. A Provinha Brasil, a Prova Brasil, o Pisa e o Encceja.

A Provinha Brasil que teve sua primeira aplicação em 2008, e surgiu a partir das metas definidas pelo PDE, que tem como objetivo a alfabetização dos alunos até os oito anos de idade. Dessa forma, a avaliação tem como finalidade diagnosticar o processo de alfabetização de alunos do segundo ano do ensino fundamental. Segundo pesquisa no site do INEP, Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, esse processo será positivo para que a Escola perceba o crescimento, no âmbito da aprendizagem, dos alunos durante o ano. Como característica, a Provinha Brasil ocorre em dois processos no mesmo ano: uma avaliação no início e outra no final do ano.

Até 2010 cada teste da Provinha Brasil era composto por 24 questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta cada uma. A partir de 2011 os testes passaram a ser compostos de 20 questões. Algumas dessas questões são lidas pelo aplicador da prova – na íntegra ou em parte – e outras são lidas apenas pelos alunos.

A Prova Brasil é uma avaliação desenvolvida com alunos de quinto e nono ano, faz parte do SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e é uma avaliação de diagnóstico e em larga escala. Apenas realiza avaliações em Língua Portuguesa e Matemática, sendo realizada a cada dois anos, de regime obrigatório em escolas públicas, rurais e urbanas com mais de 20 alunos na série. Esse formato da Prova Brasil acontece desde 2001. Podemos encontrar sua definição e objetivo disponível no site do MEC:

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Ainda há outra forma de indicador, este internacional, que trabalha a partir da avaliação dos estudantes, denominado PISA, Programa Internacional de Avaliação de



Estudantes, organizada pelo OCDE, Organização para Cooperação para Desenvolvimento Econômico, realizada com alunos em uma faixa de 15 anos, sendo aplicada no 8º ano do Ensino Fundamental de forma amostral. Essa avaliação é aplicada a cada três anos, e em cada triênio abrange uma área do conhecimento, divididas entre Leitura, Matemática e Ciências, sendo essas fundamentadas no Letramento.

Podemos comparar essa avaliação com a Prova Brasil, pelo fato de trabalhar com a finalidade de indicadores da fase final do Ensino Fundamental, além de serem dados que podem ser utilizados como rankings, o Pisa entre países e a Prova Brasil entre escolas. As diferenças referem-se à forma de aplicação.

Diferentemente dos demais, ainda há um quarto indicador, o ENCCEJA. Este é voltado para a certificação de pessoas que tenham cursado o EJA, Ensino de Jovens e Adultos, e que podem comprovar que já estão aptos para a fase seguinte. Ou seja, essa certificação é feita a partir de provas realizadas todos os anos em todas as escolas que quiserem, necessitando apenas inscrição junto ao MEC. Para a realização das provas, que atendem todas as áreas do conhecimento diferenciadas entre o Ensino Fundamental e Médio, o aluno precisa ter no mínimo 15 anos.

A partir da pesquisa dos indicadores de qualidade embasados nas avaliações estatais realizadas atualmente, temos como meta uma discussão em torno da concepção que norteia esses processos. Isso porque, segundo Prado de Sousa afirma,

a avaliação é uma atividade socialmente determinada. A definição de por que, o que e como avaliar pressupõe uma concepção de homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade, melhor dizendo, são as determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa, explica e acaba legitimando essa função. (SOUSA, 1998, p. 165)

Essa consideração nos leva a refletir sobre concepções de avaliação e consequentemente qual objetivo de cada uma dentro das perspectivas do Estado.

Com o intuito de referenciar o trabalho, buscamos selecionar um processo avaliativo que determine indicadores de qualidade do ensino fundamental que sejam de suma importância dentro das políticas públicas do Estado. Dessa forma, a Prova Brasil mostrou-se a mais importante, pois dela resulta o IDEB, que como já vimos, é



o indicador mais utilizado para definir o termômetro da educação atualmente. Isso se concretiza com a propaganda e apoio que o MEC/INEP realizou acerca da Prova Brasil, realizando inclusive testes preparatórios.

A Prova Brasil – ANRESC – foi instituída por portaria nº 69 de 04 de maio de 2005, e tem como objetivos gerais, conforme o inciso 2º do Art. 1º:

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertença.

A partir da Prova Brasil, realizada em mais uma edição no ano de 2011, torna-se então possível obter um diagnóstico da situação do ensino público no Brasil. Porém é importante perceber o trabalho do gestor educacional frente a esses dados, isso porque há uma grande discussão acerca da qualidade que se apresenta com a avaliação, já que ela é realizada apenas com as disciplinas de português e matemática, sem levar em consideração os demais ensinos e trabalhos realizados pela Escola. Porém, é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho do gestor, pois se torna uma forma de diagnóstico parcial do andamento do trabalho educacional. Ainda, o gestor tem como dados relevantes para divulgação do trabalho da Escola aos pais e à comunidade, além de ser um embasamento positivo para as próximas avaliações.

A Prova Brasil tem um caráter diagnóstico importante para a educação brasileira. No documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, publicado pelo MEC (2008, p.20), no eixo da Educação Básica, essa importância é destacada.

A Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica. A percepção que se tinha anteriormente era de que nenhuma escola ou rede pública garantia o direito de aprender – um clichê injusto imposto à educação básica pública como um todo. A Prova Brasil revelou que isso não era



verdade. Confirmou, sim, a existência de enormes desigualdades regionais, muitas vezes no interior do mesmo sistema. Mas, ao mesmo tempo, revelou boas práticas de escolas e redes de ensino que resultam em aprendizagem satisfatória.

No conjunto, há outros indicadores educacionais sendo concomitantemente implementados nos diferentes graus e níveis de ensino, ou seja, a Provinha Brasil, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), todos com objetivos bem definidos monitorando a qualidade da educação brasileira por meio de resultados quantitativos.

O governo afirma que a finalidade da maioria dessas avaliações é a busca de indicadores que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, já que nos últimos tempos tivemos uma expansão sem controle em todos os níveis. Essa informação é bem definida por Sousa (2003), explicitando que “o princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Nesta perspectiva assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade”. Ainda sobre qualidade, precisamos compreender que segundo Cabrito,

Falar de qualidade em educação é complexo porque são muitos os factores que condicionam os processos sociais e individuais, como é o da aprendizagem. Esta complexidade é, ainda, agravada por conta de aqueles factores serem de natureza subjectiva, difíceis, pois, de classificar. (CABRITO, 2009, p. 186).

Assim, para sabermos a dimensão e a influência destas avaliações no trabalho do gestor, torna-se necessário conhecer as concepções teóricas que embasam as avaliações e o consequente enfoque político, filosófico e sociológico. O que pode, então, nos clarificar a que tipo de sociedade e Estado atendem e quais os indicadores que podem ser provenientes dessas, assim como compreender se realmente conseguem promover transformações sociais, políticas, pedagógicas e de gestão.

Há inúmeros teóricos que estudaram e classificaram os diferentes modelos e formatos de avaliação, desde os clássicos aos contemporâneos. Segundo House (1980) apud Leite (2005), a partir de diferentes formatos e modelos de avaliação



presentes atualmente na academia, pode-se pensar em uma classificação determinante, que tem como objetivo a categorização das avaliações.

Os modelos avaliativos aqui apresentados serão brevemente descritos a seguir, tendo como fonte de pesquisa Leite (2005).

Análise de sistemas: esse enfoque trabalha a partir de medidas, análises estatísticas e indicadores, esses de cunho quantitativo, pensando nas diferenças e semelhanças entre os diferentes programas.

Dessa forma, quem avalia deduz os objetivos e busca as estratégias para melhor alcançá-los. House (1980) descreve que a Análise de Sistemas se configura com sua origem no Departamento de Defesa dos Estados Unidos. Sua concepção vem das teorias microeconômicas, nas quais o pressuposto principal está na ideia de que as organizações se comportam sempre da mesma maneira, assim, o avaliador é um analista que pode deduzir os objetivos desejados e a eficácia de estratégias para alcançá-los.

Tendo enfoque político-filosófico baseado em princípios liberais, utilitaristas, ou seja, uma perspectiva de trabalho estatal direcionado à busca utilitária dos enfoques avaliativos, e considerando que a intenção política é desenvolvida a partir da liberdade de escolha, isso implica a competitividade, o individualismo.

Comportamentalistas: aqui, trabalha-se com testes referidos a critérios e formas. Com a intenção de se estabelecer metas, implementar ações e avaliar seus efeitos. A intenção é saber se os objetivos foram alcançados.

De decisão: nesses moldes, busca-se o controle de qualidade, onde se definem níveis de decisão, de projeção de situação e critérios para a execução adequada.

Sem objetivos definidos: diferentemente dos enfoques já citados, essa forma de avaliação não tem objetivos prévios, e sim busca conhecer os avaliados em suas percepções.

Crítica de arte: avalia-se, aqui, a qualidade intrínseca, ou seja, a individualidade. Dessa forma, é possível avaliar os melhores, a partir de seus atributos.

Revisão Profissional: também chamado de acreditação, o trabalho do avaliador nesse formato é avaliar se uma instituição cumpre com o que diz, ou seja, como os profissionais veem a instituição.



Quase Jurídico: a avaliação parte dos princípios jurídicos, a partir de situações que podem responder às questões de forma positiva ou negativa, sobre um determinado programa.

Estudo de caso: nesse formato, deve-se desenvolver a avaliação diretamente com os envolvidos, nesse sentido, também é decidido entre os avaliados e avaliador, de que forma e como vai ser desenvolvido.

Considerações finais

A partir o desenvolvimento desse trabalho, podemos compreender como se dá o processo de busca de indicadores educacionais nas escolas públicas do Brasil e o trabalho do gestor por entre esses processos.

O levantamento teórico feito sobre a prática da Prova Brasil mostra que o Estado tem trabalhado voltado ao mercado, trabalhando de forma regulatória e diagnóstica as avaliações definidas e desenvolvidas pelo MEC e INEP. Dados quantitativos têm servido para nortear de forma simplificada para onde é preciso caminhar, mas depende unicamente do grupo escolar, e principalmente dos gestores envolvidos e responsáveis pela educação da escola, em desenvolver metodologias e buscar recursos para o encontro da tão falada qualidade do ensino.

Com isso, podemos afirmar que é preciso envolvimento e decisão do gestor educacional em todos os processos, desde a preparação, a aplicação, a leitura dos dados e principalmente na definição de metas para que as melhorias sejam feitas e as próximas avaliações apontem novos indicativos.

A partir da análise dos formatos definidos por House, o modelo que se encaixa na forma de trabalho realizado pelo Estado nas avaliações determinante dos indicadores, determina-se por um processo Objetivista definido como modelo Análise de Sistemas.

Isso porque, devido a suas características também gerencialistas, não há participação de nenhum dos atores escolares, nem alunos, nem professores, nem gestores, nem pais e comunidade, na organização, definição e produção desse processo avaliativo. Assim percebemos o caráter de mercado percebido no liberalismo, onde é importante não o processo e a construção coletiva, e sim a



produção de indicadores quantitativos a serem desenvolvidos para o controle e para o livre mercado, ou seja, a competitividade e individualidade.

Dessa forma, podemos considerar que os processos avaliativos desenvolvidos pelo Estado, possuem essas características, devido ao desenvolvimento, ou incentivo, aos rankings e organização de relatórios comparativos. Essa organização possibilita que os gestores, apesar de buscarem um trabalho coletivo internamente, não passam dos muros da escola, pois não há incentivo de participação coletiva em prol de um bem comum, no nosso caso, a educação brasileira. Assim, tornam-se indicadores com nível de participação muito baixa, devido ao conceito democrático estar direcionado a baixa representatividade, sem incentivar nem valorizar a participação coletiva.

Consideramos também, que no período após avaliações definidoras de indicadores educacionais, o que se percebe no trabalho do gestor educacional é que há a possibilidade de obter-se um diagnóstico geral, inicial, das características essencialmente pedagógicas, sem ter muito direcionamento as demais questões da escola, como convivência, estruturas, entre outras tantas questões. Tornando-se assim, apenas indicativos apoiadores do trabalho, e não definidores.

É importante esclarecer dessa forma, pois ficou claro na pesquisa, que o trabalho do gestor não pode nem deve estar envolto somente de avaliações prontas, previamente definidas, pois não considera o todo do ambiente escolar. É preciso ir além, buscar novas alternativas, diferentes possibilidades, por meio de avaliações antecipativas e paralelas ao Estado, ou seja, implementar processos de autoavaliação que levem a auto crítica e reflexão.

Ainda sobre isso, fica evidente que não se podem negar as formas avaliativas desenvolvidas pelo Estado, pois elas servem para auxiliá-lo em seu objetivo de expandir a educação a todos, mas ainda não contribuem eficazmente para o trabalho dos gestores, visto que não a produzem, apenas exercem o papel de guardiões executores da política governamental.

Referências

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. In: SOUSA, E. C. B. M. de. (Org). **Avaliação institucional**. Brasília, DF: Editora UnB, 2000. P. 186-193.



BRASIL, **Ministério da Educação**. Prova Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=325, acesso em 04 de setembro de 2011.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

HALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan/jun, 2002.

HOUSE, E. **Evaluación, ética y poder**. Madrid: Morata, 1994.

LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PRADO DE SOUSA, C. Descrição de uma trajetória na/da avaliação. In: CONHOLATO, M. C. (Org.). **Ideias 30. Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo: FTD: Diretoria de Projetos Especiais, 1998.

RIBEIRO, R.; LEMES, S de S.; ITMAN, S. A. **Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas educacionais** – São Carlos: RiMa Editora, 2010.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1988.

WORTHEN, B. SANDERS, J. e FITZPATRICK, J. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora gente, 2004



O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO EM ANÁLISE: UM ESTUDO DE CASO

Sueli Menezes Pereira¹
Clides Aliande Loreto Pereira²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

Este texto trata da organização e funcionamento do Sistema Municipal de Ensino – SME –, objetivando verificar a implementação do mesmo nos municípios da Região A.M.Centro/RS, tendo em vista a estrutura político-administrativa posta pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996. Para tanto, discute a descentralização do Estado e, neste processo, a autonomia do município para organizar uma rede de escolas mantidas e administradas pelo poder municipal, um órgão gestor, a Secretaria Municipal de Educação e um órgão normativo e fiscalizador – o Conselho Municipal de Educação, formalizando, assim, o Sistema Municipal de Ensino, o qual deverá ser criado através de leis e normas próprias do sistema, consagrando a autonomia municipal na área da educação. Para tanto, vale-se de pesquisa teórico-bibliográfica e documental, tendo como referência dados adquiridos através do projeto de pesquisa intitulado “Sistema Municipal de Ensino e Conselho Municipal de Educação: realidade e viabilidades” integrado ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional-GEPPGE. Esse projeto objetiva verificar a existência dos órgãos do Sistema Municipal de Ensino por meio da legislação. Dos oito municípios que participam do projeto, esse texto aborda a realidade de quatro municípios, tendo a legislação local como fonte primária de análise. Do estudo realizado, conclui-se que, mesmo legalmente instituídos nos municípios, ainda não há Sistema que configure a autonomia municipal, especialmente no que confere as atribuições dos Conselhos Municipais de Educação frente aos demais órgãos que compõem o SME.

Palavras-chave: Sistema Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. autonomia municipal. descentralização do Estado.

Introdução

Este texto trata da organização e funcionamento do Sistema Municipal de Ensino, objetivando verificar a implementação do mesmo nos municípios, tendo em vista a estrutura político-administrativa posta pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996). Para tanto, discute a descentralização do Estado, na qual o município, como poder local, assume relevante importância, o que não se constitui em uma benesse do capital, mas, ao contrário, em uma estratégia de sua própria sobrevivência.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação CE/UFSM. sueli.ufsm@gmail.com

² Graduando em Letras/Português e Literatura-Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria e bolsista PIBIC/CNPq no GEPPGE. clidesloreto@gmail.com. Apresentador.



São as consequências dos novos tempos de economia globalizada, pela qual as contradições inerentes ao próprio sistema capitalista permitem que estruturas centralizadas percam espaço para as decisões locais, colocando novos desafios para os cidadãos que, se compreendidas politicamente no contexto em que se vive, também possibilita novos espaços a serem assumidos conscientemente pela sociedade.

Nesse cenário, formaliza-se o Sistema Municipal de Ensino (SME), permitindo aos municípios criar suas próprias regras de gestão educacional, o que consagra o poder local como locus de decisões significativas para a sociedade. Essa é uma grande inovação, considerando a autonomia do município para organizar, conforme as necessidades locais, uma rede de escolas mantidas e administradas pelo poder municipal, um órgão gestor, a Secretaria Municipal de Educação e um órgão normativo e fiscalizador – o Conselho Municipal de Educação. Essas instâncias de poder serão criadas através de leis e normas próprias do sistema, consagrando, assim, a autonomia municipal na área da educação (MONLEVADE, 1997). Nesta ótica, o Plano Nacional de Educação – PNE – (2014/2024) enfatiza a importância da criação de Sistemas Municipais de Ensino através de legislação própria.

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (PNE/2014, Art. 9º).

A condução de políticas municipais de educação para as instituições de ensino visa buscar uma melhor qualidade para a educação municipal no sentido de “elevar a educação à categoria do maior problema político brasileiro, dar-lhe base técnica e científica, fazê-la encarnar os ideais da república e da democracia” (TAVARES, 1952, p.10), o que indica que é fundamental que a gestão seja uma ação política comprometida com a permanente construção da qualidade social da educação, a partir da aprendizagem dos alunos.

Cumprir observar que o município é a base, o ponto de partida para a construção de uma educação de qualidade social. Para tanto, é necessário que o Sistema de Ensino estimule discussões locais sobre a função social da educação como promotora



da construção de conhecimentos que subsidiem e sustentem ações voltadas para a formação da cidadania e do desenvolvimento social e econômico, consolidando, assim, os Sistemas Municipais de Ensino. Fóruns de debates dos problemas municipais, conferências municipais de educação e planejamentos participativos são alguns exemplos de ações que, integradas a todos os setores da comunidade, favorecem a efetivação de Sistemas Municipais de Ensino.

A reflexão tem se calcado nos avanços da compreensão desse processo, bem como dos gargalos e desafios que se colocam ao esforço em empreender um processo educacional comprometido com os princípios esboçados.

Para a discussão dessas questões, este texto vale-se de pesquisa teórico-bibliográfica e documental, tendo como referência os documentos e dados adquiridos através o projeto de pesquisa intitulado “Sistema Municipal de Ensino e Conselho Municipal de Educação: realidade e viabilidades” em andamento desde 2013 na UFES/RS, o qual objetiva verificar a existência dos mesmos, legalmente instituídos nos municípios da Região A.M.Centro¹, constituída, atualmente, por 34 municípios. Este projeto integra o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE.

Para o desenvolvimento dessas ideias o texto trata, inicialmente, da organização do Sistema Municipal de Ensino e, neste, a importância da Secretaria Municipal de Educação que, em conjunto com o Conselho Municipal de Educação (CME) e a rede escolar, formaliza o Sistema Municipal de Ensino (SME). Após, analisa os dados coletados pelo projeto de pesquisa mencionado e, por fim, algumas considerações referentes ao estudo realizado.

O Sistema Municipal de Ensino

A CF/1988 sinaliza para a ideia de Sistema Municipal de Ensino ao estabelecer em seu artigo 211 que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino”. A LDB (Lei n. 9.394/1996), no entanto, estabelece a existência de Sistemas Municipais de Ensino,

¹ Região A.M. Centro – Região dos Municípios do Centro do Estado do Rio Grande do Sul.



consolidando a ideia de Sistema Municipal ao instituir no Artigo 11 que os municípios incumbir-se-ão de:

Inciso I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

Inciso III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

Inciso IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Para o atendimento do ensino fundamental com prioridade os municípios deverão contar com recursos financeiros para o que instituiu-se em 1997 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)², como um fator indutor do processo de municipalização do Ensino Fundamental. De acordo com a legislação, o fundo “será distribuído entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das respectivas redes de ensino fundamental” (MOTA, 2007, p. 12). Dez anos depois este fundo foi substituído pelo FUNDEB, através da lei 11.494/2007, ampliando o financiamento para toda a Educação Básica e suas modalidades.

Neste prisma há uma relação de confronto entre concepções e ideais relativos às políticas públicas com variadas intervenções na confluência entre o global e o local, isto porque o Sistema Municipal de Ensino se identifica no processo de descentralização, a qual, como modelo político-administrativo, é concebida como a redistribuição de poder entre instâncias governamentais, entre poderes estatais, entre o Estado e a sociedade – redistribuição de competências, de recursos, de encargos originários dos organismos centrais, o que implica em uma redivisão do trabalho entre diferentes instâncias do sistema.

²O fundo foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n. 2.264, de junho de 1997. Foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.



Neste cenário, o Estado nacional deve “ceder lugar a autoridades regionais ou locais” como verdadeiros pontos de apoio das redes tecidas pelas grandes corporações transnacionais (GÓMEZ, 2000, p.20). Salientam-se, portanto, as contradições deste modelo, visto que, se por um lado, há o enfraquecimento dos Estados Nacionais, por outro, o próprio modelo econômico-liberal, fundado num modelo individualista, privatista e anti-Estado, requer um Estado forte para introduzir “pelo alto” as reformas pró-mercado na sociedade, ao que Sarmento (2005, apud AROSA, 2010, p. 77) acrescenta: “A busca pela descentralização e pela autonomia na perspectiva de ampliar os espaços democráticos é revertida pelos espaços neoliberais de descompromissar o Estado”.

Assim, se afirma a importância de Sistemas Municipais de Ensino no processo de descentralização, estabelecendo uma relação entre o global e o local de modo a transferir as responsabilidades sociais do Estado para a sociedade, instituindo uma nova relação entre Estado e sociedade.

A ideia de Sistema de Educação no Brasil tem sofrido críticas, tal como aponta Saviani. “Tal pressuposto se assentava na constatação de que a tônica das críticas à educação brasileira, formuladas inclusive e de modo especial pelos próprios educadores, estava na importação e na improvisação” (SAVIANI, 1983, p.2), indicando a falta de planejamento, ou soluções transplantadas, o que enfraquece as esperanças colocadas na educação. Isso tornou o sistema frágil, sinalizando para a sua inexistência.

Para Saviani (1983), a educação é encontrada em todas as sociedades. Aparece de forma difusa e indiferenciada em todos os setores da sociedade: as pessoas se comunicam tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e se educam. Trata-se, neste caso, de educação assistemática que ocorre ao nível da consciência espontânea. Quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolve-se, aí, a educação sistematizada. Portanto, o homem é capaz de educar de modo sistematizado quando toma consciência da educação e da situação (estrutura) educacional; capta seus problemas; reflete sobre eles; formula-os em termos de objetivos realizáveis; organiza meios para alcançar os objetivos; instaura um processo concreto que os realize; mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão- ação como aponta o autor.



O ato de sistematizar pressupõe a consciência refletida, o que indica ser um ato intencional. Isto significa que, ao realizá-lo, o homem mantém em sua consciência um objetivo que lhe dá sentido: trata-se de um ato que concretiza um projeto prévio. Este caráter intencional não basta, entretanto, para definir a sistematização. Esta implica também uma multiplicidade de elementos que precisam ser ordenados, unificados (veja-se a origem grega do significado da palavra *sistema*: reunir, ordenar, coligir). Sistematizar, portanto, é dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade, cujo resultado se chama *sistema*. (SAVIANI, 1983, p. 72, grifo do autor).

Tendo isso em mente, é possível afirmar que sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante, visto que, se o sistema nasce da tomada de consciência da problematidade de uma situação dada, ele surge como forma de superação dos problemas que o engendraram. Se não contribuir para essa superação, terá sido ineficaz, incoerente do ponto de vista externo e, nesse caso, não terá sido um sistema.

Isto implica que não pode haver sistema educacional sem educação sistematizada, embora esta seja possível sem aquele. O sistema ultrapassa a educação individual, o que requer trabalho coletivo, devendo ser sistemas abertos e flexíveis de modo a atender as peculiaridades de cada realidade em cada momento, tendo como base, consciência dos problemas; conhecimento da realidade; formulação de uma teoria educacional, a qual deverá indicar os objetivos e meios que tornem possível a atividade comum intencional.

Nessa perspectiva se calca a ideia de formalização de sistema municipal a partir das intenções, planos, projetos e ações das Secretarias Municipais de Educação, pois, quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolve-se, aí, a educação sistematizada. Sistema, portanto, é o resultado intencional de uma ação intencional de grupo, o que leva à necessidade da teoria educacional, condição necessária para a existência do sistema. Isto será possível com reflexão radical, rigorosa e em conjunto, o que permitirá passar da consciência comum à consciência filosófica da práxis (SAVIANI, 1983), levando em conta que o dirigente da educação para gerir o sistema educacional em busca de seu objetivo, deverá conhecer os elementos que integram o sistema, as atividades desses elementos e suas relações.

Para que um Sistema de Ensino se efetive, o mesmo requer um órgão regulador, o Conselho Municipal de Educação com funções definidas e regulamentadas em lei.



Neste caso, a consolidação do Sistema Municipal de Ensino será uma resultante natural de afirmação política do município, jamais uma criação tecnocrática.

Bordignon (2009, p. 53-54), afirma

Na gestão democrática os conflitos, inerentes à diversidade social, são fatores construtivos, quando negociados e mediados em vista da finalidade comum do todo da educação. É no campo da negociação e mediação entre sociedade e governo, voltados para os interesses coletivos, com visão do todo, que os conselhos encontram sua natureza essencial, seu espaço próprio, sua função precípua.

Revisando a caminhada dos Conselhos de Educação no Brasil, apontamos com o autor a criação em 1911 do Conselho Superior de Educação; em 1925, a criação do Conselho Nacional de Ensino; de 1931 a 1936, o funcionamento do Conselho Nacional de Educação e, com esta denominação de 1936 a 1961 quando da aprovação da primeira LDB do país, a Lei 4024/1961.

Por sua vez, os Conselhos Estaduais de Educação foram previstos pela Constituição de 1934 e referendados na Constituição de 1946, mas, efetivamente criados, com a LDB- Lei 4024 de 1961.

Os Conselhos Municipais de Educação (CME) foram previstos na Lei 5692 de 1971, lei que regulamentou o 1º e o 2º graus no período do regime ditatorial militar que se instaurou no Brasil em 1964. Através do artigo 71 esta lei estabelece que “os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos municípios onde haja condições para tanto”.

No entanto, somente após a indicação de Sistema Municipal de Ensino pela CF/1988 e a institucionalização pela LDB/1996 houve um estímulo à criação do Conselho nos municípios com funções próprias relativas ao SME, sendo que a existência dos mesmos passou a ser objeto privativo das leis orgânicas de Estados e Municípios.

Antes de 1988 os Conselhos, legalmente instituídos, tinham a função técnica de planejamento e gestão do ensino, devendo colaborar com o governo na definição de normas, disciplinando matérias e métodos de ensino, elaboração de compêndios escolares, credenciamento e fiscalização de instituições de ensino, etc. Eram compostos, inicialmente por funcionários públicos com cargos de chefia e diretores de



escolas. Hoje, os Conselhos assumem uma dimensão política, deles devendo participar representantes da sociedade em geral, isto porque a CF/88 situou o cidadão na condição de governante, não mais de mero governado.

Neste cenário, os movimentos pela democratização da gestão pública requerem, hoje, dos conselhos, nova posição: a de responder às aspirações da sociedade e, em nome dela, exercer suas funções. Nesse espírito, os conselhos de educação, especialmente os municipais, assumem uma nova natureza: a de órgãos de Estado.

Para Bordinon (2009, p.62), considerando o caráter de perenidade do Estado, os Conselhos são constituídos como órgãos de Estado quando “formulam políticas educacionais para além da transitoriedade dos governos e suas vontades e preferências singulares”.

Na ótica democrática os conselhos passam a representar, hoje, uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado, sendo a representatividade social uma das características do conselho. Quanto à estrutura é pertinente que os conselhos se dividam em câmaras ou comissões e plenária. Quanto as funções é desejável que o conselho tenha competências deliberativas, consultivas e avaliativas sobre as questões pertinentes ao seu sistema de ensino e atue na mobilização e controle social.

Neste sentido, busca-se verificar como os municípios organizam seus Sistemas de Ensino e nele o Conselho Municipal de Educação, evidenciando a estruturação dos mesmos a partir da legislação local.

O Sistemas Municipais de Ensino e o Conselho Municipal de Educação na realidade da Região A.M.Centro

Este texto, como anunciado antes, vale-se de resultados de pesquisa realizada nos municípios da região Central do Estado. A pesquisa acontece através da web na qual a troca de informações tem sido uma constante, tendo em vista que o projeto está em andamento, do qual participam oito municípios. A análise documental através da solicitação e envio de documentos pelos municípios é a base de dados a serem aqui analisados. Para este estudo, foram selecionados apenas 4 municípios, o que se justifica por terem sido os primeiros a manifestarem interesse em participar desde o início da pesquisa em 2013.



Aqui denominados municípios A, B, C e D, após o convite para participar do projeto, os mesmos foram informados dos objetivos da pesquisa relacionados à construção do Sistema Municipal de Ensino (SME) e o papel do Conselho Municipal de Educação (CME) neste processo. Logo foram enviados questionários a serem respondidos pelos responsáveis no sentido de cadastrar os municípios e suas características, os DME e Presidentes dos CME.

Os documentos solicitados constaram de: Lei Orgânica do Município, Lei que cria o Sistema Municipal de Ensino, Lei que cria o Conselho Municipal de Educação, Regimento do CME, Plano Municipal de Educação, Lei de Gestão Democrática, Plano de Carreira para Professores, assim como comprovantes de outras atividades realizadas no município como Fóruns de Debates, Seminários e outras atividades pertinentes.

De acordo com o quadro abaixo, os quatro municípios enviaram os seguintes documentos:

Município	Lei Orgânica	Lei que cria o SME	Lei que cria o CME	Regimento do CME	Plano Municipal de Educação	Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal
A	X(s/nº)	X Lei 572/2004	X Lei 10/1993	X	—	—
B	—	X Lei 2430/2004	X Lei 1035/1991	X	X	X
C	X Lei 001/2011	X Lei 2800/2007	X Lei 2014/1994	X	—	—
D	X(s/nº)	X Lei 026/2001	X Lei 038/1993	X	—	—

Sobre a **Lei Orgânica** dos municípios que a enviaram foi possível constatar que, nesta lei, o município **A** não trata na mesma de assuntos educacionais e o município **B** não a enviou, o que inviabilizou uma análise da educação no contexto da organização educacional nesses municípios. Os Municípios **C** e **D**, por sua vez, asseguram o cumprimento dos princípios constitucionais, bem como, entre outros aspectos, valorização dos profissionais da educação através de piso salarial profissional não se referindo a nenhuma legislação específica ou parâmetro sobre isto, plano de carreira para o magistério municipal e concurso público de provas e títulos.



Observa-se na análise das Leis Orgânicas Municipais uma omissão à constituição do Sistema Municipal de Ensino, com exceção do Município **C** que, no artigo 161 trata da organização do Sistema de Ensino em colaboração com os Sistemas Estadual e Federal de Educação. O artigo 162 trata da criação do Conselho Municipal de Educação, estabelecendo no Parágrafo Único do mesmo artigo que o Sistema fornecerá ao CME, semestralmente, o relatório de execução financeira, o que indica o compromisso do CME com a fiscalização da aplicação dos recursos públicos para a educação.

Ao analisar-se a legislação do **Sistema Municipal de Ensino - SME**, os quatro municípios em pauta possuem SME legalmente instituídos (ver legislação no quadro acima). Apresentam os objetivos da educação, as responsabilidades do poder público com a educação municipal, salientando o ensino fundamental, a EJA, creche e pré-escola e atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais. Apresentam a organização do Sistema Municipal de Ensino, o qual compreende a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, o Conselho Municipal de Educação e as instituições escolares mantidas pelo poder público municipal, bem com as creches mantidas pela iniciativa privada.

Dentre as competências e responsabilidades dos municípios, se destaca o compromisso em elaborar e manter, em conformidade com os princípios dos Planos Nacional e Estadual de Educação, o Plano Municipal de Educação de duração plurianual, o qual deverá ser previamente aprovado pelo CME e, posteriormente, encaminhado ao poder legislativo municipal.

Tratam dos profissionais da educação, evidenciando o compromisso do poder público com a atualização e aperfeiçoamento dos mesmos, bem como garantem a existência de plano de carreira, pagamento do piso salarial profissional sem especificidades sobre o assunto, bem como períodos reservados a estudos e planejamento incluídos na carga horária de trabalho e aperfeiçoamento profissional continuado.

Apenas um dos municípios trata da gestão democrática a qual deverá se dar através da participação da comunidade nas decisões escolares em termos administrativo-pedagógicos, incluindo-se a administração de recursos financeiros, bem como nos processos eleitorais para a direção da escola e conselho escolar.



Observa-se que as leis do SME analisadas apresentam os elementos que o constituem adequadamente, bem como tratam da plano de carreira e de remuneração adequada aos profissionais da educação sem referir-se ao Piso Nacional de Salários ao Magistério em consonância com a Lei 11.738 de 2008. Apenas um dos municípios em pauta enviou o plano de carreira, mesmo defasado em relação às exigências da legislação atual, especialmente sobre o regime de trabalho dos profissionais da educação.

Da análise dos Sistemas, importante se faz a organização dos CME, salientando-se inicialmente, o **Conselho Municipal de Educação** dos municípios **A**, **B** e **C** os quais são compostos por nove membros, sendo a maioria, membros do magistério, alguns indicados pela SMEC, outros indicados pelo Sindicato de Professores, tanto da rede municipal, como estadual e particular. A exceção a esta representação social fica no município **D** que contém 13 membros titulares e 13 suplentes nomeados pelo Prefeito Municipal. Os 13 são professores, tanto municipais, como estaduais, sendo um de escola particular e um de ensino superior, bem como um representante de pais de alunos através do CPM, não podendo fazer parte do CME, detentores de cargo de confiança do poder executivo.

Os quatro municípios determinam que deverá haver comissões para deliberação de assuntos ligados à educação e cultura, sem especificidade de número de participantes ou atribuições à cada comissão.

Os municípios **B** e **C** apresentam as funções dos CME como órgão do SME, sendo elas: consultiva, deliberativa, propositiva, normativa e de assessoramento ao Secretário Municipal de Educação, bem como a função fiscalizadora.

Dentre as atribuições do CME o município **A** determina que a principal tarefa do CME é oferecer sugestões para elaboração do Plano Municipal de Educação e aplicação dos recursos da educação.

Outro aspecto que chama a atenção nos municípios **A** e **B** é a dependência ao Conselho Estadual de Educação ao preverem na legislação a obrigatoriedade em manter intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação, com os demais conselhos municipais e instituições congêneres, bem como exercer as atribuições que lhe forem delegadas pelo CEE, sendo esta última atribuição uma limitação para a construção de um SME que efetive a autonomia municipal.



Quanto ao funcionamento, é essencial que o conselho tenha normas claras, definindo suas competências próprias, seu espaço de poder. Destaca-se, dentre elas, a de elaborar seu próprio regimento nos termos e limites da lei de criação. O regimento deverá estabelecer entre outros: competência de caráter consultivo e deliberativo; competências objeto de homologação pelo Executivo; condições e direito a recursos; estrutura de funcionamento; quórum das reuniões; número de sessões; forma de votação; elaboração de pautas e atas.

Neste sentido, as omissões das leis municipais que instituem o CME em cada um dos quatro municípios em questão deverão ser complementadas nos seus respectivos regimentos.

Os **Regimentos dos CME** dos quatro municípios apresentam os objetivos do CME, salientando-se o de assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar na definição das diretrizes da educação no município, o que contradiz a legislação dos CME ao propor apenas elementos do magistério em sua composição. Apresentam suas finalidades e competências salientando-se, dentre elas, a de acompanhar e fiscalizar a construção, a execução e a avaliação do Plano Municipal de Educação a ser elaborado pela SMEC; participar anualmente da previsão orçamentária do município, zelar pelo cumprimento da legislação em educação. Referendam a legislação do SME em relação a representação social que compõe o CME, assim como em relação às comissões, sendo uma para tratar da educação infantil, outra do ensino fundamental e modalidades, outra de planejamento de recursos públicos e comissão de avaliação. As comissões emitirão atos em forma de pareceres, indicações, resoluções.

Considerando os dados acima dos quatro municípios em pauta, referentes a lei Orgânica, a lei que cria o SME, a Lei que cria o CME e seu respectivo regimento, observa-se que a representação maior nos CME é do próprio magistério, o que confere um caráter corporativo e não democrático, pois, como diz Saviani (2014, p. 62) a representação dos Conselhos de Educação “não deve ocorrer por representações das entidades sociais que de alguma forma se ligam à educação, o que acabaria por lhe conferir um caráter corporativo”.

Outro aspecto que chama a atenção é a predominância de nove (9) membros no CME, assim como a subordinação dos mesmos ao Conselho Estadual de Educação,



o que indica que os municípios ainda estão na lógica das regulamentações da legislação do período ditatorial militar de 1964 que possibilitou a criação de conselhos municipais com 9 membros, mas sem autonomia, o que confere a subordinação ao CEE. Neste caso, nove membros indicam conselhos muito pequenos e não se caracterizam como conselhos uma vez que a pluralidade social e o diálogo interpares ficam muito limitados, considerando as funções atribuídas ao CME: normativa, consultiva, deliberativa, fiscalizadora.

Um Conselho de Educação, portanto, demanda número de vagas em sua representação social que permita a presença das diferentes categorias sociais situadas no município e o equilíbrio da diversidade em uma perspectiva democrática.

Considerando as limitações expressas na legislação dos municípios em pauta, bem como a falta de um Plano Municipal de Educação que especifique o diagnóstico da realidade da educação e as diretrizes e metas a serem atingidas (especialmente em 3 dos municípios em estudo) entende-se que, desta forma não se cria um Sistema Municipal de Ensino, tendo em vista que sistema de educação é uma “organização intencional dos meios com vistas a se atingir os fins educacionais preconizados” (SAVIANI, 2014, p. 44) em determinada esfera governamental, pois se refere ao modo como o próprio fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado.

A consolidação do Sistema implica em elaboração de planos municipais de educação de duração plurianual, considerando com Saviani (1914, p.81) que “... as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano. Consequentemente há uma estreita relação entre sistema de educação e plano de educação”. Adequando a realidade do município ao Sistema Nacional de Educação, seu funcionamento será regulado pelo Plano Nacional de Educação, considerando que:

[...] a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias. Caso contrário, ele perderá as características próprias dos sistemas, reduzindo-se a uma simples estrutura” (SAVIANI, 2014, p. 81).

Apesar do PME estar mencionado na legislação municipal, apenas um (01) município o apresentou, mas defasado em relação às políticas atuais, o que



pressupõe, conforme determinação do PNE/2014, que o mesmo esteja em fase de elaboração, ou adequação aos compromissos do município com a organização de Sistema de Ensino que corresponda às reais necessidades de uma educação municipal de qualidade social. Fica, portanto, o compromisso dos municípios em elaborar ou adequar seu PME, em acordo com o que preconiza o PNE/2014:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (PNE/2014, Art. 8º).

Outro fator que contradiz e compromete a existência de SME é o exercício das funções da gestão do mesmo, pois chamou a atenção, quando do cadastramento de Secretários Municipais de Educação e Presidentes dos Conselhos Municipais de Educação, o exercício dessas funções serem assumidas pela mesma pessoa. Esta é uma realidade que descaracteriza os dois órgãos, visto que o exercício da presidência pelo Secretário de Educação ou por alguém por ele indicado traz desvantagens para ambos os lados, prejudicando a configuração de uma SME na prática, apesar da legislação.

A exceção fica por conta do Regimento do CME do município **B** que estabelece no Art. 1º que o CME deverá atuar com autonomia sem subordinação institucional ao poder executivo municipal.

O esforço para a concretização do SME é uma tarefa coletiva. É uma situação nova para a educação brasileira apresentada como solução para o enfrentamento das dificuldades crescentes de funcionamento dos sistemas de educação nos municípios. Com ela, fica garantida a gestão democrática, espaço pelo qual as instituições educativas deverão ser capazes de escolher livremente e de criar suas normas de conduta. A liberdade se condiciona à sua responsabilidade de buscar situações possíveis e necessárias à realidade a que se destina, o que se traduz em políticas de educação municipal através de planos, propostas e projetos educativos.

Considerações finais



Este texto tratou da autonomia municipal e da formalização do Sistema Municipal de Ensino, o que, invariavelmente, indica maior democratização e, também, maior racionalização.

Tratou da descentralização posta pelo Estado, a qual, se compreendida politicamente, oportuniza importantes mecanismos para se alcançar uma democracia realmente participativa, na qual a comunidade possa ultrapassar a condição histórica de mera presença física nas instituições escolares e na participação nos Conselhos de Educação, desempenhando o seu papel de direito.

Abre-se, portanto, através da descentralização proposta pela própria estrutura do capital, a partir do poder local, um espaço para o exercício do poder a ser assumido pela sociedade, permitindo-lhe tomar as rédeas de seu próprio desenvolvimento e buscar instrumentos institucionais para o aperfeiçoamento do desenvolvimento humano (PEREIRA, 2007).

Cumprе salientar que o município é a base e o ponto de partida para a construção de uma educação com qualidade social, considerando que a educação é um canal propulsor do desenvolvimento local, regional e nacional.

Com a descentralização, tanto política quanto organizacional, afirma-se, portanto, o poder local a ser assumido pela sociedade como consequência do Estado mínimo proposto pelo capital. Assim sendo, a descentralização apresenta dois lados. Por um, dá autonomia e oportuniza uma maior democratização dos espaços. Por sua vez, também uma estratégia do capital para maior controle social. Neste caso,

[...] pode-se afirmar que a descentralização tem sido uma das estratégias privilegiadas, por meio da qual se procura imprimir a 'nova racionalidade' aos respectivos sistemas de ensino (...). Nesse contexto, diferentes concepções ou significados são atribuídos à descentralização, sendo possível classificá-la como: a) *desconcentração*, entendida como delegação de responsabilidades administrativas às esferas inferiores dentro da instância governamental; b) *transferência* de responsabilidades a organizações e ou entidades que atuam fora do governo, mas ficando controladas diretamente por este (...). (SOUZA, 2010, p. 99- grifos do autor).

Estas referências implicam a necessidade dos responsáveis pela formalização de Sistemas Municipais de Ensino: Secretaria Municipal de Educação, através de seu dirigente e pessoal de apoio, Conselho Municipal de Educação e rede escolar municipal, através de seus professores, compreender criticamente o processo de



descentralização, visto que, se por um lado abre novas e inéditas possibilidades para a efetivação de Sistema de Ensino que tenha na comunidade uma parceira nos assuntos de seus interesses e, naturalmente, para a prática da educação em uma perspectiva emancipadora, por sua vez, também pode se colocar como instrumento de controle social e limitação da autonomia municipal.

Para tanto, é preciso ter presente o modelo de Estado e o papel da organização da educação nesse contexto. O objetivo norteador deve ser a consciência da necessidade da formação de cidadãos para atuar em sociedades complexas, como as que se estruturam, hoje, frente ao mundo globalizado e de extrema complexidade tecnológica, cujas exigências de conhecimento e de compreensão da realidade requerem a imediata superação de modelos educacionais pobres de conhecimentos, distanciados de uma leitura crítica de mundo, reprodutivista das desigualdades sociais e despreparados para enfrentar os desafios que a realidade social, política, econômica e cultural impõe à sociedade.

Diante disso, uma das tarefas fundamentais dos dirigentes municipais de educação é a coordenação dos esforços na direção da formalização de um Sistema Municipal de Ensino que envolva as instituições educativas de sua competência e um Conselho Municipal de Educação que tenha por propósito assessorar e fundamentar uma escola pública de qualidade, formadora de cidadãos críticos e atuantes, dotados dos instrumentos que permitam sua participação ativa e transformadora na vida social, econômica e política.

Referências

AROSA, D. V. S. Sistema Municipal de Ensino e construção do discurso oficial sobre avaliação da aprendizagem. In SARMENTO, Diva Chaves (org.). **Sistemas de Educação no Brasil: políticas, autonomia e cooperação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 75-101.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 2 jul. 2005.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/03/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 2 jul. 2013.



BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971** (Revogada pela Lei n. 9.394, de 20-12-1996) Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2013.

BRASIL, PNE. **Lei nº 13.005 de 26/06/2014** – Aprova o Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em julho de 2014.

BRASIL. **Departamento de Financiamento da Educação Básica. O Que é FUNDEF.** Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em: 3 jul. 2013.

GÓMEZ, J. M. **Política e democracia em tempos de globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO; RJ: LPP – Laboratório de Políticas Públicas, 2000. p. 188.

MONLEVADE, J. **Educação pública no Brasil:** contos e descontos. Brasília: Idéia, 1997.

MOTA, A.B.R. A história da municipalização do ensino no Brasil. In: **Anais da Jornada do HISTEDBR**, 7., 2007, Campo Grande. Campo Grande, 17 a 19 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT2%20PDF/A%20HIST%20RIA%20>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

PEREIRA, S.M. Políticas educacionais no contexto do Estado neoliberal: a descentralização de poder em questão. Campinas: **Políticas Educativas**, v.1, n.1, p. 16-28, out. 2007.

PEREIRA, S.M. Sistema Municipal de Ensino e Conselho Municipal de Educação: realidade e viabilidades. UFSM: **Projeto de pesquisa**, 2013.

SAVIANI, D. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, A.L.L. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In Oliveira, D.A e Rosar, M.F.F. (Orgs.) *Política e gestão da escola*(pp.91-105).(3ª ed). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAVARES, O. Prioridade número um para a educação: entrevista de Anísio Teixeira ao **Diário de Notícias da Bahia**, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952. (Serviço de Documentação).



INTERLOCUÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Miolo¹
Patrícia dos Santos Zwetsch²
Nathana Fernandes³
Rosane Sarturi⁴

Eixo 1- A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação.

Resumo

O presente trabalho está sendo realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil. O mesmo irá apresentar uma investigação acerca do processo de gestão escolar, com foco nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico. A pesquisa deste estudo realizou-se em uma escola de Educação Infantil, localizada no município de Santa Maria- RS. O objetivo geral deste trabalho consiste em identificar as relações entre as políticas públicas que fomentam a Educação Infantil e a gestão escolar (administrativo, financeiro e pedagógico) com base nas percepções dos docentes que atuam nesta primeira etapa da Educação Básica. Para isto buscou-se averiguar os documentos relativos às políticas públicas que balizam a Educação Infantil e analisar de que forma as políticas públicas educacionais para Educação Infantil influenciam na gestão escolar de uma escola municipal de Educação Infantil. A metodologia apresenta uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o questionário aberto. O mesmo foi desenvolvido com professores na função de gestor e regentes de turmas de Educação Infantil. Além disso, foram mapeados dados estatísticos educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), referentes ao Censo Escolar. O referencial teórico dialoga com os pressupostos de autores como Antunes (2010), Tardif (2002) Luck (2000; 2009a; 2009b) e entre outros que contribuíram para essa reflexão. E com algumas políticas públicas educacionais, direcionadas para a Educação Infantil. A análise dos dados possibilita compreender que as políticas públicas para a Educação Infantil influenciam diretamente na gestão escolar, tanto no aspecto administrativo, quanto no financeiro e pedagógico, pois uma existe em função da outra. Constata-se que as políticas públicas educacionais são criadas para serem implementadas na escola, porque o sucesso destas políticas educacionais dependerá da forma como os gestores as viabilizam. Desta forma, as legislações surgem para dar garantias legais ao cumprimento das determinações, mas sua legitimação dependerá de vários fatores, como a estrutura física, o financeiro e as ações dos agentes educacionais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Públicas. Gestão Escolar.

¹Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Email: patriciamuolo@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Email: pathyzwetsch@gmail.com

³ Especialista em Mídias na Educação/EAD pela Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista professora da Educação Básica do projeto Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades do Observatório da Educação/Capes. Email: nathanafernandes.nf@hotmail.com

⁴ Professora Associada I da Universidade Federal de Santa Maria. Email: rcsarturi@gmail.com



Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica brasileira, tem passado por diversas reformulações nas últimas décadas. Essas modificações perpassam tanto pela faixa etária, ampliando-se assim a obrigatoriedade, sendo que até 2016 todas as crianças de 4 a 5 anos, necessitam estar na pré-escola. Como também, nas políticas públicas educacionais, a nossa sociedade passou a ter outro olhar acerca da Educação Infantil, atribuindo a ela uma função que está além do assistencialismo.

O novo cenário que vem se construindo nas escolas públicas de Educação Infantil de todo o país, demonstra cada vez mais a importância do corpo docente e dos profissionais de Educação Infantil, sejam eles regentes ou gestores, na viabilização das políticas públicas no contexto escolar. Nesta perspectiva, é preciso estabelecer um diálogo entre as políticas públicas educacionais e a gestão escolar, a fim de compreender as nuances que abarcam este processo de gestão. É necessário que se pense nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico, para que se busque uma qualidade nesta etapa da Educação Básica, visando o desenvolvimento das crianças de uma maneira significativa. Este processo se dá a partir da edificação de ações pedagógicas provenientes da relação entre o conjunto de saberes docentes que compõem a epistemologia da prática profissional e as políticas públicas que balizam a Educação Infantil.

Ao analisarmos os dados estatísticos educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), no que concerne ao Censo Escolar percebe-se que em nosso país, as matrículas na Educação Infantil estão ampliando-se, mas ainda há muitas crianças que não estão inseridas no contexto escolar. Ou seja, a primeira etapa da Educação Básica ainda não é para todos, principalmente para as crianças de 0 a 3 anos. Isto é possível notar na tabela a seguir:



Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por Idade	
	Total	Creche	Pré-Escola	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	10.485.209	5.698.280
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721	10.553.268	5.516.458
2013	7.590.600	2.730.119	4.860.481	...	...
Δ% 2012/2013	4,0	7,5	2,2	...	...

Tabela 1: Número de Matrícula da educação infantil e População Residente de 0 a 3 e 4 a 5 anos de idade no Brasil- 2007/2013.

Fonte: MEC/Inep/ Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2012 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Quando verificamos os dados estatísticos educacionais do nosso município de Santa Maria – RS, disponibilizado pelo Inep, no Censo Escolar percebe-se que nos últimos três anos o número de matrículas na Educação Infantil ampliou-se, no atendimento das creches. No que concerne à pré-escola, nota-se que nos últimos dois anos não houve aumento na taxa de matrículas, na dependência municipal. Demonstrando-se assim, que mais crianças de 0 a 3 anos estão presentes no contexto escolar. Isso é notável na tabela abaixo:

Ano	Creche (0 a 3 anos)	Pré- Escola (4 a 5 anos)
2012	1270	2340
2013	1441	2466
2014	1637	2466

Tabela 1: Resultados do Censo Escola (número de alunos matriculados)

Fonte: Censo Escolar, 2015; MEC/ INEP, Brasil, 2015.

Tendo em vista esta demanda crescente de matrículas na Educação Infantil, o processo de interlocução entre as políticas públicas educacionais e a gestão escolar deve procurar abranger a qualidade da educação ofertada a estas crianças a fim de considerar às necessidades destes sujeitos.

Portanto, ao considerarmos que as políticas públicas educacionais têm influência direta na gestão escolar, ou seja, na organização da instituição e no processo educativo das crianças de zero a cinco anos de idade, possui-se como objetivo identificar as relações entre as políticas públicas que fomentam a Educação Infantil e



a gestão escolar, considerando os aspectos administrativo, financeiro e pedagógico. Para isto busca-se averiguar os documentos relativos às políticas públicas educacionais que balizam a Educação Infantil e analisar de que forma as políticas públicas educacionais para Educação Infantil influenciam na gestão escolar de uma escola municipal de Educação Infantil.

Nesta perspectiva, é essencial considerar as políticas públicas educacionais como indissociáveis ao processo de gestão escolar, tendo em vista a organização da instituição e o processo educativo das crianças de zero a cinco anos de idade que perpassam pela viabilização destas políticas. Sendo assim, é necessário identificar qual epistemologia, está implícita nas políticas públicas educacionais, a fim de compreender como organizar e orientar o processo de gestão escolar, buscando assim uma Educação de Infantil de qualidade.

Políticas públicas que fomentam a Educação infantil: fundamentos legais para a primeira etapa da Educação Básica

A Educação Infantil atualmente vem conquistando seu espaço apoiada em políticas públicas educacionais que reconhecem sua importância no que se refere ao desenvolvimento integral da criança. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), ela é reconhecida legalmente no artigo 21, como primeira etapa da Educação Básica. Nesta lei fica estabelecido que a Educação Infantil seja oferecida para crianças de 0 a 6 anos, sendo organizada em creche (0 a 3 anos de idade) e pré-escola (4 a 6 anos de idade).

Na Lei 9394/96, é possível notar que a Educação Infantil tem como finalidade proporcionar o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, nos seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p.12). Sendo assim, percebe-se que atualmente esta etapa da Educação Básica, apresenta intencionalidades e objetivos educacionais, a mesma está perdendo aos poucos, o seu caráter assistencialista, pois passa a ser responsabilidade do Estado, da família e de profissionais qualificados, para estar junto a essas crianças.

Desta forma, a Educação Infantil passa a ocupar um espaço significativo dentro das políticas públicas educacionais do nosso país, pois antes se constituía apenas



como assistencialista, visando assim apenas o cuidar, as crianças não eram percebidas como cidadãs, ou seja, não tinham seus direitos garantidos. A partir desse momento o caráter pedagógico também começa a se fazer presente ao serem estabelecidas metas, finalidades e objetivos a serem almejados para o atendimento das crianças pequenas. Com isso, passou-se a pensar as ações pedagógicas, interligadas com o educar e cuidar, permeadas pelas brincadeiras e as interações.

Agregando as políticas voltadas para a Educação Infantil, em 1998, o Ministério da Educação (MEC), divulgou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/98). O mesmo destaca que:

Constitui-se em conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação das práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças Brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 13).

Esse referencial apresenta subsídios para o trabalho do professor, com o intuito de se chegar a uma Educação Infantil de maior qualidade. Sendo ele um documento de auxílio para a construção da ação pedagógica. Porém, embora esse documento tenha sido um grande avanço no que se refere à Educação Infantil, não houve uma participação efetiva da sociedade, dos profissionais que estavam inseridos no contexto escolar, ou seja, não se realizou discussões com os mesmos, que fazem parte da Educação Infantil no país, sendo considerado um documento de caráter “mandatório” (ANTUNES, 2010).

No ano de 2006, aprova-se a Lei nº 11. 274, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 2006). Esta lei, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina que o Ensino Fundamental passe a ter duração de 9 anos. Desta forma, as crianças passam a ingressá-lo obrigatoriamente aos seis anos de idade. Com isso, passa-se a considerar-se alunos da Educação Infantil, os que se encontram na faixa etária de 0 a 5 anos.

Em 2009 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), através da Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. As DCNEIs (BRASIL, 2009). A mesma apresenta um caráter mandatório, porém orienta a formulação de políticas públicas educacionais, incluindo a de formação de



professores e demais profissionais da educação. Além disso, as diretrizes auxiliam na elaboração dos planejamentos, desenvolvimento das ações e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças na Educação Infantil, sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2009, p. 3).

Em 2013, foi aprovada a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que torna obrigatório o ingresso das crianças na escola dos quatro aos dezessete anos de idade. Ela determina que, além de tornar obrigatório o ingresso da criança aos quatro anos, devendo permanecer na escola até os dezessete anos de idade, também deverá ser implementada progressivamente até 2016, com apoio técnico e financeiro da União.

No ano de 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) (BRASIL, 2014) projeto de Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. O mesmo traz como meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2015)

Assim, destaca-se neste trabalho que a universalização do atendimento e a oferta de vagas são desafios propostos à gestão, tanto nacional quanto municipal, sendo necessários esforços coletivos para conquistar essas metas.

Essa ampliação do acesso a Educação Infantil, movimenta de forma significativa e gestão municipal, pois necessita pensar-se em escolas, que contemple as necessidades e peculiaridades das crianças. Isto porque, não necessitamos apenas de universalização, mas também de qualidade. Sendo assim, é preciso ter clareza qual epistemologia irá orientar a organização dessas escolas, dessas políticas. Pensando em que Educação Infantil queremos, na qual possibilite amplas experiências e desenvolvimento para as crianças, ou, que priorize somente o cuidar, permanecendo assim o caráter assistencialista. Neste sentido, os docentes que atuam enquanto regentes e gestores na Educação Infantil devem refletir e discutir estas concepções no espaço escolar a fim de promover um processo de gestão escolar que priorize o desenvolvimento infantil. Desta forma:



[...] os valores sociais, culturais e epistemológicos dos saberes residem em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos [...]. Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos (TARDIF, 2002, p.34).

As políticas públicas educacionais e os documentos legais que fomentam a Educação Infantil buscam fortalecer e articular estratégias, planos, metas e objetivos para esta etapa de ensino e a constituição de novos saberes docentes acerca da Educação Infantil. Esta reflexão possibilita que a Educação Infantil seja concebida como indispensável e fundamental na educação brasileira, não somente como um ambiente de cuidado, mas também de aprendizado.

Políticas públicas e gestão escolar: considerações dos sujeitos educacionais acerca desta interlocução

A Gestão Escolar refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino, tendo como finalidade superar os desafios oriundos da administração escolar, buscando gerir significativamente a gestão pedagógica, gestão administrativa e a gestão financeira no âmbito da educação escolar.

A Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), foi à primeira das leis de educação a dispensar atenção particular à gestão escolar, atribuindo um significativo número de incumbências às unidades de ensino. Em seu Art. 12, Incisos I a VII, prevê que os estabelecimentos de ensino devem:

Elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

A elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a primeira e principal das atribuições da escola, devendo sua gestão orientar para tal finalidade. A proposta pedagógica é o guia da escola, definindo caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu entorno.



Desta forma, a gestão escolar apresenta três dimensões que são indispensáveis ao pensar na estrutura da escola, que são: o pedagógico, administrativo e o financeiro. Sendo assim, a gestão pedagógica deve ser a mais importante, pois institui objetivos para o ensino-aprendizagem e propõe metas para a concretização das propostas pedagógicas e sua avaliação. A gestão administrativa tem por finalidade zelar pela parte física da escola, da parte burocrática da instituição, dos direitos e deveres de todos os agentes da unidade, bem como no cumprimento do regimento interno escolar. A gestão financeira tem por objetivo integrar todas as tarefas ligadas à obtenção, utilização e controle de recursos financeiros.

Estas três dimensões da gestão, ou seja, a gestão pedagógica, gestão administrativa e a gestão financeira caminham juntas, com o objetivo de garantir o processo educativo das unidades escolares. Sendo assim, a gestão escolar:

[...] é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LUCK, 2009a, p. 24).

Deste modo, a gestão escolar constitui-se como uma dimensão importante da educação, pois requer responsabilidade de todos os agentes de uma escola, ou seja, equipe diretiva, professores, pais, alunos e a comunidade em geral, principalmente quando a mesma é organizada de maneira democrática. Sendo assim, faz-se necessário o trabalho em equipe, dando ênfase à formação e à aprendizagem dos alunos.

Para que se tenha uma escola de Educação Infantil, que vise a qualidade, é necessário que a gestão escolar, seja democrática tendo como base vital a participação da comunidade escolar. Uma vez que todos os sujeitos que constituem a escola, ou seja, professores, funcionários, alunos e pais são elementos essenciais nas decisões e funcionamento escolar. A partir, das discussões e do envolvimento de todos, é possível pensar em uma escola para as crianças, para a comunidade, atendendo assim as necessidades do contexto.



Atrelado a isto, acredita-se na importância de diminuir o distanciamento que ainda existe entre as políticas públicas educacionais e o cotidiano escolar, para que os profissionais da educação possam além de se apropriarem da legislação, também participarem da sua elaboração que será articulada ao contexto escolar (ANTUNES, 2010). Com o objetivo de saber se as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil estão orientando as práticas de gestão escolar, indagou-se as professoras se: As políticas públicas para a Educação Infantil orientam as práticas de gestão desta etapa de ensino?

Professora B: A LDB e os PCN, bem como os parâmetros de qualidade para a educação infantil norteiam as práticas da gestão na educação infantil.

Professora C: Sabe-se que as práticas de gestão são orientadas por, além das diretrizes para as diferentes etapas, também pelas políticas públicas que envolvem os diferentes níveis da educação. No caso da EI, que é uma etapa da Educação Básica, esta é orientada, nas questões referentes à gestão, pelas leis específicas e, da mesma forma, possui as DCNEIs e RCNEIs como subsídio básico para sua organização.

Nas falas destas professoras, nota-se que a gestão da instituição de Educação Infantil em que atuam é conduzida por legislação e parâmetros curriculares. A partir destas colocações é possível entender que as políticas públicas formuladas para a Educação Infantil se materializam no cotidiano escolar. Em outras palavras, indiretamente, as professoras respondentes afirmam que ação pedagógica que se desenvolve no âmbito desta instituição está afinada como que preconiza a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), marco da legislação educacional. Pode-se inferir a partir disso, que desenvolvem a prática pedagógica tendo em vista promover com equidade educação para e na cidadania.

Já a professora D, ao responder o questionamento apresentado não sinaliza para mesma compreensão de políticas públicas, bem como, sua influência na gestão escolar.

Professora D: Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino. A Educação Infantil não é etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado.



É possível analisar a partir desta constatação que este docente se encontra no momento sem a afinidade necessário com as bases legais e os referenciais teóricos que lhe permitissem argumentar. A gestão escolar apresenta-se com foco no âmbito da escola, responsável pelas ações e tarefas que dizem respeito a ela. Neste sentido, a gestão escolar tem por finalidade superar os desafios oriundos à administração escolar, buscando olhares significativos à gestão administrativa, gestão financeira e a gestão pedagógica no âmbito da educação escolar.

Sendo assim, perguntou-se as professoras se: Dentro do contexto da gestão escolar, o que você pensa sobre o tripé da gestão: administrativa, financeiro e pedagógico.

A Professora D, responde a questão dizendo:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 trouxe à necessidade de cada escola preparar o próprio projeto pedagógico. Isso ampliou a responsabilidade do diretor sobre as questões pedagógicas e a gestão da equipe. Paralelamente, surgiram demandas administrativas, com a inclusão de novos alunos e na esfera financeira, já que as escolas começaram a receber recursos diretamente do governo federal ou da rede e precisavam prestar contas. Para ajudá-lo, várias redes começaram a organizar a gestão da escola na forma de um tripé: além do próprio diretor, ganham espaço o coordenador pedagógico e o supervisor de ensino.

O que se percebe através da fala desta professora, é que esta possui conhecimento legal no que se refere à gestão escolar, nos seus aspectos administrativo, financeiros e pedagógicos e um embasamento teórico acerca deste processo, tendo em vista os elementos epistemológicos que o embasam.

É importante resaltar que uma instituição de Educação Infantil que integra em sua equipe um profissional com este entendimento, é possível que conduza uma ação pedagógica, voltada para o cuidar e educar, promovendo, em alguma medida o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

Por outro lado, faz-se necessário destacar que neste posicionamento há uma preocupação com o fortalecimento da democratização do processo pedagógico e com resultados educacionais cada vez mais efetivos (LUCK, 2009).

As duas falas subsequentes relacionadas às professoras A e B, convergem para uma visão de que a gestão escolar implica em que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores, ou meros receptores dos serviços educacionais.



Professora A:

A gestão escolar deve ter um ambiente participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns e esta participação deve acontecer tanto na parte administrativa, financeira e pedagógica.

Professora B:

Um bom gestor necessita conseguir conciliar estes três vieses, visto que o conjunto destes é que determina uma gestão de qualidade. Gestor, neste sentido, não necessita ser somente aquele que está a frente da escola (diretor, coordenador), mas todo [...] que envolve-se com o cotidiano escolar e busca o ensino de qualidade.

Portanto, as verbalizações supra referidas indiretamente apontam para a ideia de que na gestão escolar democrática, participativa e autônoma, cabe o gestor escolar aproveitar o potencial de todos os agentes ativos e participativos da escola, discernindo em conjunto o que for melhor para o bem da comunidade escolar. É possível inferir que as ponderações das professoras estão identificadas com a compreensão de gestão que vigora no aparato legal e está presente nos pressupostos teóricos da gestão escolar e democrática.

Metodologia

Com o intuito de atender aos objetivos traçados nesta pesquisa, a mesma apresenta uma abordagem qualitativa acerca dos dados analisados, bem como os significados são constituídos no espaço escolar acerca das políticas públicas educacionais relacionadas à Educação Infantil. Nesta perspectiva, Chizzotti (2006, p. 79) considera que esta abordagem “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito”.

Esta relação dinâmica é edificada através da interlocução entre os regentes, os gestores e as políticas públicas que balizam a primeira etapa da Educação Básica, identificando os elementos que constituem o processo de gestão escolar e os sentidos e significados que são atribuídos ao mesmo. Desta forma, a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que na podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1999, p. 21).



Neste sentido, esta investigação utilizou-se inicialmente de uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, realizou-se um estudo de caso. Segundo Severino, a pesquisa bibliográfica se constitui a partir da análise de:

[...] registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Em relação ao estudo de caso, este tipo de pesquisa possibilita que seja feita a realização de uma análise específica acerca do objeto de estudo, em função de:

[...] aprender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Me diante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado-problema da pesquisa-, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social [...]. (MARTINS, 2006, p. xi).

Esta inserção no *lócus* da pesquisa é delineada através da intenção de apreender a totalidade da nossa unidade de estudo através de uma discussão e reflexão da interlocução entre as políticas públicas e a gestão escolar no contexto da Educação Infantil. Esta discussão reflexiva teve como base a coleta de dados realizada por meio de um questionário aberto e da análise documental referente às políticas públicas educacionais atuais para a Educação Infantil.

O questionário aberto permite que o sujeito responda com maior liberdade, de forma clara e direta, expressando sua forma de pensar sobre o tem proposto pelo pesquisador. Os docentes que exercem a função de gestores¹ e os professores que exercem a regência na Educação Infantil foram os sujeitos desta pesquisa, tendo em vista as políticas públicas e gestão escolar na Educação Infantil. Entretanto, é oportuno mencionar que embora esta escola tenha acolhido o convite para participar da pesquisa, mais de 50% (cinquenta por cento) dos professores² não responderam o instrumento de coleta de dados. Entre estes, encontravam-se dois professores que atuavam como gestores. Ou seja, nenhum dos professores que atuavam como gestores desta instituição participaram como sujeito de pesquisa.

¹ Professores que atualmente estão exercendo a função de diretores, vice-diretores e coordenadores.

² Professores que possuem formação para trabalhar na Educação Infantil, independente de estarem ou não atuando em sala de aula.



Para compor esta investigação, utiliza-se a pesquisa documental que corrobora com “evidências coletadas por outros instrumentos e outras lentes, possibilitando a confiabilidade de achados através da triangulação de dados e resultados” (MARTINS, 2006, p. 46).

Neste sentido, esta pesquisa constitui-se do levantamento e análise dos documentos legais que orientam as políticas públicas para a Educação Infantil e suas relações com a gestão escolar, visando o pleno desenvolvimento infantil.

Considerações finais

No decorrer da realização do trabalho, foi possível perceber o quanto a Educação Infantil tem avançado através das influências sociais e políticas, bem como no processo de gestão que ocorre no contexto escolar, constituindo uma escola democrática através da gestão participativa. Nota-se, que a cada ano o número de matrículas, nesta etapa de ensino amplia-se. E com as políticas públicas educacionais busca-se universalizar esse acesso para todas as crianças, de 0 a 5 anos.

Vale ressaltar que alguns dos docentes que atuam no contexto escolar pesquisado não mostraram estar respaldados pela mesma visão epistemológica acerca do desenvolvimento infantil na primeira etapa da Educação Básica, sem relacionar suas concepções de infância com os documentos oficiais visto que uma delas define-a sem relacioná-la ao que se encontra apregoado nos documentos oficiais, nem nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil e muito menos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que é o documento mais recente que orienta as ações pedagógicas, para esta etapa da Educação Básica.

Uma prática educativa que não está articulada aos referenciais teóricos e a base legal, que conduzem a Educação Infantil no país precisa ser repensada e modificada. Para tanto, torna-se emergente a necessidade de se conceber uma unidade epistemológica acerca das políticas públicas e sua viabilização no espaço escolar da Educação Infantil, a fim de que seja exercida uma ação pedagógica com a finalidade e a compreensão necessárias ao desenvolvimento integral infantil. Reconhecendo assim, as concepções de criança e de infância.

Os caminhos, os desafios, as ações e os avanços em relação à articulação das políticas públicas com a gestão escolar no contexto educativo da Educação Infantil



são complexos e constituem esta como uma interlocução pedagógica difícil de ser viabilizada. Em relação às décadas passadas, as políticas públicas educacionais no Brasil avançaram, porém ainda está longe de ser a ideal, pois estas não trazem os elementos epistemológicos que perfazem a prática educativa dos docentes e gestores que atuam no dia-a-dia escolar. Assim, estes apenas as executam e é preciso ir além disso.

Através das falas dos sujeitos participantes da pesquisa fica evidente que as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil influenciam diretamente na gestão escolar, tanto no aspecto administrativo, quanto no financeiro e pedagógico, pois, uma existe em função da outra. No que diz respeito às questões relacionadas à gestão escolar, pode-se inferir que as professoras percebem que a gestão educacional (macro) é compreendida através das iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. A gestão escolar (micro) situa-se no âmbito da escola e trata das tarefas que estão sob sua responsabilidade, ou seja, procura promover o ensino e a aprendizagem para todos.

Acredita-se que o processo democrático no cotidiano escolar se tornará efetivo e real se contar com a participação de toda a comunidade, opinando, discutindo, refletindo e interferindo como sujeito participativo e democrático. Sendo assim, através das colocações das professoras pode-se concluir uma participação sistemática no processo de gestão da instituição em que atuam.

Com isso, pode-se inferir de que a efetiva atuação democrática da equipe como um todo, na organização geral da escola, o que está preceituado constitucionalmente desde 1988 e reinterado na atual Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Desta forma, conclui-se que as políticas públicas educacionais são criadas para serem implementadas na escola, mas o sucesso destas políticas educacionais dependerá da forma como os gestores a colocam em ação. Assim, as leis surgem para dar garantias legais ao cumprimento das determinações, mas sua legitimação dependerá de alguns fatores, como, a estrutura física, o financeiro e as ações dos agentes educacionais de forma conjunta e compartilhada (ANTUNES, 2010). Sendo assim, assim poderá se viabilizar uma educação infantil pública de qualidade.

Referências



ANTUNES, J. **Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.com.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.html>>.

Acesso em: 15 mai.2015.

_____. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.com.br/ccivil/LEIS/L9394.html>>. Acesso em 15 mai.2015.

_____. Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.com.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11700.html>. Acesso em: 11 mai.2015.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.com.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L12796.html>. Acesso em: 10 mai.2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o novo Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: INEP, 2011. <http://www.planalto.com.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.html>. Acesso em: 10 mai.2015.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol.pdf>. Acesso em: 10 mai.2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, fixadas pela Resolução Nº 5/2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados>>. Acesso em: 10 mai.2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências Humanas e Sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.



INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 18 mai.2015.

_____. Dados do Censo Escolar. Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escola 1997/2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 18 mai.2015.

LUCK, H. (Org) Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática**, 2009b. Disponível em: <[HTTP://progestaead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-luck.pdf](http://progestaead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-luck.pdf)>. Acesso em: 10 mai.2015.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso**: Uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATOS, F. G. **Gerência participativa**: como obter a cooperação espontânea da equipe e desburocratizar a empresa. São Paulo: LTC, 1979.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11^a Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. rev. e atualizada -- São Paulo: Cortez, 2007.

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



EPISTEMOLOGIA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marcos Alexandre Alves¹
Karla Jaqueline Souza Tatch²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

O presente texto parte da premissa de que vivemos em tempos de mudanças significativas, em todas as áreas do conhecimento, e acompanhar essa dinâmica se torna imprescindível ao avanço de novos saberes e para se entender a realidade social e educacional. Nesse contexto, cada vez mais a Universidade e da Escola desempenham um papel fundamental na formação do sujeito, não apenas como um local onde o aluno aprende e o professor ensina, mas como espaço privilegiado de encontro inter-humano, de promoção dos saberes e construção de subjetividade. O que estamos propondo é uma reflexão filosófica sobre os fundamentos da educação, que por sua vez não pode mais ser apenas informativa, voltada para o processo ensino-aprendizagem; mas com a formação integral: comprometida com os valores e a construção da cidadania. Para dar conta dessa demanda, as Instituições Educacionais (Universidade e Escola) precisam alterar as suas propostas educativas e se abrir para novos processos de construção e desenvolvimento do conhecimento. As demandas da Universidade e da Escola extrapolam as exigências meramente curriculares, e envolve responsabilidades relativas à formação do sujeito que além de viver as mudanças, desconhece as perspectivas futuras no campo social e do trabalho. Enfim, defende-se a necessidade de uma mudança nas práticas dos professores, cuja preocupação antes era com o acúmulo e a transmissão de conhecimentos, e atualmente o foco passa a ser o aluno que apreende. O ensino não está mais voltado apenas para a transmissão e busca de informações, mas para o desenvolvimento da capacidade de pensar e dar um sentido a essas informações. Portanto, o grande desafio que se impõe à educação não reside em ensinar os alunos com uma nova metodologia, um novo saber, mas ajudá-los a analisar, pensar, refletir para agir e progredir com pessoas.

Palavras-chave: Epistemologia. Conhecimento. Políticas Públicas. Formação de Professores.

Introdução

Em um contexto, onde mudanças significativas repercutem diretamente na realidade social, cada vez mais o conhecimento se torna imprescindível ao avanço de novos saberes e da própria ciência. Nesse cenário, pretendemos enfatizar a importância da Universidade na formação do sujeito, não apenas como um local onde o aluno aprende e o professor ensina (ensino-aprendizagem), mas também como um espaço privilegiado de encontro inter-humano, de promoção dos saberes e construção de subjetividade.

¹ Doutor em Educação – PPGE/UFPel. Professor do Curso Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática - UNIFRA. Coordenador Institucional – PIBID/UNIFRA. E-mail: maralexalves@gmail.com

² Doutoranda em Ensino de Ciência e Matemática - UNIFRA. Professora do Curso de Matemática e Coordenadora de Área de Gestão de Processos Pedagógica – PIBID/UNIFRA. Professora de Matemática na Rede Estadual de Ensino – RS.



Antes de abordarmos a importância das políticas públicas na formação de professores, nas Instituições de Ensino Superior (IES), faremos uma rápida análise do momento atual não só como justificativa para o investimento público no processo de formação inicial e continuada de professores, mas como a identificação de uma possível contribuição nas Escolas Públicas para a construção de uma melhor qualidade para a educação com a colaboração de todos os envolvidos.

Dentre as diversas políticas públicas brasileiras, voltadas para a formação de professores, destacamos o Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência (PIBID) que oportuniza pensar, refletir e analisar o contexto atual da educação, partindo do cotidiano local, em vista de uma análise global. Com a contribuição desse Programa, as Escolas Públicas estão avançando, junto com os professores em serviço e em formação, em vista de um planejamento de conteúdos que possibilitem ir além dos conhecimentos estabelecidos e programados no currículo, atingindo um currículo que esteja comprometido com a construção do sujeito/aluno e com a formação de cidadania.

O PIBID tem colaborado na construção de uma mudança nas práticas dos professores, cuja preocupação antes era com o acúmulo e a transmissão de conhecimentos, e atualmente o foco passa a ser o aluno que apreende. Dessa forma, o ensino não está mais voltado apenas para a busca de informações, mas para o 'como' se forma esse sujeito. Disto decorrem algumas indagações: Quem é e como se forma o aluno hoje? O que é preciso para se educar para o futuro? Em que medida as novas tecnologias contribuem para a formação do sujeito para este novo tempo?

Ora, PIBID visa contribuir com toda a comunidade escolar, numa perspectiva de melhor compreensão do sujeito e de suas relações dentro e fora da escola. Nesse contexto, o educador tem a atribuição de ajudar o aluno na sua formação, o que não se esgota apenas no racional, mas engloba o sensível e o emocional, seja na formação do aluno da educação básica ou na formação docente inicial e permanente.

Epistemologia e educação em tempos de mudanças

Atualmente, inúmeras são as mudanças e os desafios que os educadores estão enfrentando. O professor não pode ignorar as alterações do mundo vivido, pois as suas repercussões não se restringem aos limites do campo político, econômico ou



social. A cada dia surgem novos discursos teóricos ou práticas pedagógicas que repercutem na vida e prática profissional dos professores.

Santos (2008) chama esse momento de pós-modernidade, onde a ciência, suas regras, normas e critérios tomam outra dimensão pelos tempos/espacos de sua execução. Nesse sentido, podemos indicar três contribuições do pensamento pós-moderno para uma educação crítica: a) reavaliação dos paradigmas teóricos de referência na produção do conhecimento; b) sistematização dos novos fenômenos: efêmero, modismo, pluralismo e emergência de novos sujeitos sociais; c) mapeamento das transformações do mundo contemporâneo.

Os novos tempos trouxeram mudanças significativas a todos os campos, inclusive do próprio conhecimento, que antes que era construído de forma hierárquica de baixo para cima, como uma árvore e, hoje, acredita-se que ele é construído em forma de redes. Então, temos um mundo onde mudanças significativas estão ocorrendo, e um mundo dentro da Universidade onde o conhecimento está sendo construído.

Para Morin (2011) os conhecimentos são produzidos por uma complexidade social que está inserida numa complexidade do sistema social, em interação com a própria complexidade do sujeito. Não só mudaram os tempos, mas também a educação que hoje se efetiva transcorre de forma diferenciada dos modelos tradicionais de épocas passadas. A educação que se pretende de qualidade está inserida no contexto da informação e da formação de um sujeito/cidadão que viverá e conviverá em sociedade. Por isso, o educador precisa integrar-se às novas exigências presentes no contexto econômico, político ou social, exigências essas que vão além do ensino-aprendizagem dentro da Universidade, seja em termos cognitivos ou das necessidades, interesses ou expectativas dos alunos enquanto seres integrantes de uma sociedade.

Quando discutimos o significado hoje de educação, percebemos que novos paradigmas estão surgindo, como, por exemplo, o da totalidade que tenta unir três eixos paradigmáticos: a) objetividade – conhecimentos e saberes; b) subjetividade - emoções e valores; c) criatividade - novas formas e estratégias para uma vida feliz e melhor.



O circuito da educação como promotora de sentidos leva-nos a pensar e tentar entender a propagação, o consumo de certos repertórios de conduta, que por si só têm um sentido próprio e que dão consistência ao imaginário de uma época. Esta educação cria uma consistência e consciência que dão significado ao mundo a partir de sua própria experiência pessoal. O significado do saber/poder leva-nos a repensar o papel da educação não só como forma de aquisição de um saber, mas como o poder que esse saber adquire no mundo pós-moderno. Que saberes deverão estar implícitos na educação, em termos de conhecimento ou de valores? Para que serve a Universidade, quando uma formação específica não necessariamente garante um emprego para quem possui determinada formação?

Os espaços da Universidade não são apenas da aprendizagem cognitiva, mas da formação da subjetividade e da construção da cidadania (SANTOS, 2004). Trata-se de um espaço da história de vida dos professores e dos alunos, que deve ser recuperado numa ação coletiva, a fim de identificar as dificuldades, os sucessos, trabalhar a autoestima e valorizar o papel da educação na formação do sujeito. Portanto, a Universidade deve ser um espaço para as múltiplas formas de saber e de conviver.

A Universidade e a cultura nos mostram, como diz Edgar Morin (2000), que temos de religar os saberes para se chegar a conhecer o todo. A cultura nos oferece as diferentes modalidades e inter-relações desse todo, e a Universidade não pode dela se distanciar sob pena de formar alunos para um mundo que só existe para ela. As mudanças sociais e culturais, as transformações no mundo do trabalho e o avanço tecnológico vão incidir diretamente na Universidade, aumentando cada vez mais seus desafios entre o ensinar e o aprender, entre o viver e o conviver, entre o informar e o formar, entre o reproduzir e o criar. Esses são alguns dos desafios que podem tornar a Universidade um espaço de conhecimento e de formação do sujeito.

Os desafios da Universidade não envolvem somente questões relacionadas ao currículo e ao programa a ser cumprido (DEMO, 1999). O grande desafio reside em educar para a busca de diferentes vias de acesso ao saber, sem deixar de lado a formação do sujeito, e propiciar o desenvolvimento humano, cultural, científico, tecnológico para se enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.



Para isso, faz-se necessário perceber a importância de um trabalho interdisciplinar: estar atento ao que outras áreas de investigação têm a dizer sobre a educação e a relação entre professores e alunos, sobre gestão e a dinâmica universitária; mudar o foco do olhar e buscar conhecimentos em outros segmentos que estudam e pesquisam. Deste modo, aqueles que compõem a Universidade precisam saber como se dimensionam as relações humanas, a construção do conhecimento, a formação de redes de conhecimento, as questões da construção da subjetividade.

Por conseguinte, não é mais possível continuar a pensar na Universidade somente como fonte/organização de um saber a ser apreendido, onde está inserida a questão do conhecimento: a proposta metodológica, o currículo, a avaliação, o cotidiano acadêmico, os procedimentos metodológicos, as relações interpessoais, o conteúdo etc. Faz-se necessário mudar o foco e pensar na Universidade como um espaço de educação: os valores/princípios, a formação de subjetividade, as relações com a sociedade, com o mundo do trabalho, com o seu próprio sentido de vida. É exatamente isso que Morin (2000) denomina de complexidade, mostrando-nos que os conhecimentos surgem da complexidade social e nela incidem.

Vemos surgir a cada momento novos produtos, novas descobertas tecnológicas; a sociedade vive numa dimensão em que se denominou chamar de pós-modernidade, onde as incertezas, dúvidas e a própria cientificidade estão vivendo uma crise de paradigmas. Porém, não temos regras fixas que, se seguidas rigidamente, vão nos levar aos resultados mais eficazes possíveis na educação. Entretanto, identificamos alguns pontos que nos permitirão analisar, refletir e discutir sobre a questão da educação: a) educar é uma prática social, que depende do contexto social e nele interfere para a sua transformação; b) educar é um processo que envolve valores e princípios; c) educar segue princípios que devem ser coerentes com o que se pretende obter; d) educar é estabelecer limites, é seguir uma orientação com base em valores com os quais se identifica; e) educar não é apenas instruir, mas formar, informar, ajudar o outro na construção da sua própria subjetividade; f) educar é dialogar, argumentar, refletir junto com os alunos sem ter uma opinião fechada, mas dar a oportunidade para que a formação ocorra pelas contingências e contradições da



própria vida; g) educar é formar o sujeito para ser capaz de pensar, sonhar e trabalhar para um mundo melhor, com ética e cidadania.

Formação de professores: as relações entre Universidade e Escola

O quadro atual, no qual vivemos, mostra-se bastante diversificado e complexo, traduzido em problemas que repercutem no campo educacional: violência, corrupção, falta de ética, falta de recursos econômicos, além da falta de novos significados aos valores. Esses problemas estão em todas as instituições, ressaltando que estas vivem uma nova ordem nos seus objetivos e estrutura. Como educar nesse contexto?

Estamos atravessando um período em que mudanças significativas ocorrem em todos os setores da nossa sociedade, sobretudo impulsionadas pelo avanço científico e tecnológico (SANTOS, 2008). A tecnologia é capaz de fazer e produzir maravilhas, porém esse sujeito que utiliza as novas tecnologias fica a mercê delas, como usuário, não responsável por pensá-las de outra forma. Como educadores, identificamos essas transformações, porém não podemos ficar imune a essas mudanças como meros receptores ou consumidores. Somos sujeitos da nossa história, e ajudamos a construir coletivamente a história dos nossos alunos.

Na medida em que a essas mudanças geram um novo tempo e espaço, com repercussões na sociedade, na escola, na família; como professores, temos de entender essa tessitura e verificar como o sujeito constrói sua subjetividade. A preocupação dos educadores dever ser auxiliar o aluno, a escola, a refletir sobre esse espaço/tempo sabendo como e de que maneira nele interferir para além dos conhecimentos que se deve perseguir.

Em um contexto que se fala de crise, de relações comprometidas com a falta de solidariedade com o outro, é que está centrada a educação que se comunica e interage com os demais segmentos da sociedade. A educação não é neutra: ela tem um compromisso com a cultura, com a sociedade em geral e com o projeto pedagógico, que contemple a formação integral do sujeito. Portanto, não estamos nos referindo a um professor que saiba apenas ensinar seu aluno e de uma instituição que aprove bem os seus alunos no vestibular e/ou em concurso, mas sim em formar o aluno como um ser humano, que é uma dimensão muito mais abrangente do que o conhecimento a ser transmitido. Ora, que pretendemos com a educação? Qual a



relação da educação com o aluno enquanto sujeito/cidadão? Qual o compromisso da educação com os valores humanos e democráticos?

Diante dessas interrogativas, remetemo-nos a Pérez Gómez (1998) que afirma ser o papel principal da educação escolar o de provocar a reconstrução das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações, oferecendo-lhes os esquemas conceituais historicamente criados como instrumentos ou ferramentas, num complexo sistema de comunicação onde redes de significado se relacionam espontânea e intencionalmente afetando as formas de pensar, sentir, expressar e atuar dos sujeitos envolvidos.

Esta é a dimensão que queremos propor à educação: partir do cotidiano, chegar a um contexto maior e voltar ao cotidiano com mais reflexão e conhecimento, não só no fazer/saber, mas no ter/ser um sujeito crítico, consciente e criativo. E, com isso os sujeitos sociais envolvidos (alunos e professores), que têm no âmago da sua existência e essência a complexidade, precisam muito mais do que apenas aprender o que está nos programas das instituições educacionais, refletir sobre as questões que envolvem suas vidas em sociedade.

A educação, para Laranjeira (2000) se fundamenta em teorias que têm objetivos e valores a serem atingidos por determinadas regras que regem a sua prática e têm um compromisso maior, que é o da formação do cidadão, seja pela instrução, pelo processo de aquisição do conhecimento sistematizado e/ou pelo exercício dos valores e atitudes vivenciados pelo indivíduo.

A escola constitui-se numa organização social que possui uma gestão, cujos protagonistas são professores e alunos, numa estrutura em funcionamento de acordo com os seus objetivos e com o currículo que ela pretende desenvolver. A escola não é somente o local onde acontece a educação, mas um lugar em que o aluno recebe esta educação e ajudá-lo na aquisição de suas finalidades.

Nesse sentido, não é papel apenas da escola receber professores para ensinar, alunos para aprender e diretor para organizar horários, matrículas e atender pais e responsáveis por alunos, enfim, para gerir a escola. A escola deve ser grande nos seus propósitos, pois grande é a sua responsabilidade com seus alunos in/formando-os para a leitura crítica e a transformação do mundo vivido. A escola não contém só os conhecimentos, os saberes, a instrução; ela deve estar preocupada com valores,



atitudes e conhecimentos que contribuam com a sociedade inclusiva, solidária e participativa.

Nessa escola, seja na educação infantil, ensino fundamental ou médio, deve existir um projeto pedagógico construído com a participação de todos os segmentos que atuam na escola e que responda pelo processo do que se espera dos alunos ou pela expectativa de uma formação desejada pela comunidade. Esse projeto deverá contemplar os objetivos, os conteúdos, as metodologias e ao sistema de avaliação em que, implícita ou explicitamente, deve ser refletida a formação do sujeito e a articulação do saber com o fazer e com o ser.

A escola, atualmente, não é o espaço apenas de aprendizado para o mundo pós-industrial, da era da informática/virtual, pois as disciplinas escolares não conseguem traduzir todo o avanço científico em suas áreas (DEMO, 2002). Ela é também o lugar para vivenciarmos os valores e as atitudes e, portanto, temos de pensar em todos os profissionais que atuam na escola para realizar os objetivos que se pretende alcançar. Ou seja, os professores precisam desenvolver competências que facilitem a aprendizagem, as tomadas de consciência e a construção de valores que propiciem vivências éticas, em vista de uma formação cidadã. A escola, hoje, tem um papel muito mais complexo do que antes, pois a ela cabe educar com as novas formas de educação, proveniente dos meios de comunicação, das representações sociais e do imaginário que estão presentes quando se fala em educar o sujeito.

A partir desses aspectos, a contribuição das Políticas Públicas voltadas para a formação de professores, dentre as quais se destaca o PIBID, ocorrem de dois modos: a) contextualização: os dados, os sentimentos e os valores devem partir do contexto, possibilitando uma proximidade da realidade; b) interdisciplinaridade: integração dos saberes não no sentido de sua justaposição numa determinada ordem ou disciplina, e sim num entrecruzamento desses saberes através de eixos condutores do conhecimento.

Assim, a educação precisa estar envolvida com três áreas do conhecimento: a) conhecimento social - situa os conhecimentos do mundo atual, em que a globalização, a revolução tecnológica, o pluralismo moral e a diversidade cultural caracterizam um novo tempo e espaços para o viver e conviver; b) conhecimento pedagógico – compreende os conhecimentos que



devem ser transmitidos, por meio de seus conteúdos e disciplinas, e que não devem estar presos apenas àqueles conhecimentos que são considerados válidos e precisos, mas deixar espaço para que novos conhecimentos ocorram pela interdisciplinaridade dos saberes e fazeres; c) conhecimento pessoal – envolve o conhecimento do sujeito, numa dimensão contextualizada e na sua estreita relação com o outro. Nesse conhecimento não basta o sujeito se conhecer em suas características, personalidade, interesses e valores, mas o que deve fazer para um aprimoramento pessoal e uma contribuição efetiva na participação social.

Portanto, a educação terá de considerar, além da especificidade, a questão do trabalho (competitividade, competências e habilidades) e a questão da utopia (escolha, sonho e a esperança). Não há como determinar um tipo único de educação, mas há como analisar e refletir a respeito da modalidade de formação que ofereceremos aos nossos alunos. Porém, alguns princípios devem ser perseguidos nessa análise: a) princípio da compreensão: a educação precisa ser compreendida na sua interface com o sistema social, pois envolve autonomia e transformação; b) princípio da heterogeneidade: a educação não tem como objetivo a uniformização de comandos, mas o respeito à heterogeneidade de sujeitos; c) princípio da cartografia: a educação se dá em diferentes frentes e com diferentes entradas; d) princípio da cidadania: a educação deve promover o desenvolvimento da consciência crítica em prol da construção de um mundo mais justo e humano; e) princípio da ecologia: a educação tem de estar comprometida com o homem planetário.

Políticas públicas de formação docente

Fala-se muito sobre qualidade na educação, referindo-se aos aspectos relacionados ao desempenho do professor ou às questões administrativas. Porém, a qualidade na educação supõe a identificação das grandes prioridades que temos na realidade social e pedagógica e a tentativa de minimizá-las de acordo com a consecução dos objetivos estabelecidos. Precisamos de políticas públicas em educação que atinjam as necessidades e não “políticas” que resolvam ou que atendam apenas a interesses eleitoreiros. A qualidade na educação, mais do que uma



revisão nos dados existentes, compromete-se com uma avaliação institucional e impõe-se como uma base para a apresentação de uma proposta pedagógica condizente com o contexto social.

A qualidade na educação precisa da conquista de novas parcerias, da modernização e melhoria dos processos de gestão, como forma de enfrentar os novos desafios do futuro. Cabe lembrar o papel da educação no processo de desenvolvimento de um país e que suas funções extrapolam o caráter pedagógico relacionado às funções da instituição escolar. A qualidade deve ser vista nos seus vários aspectos desde a gestão escolar até a produção do conhecimento que se efetiva na Escola ou Universidade.

Além disso, a qualidade envolve também a democratização, a prática educativa, a busca de maior autonomia e liberdade para as escolas, bem como a avaliação que permite verificar se os objetivos daquela prática estão sendo alcançados. O maior desafio do sistema educacional é o de oferecer ao aluno um ensino de qualidade, voltado para a formação do cidadão participativo, crítico e consciente de seu papel na sociedade.

A democratização está ligada a uma qualidade política da educação, entendida como estratégia de formação e emancipação das novas gerações (MORIN, 2011). A qualidade formal que a educação exige engloba a aquisição e produção de competências humanas, científicas e tecnológicas. Não podemos falar em qualidade olhando apenas para o aspecto gerencial da “organização escolar”, como sendo a implantação de técnicas que revertam a situação existente. Temos que nos ater aos valores e à dimensão política da tarefa educacional, sem a qual a qualidade não alcançará as suas finalidades.

A pedagogia da qualidade requer um novo tipo de escola que, em vez de cuidar da reprodução do conhecimento, trabalhe de forma confiável na elaboração do saber e na antecipação do futuro. Cabe à nova escola estimular o exercício pleno da cidadania, pela busca concreta e permanente da melhor qualidade de vida, através da reconstrução do homem e sua adaptação aos novos modos de sentir, pensar e agir.

A qualidade na educação requerer uma parceria solidária, sistemática, consistente e responsável de todos os segmentos da sociedade. Nesse sentido, a



qualidade não é algo fácil de alcançar. O envolvimento de pessoas, tanto no processo de gestão da escola, quanto da produção e transmissão do conhecimento, torna-se fundamental para superar dificuldades e viabilizar as mudanças qualitativas (DEMO, 1999).

Cuidar da formação do sujeito, além de conhecimentos formais e racionais envolve a sensibilidade. A escola tem de se preocupar com o saber do aluno, mas também com a forma de adquiri-lo e com o que ele faz com esse saber. O projeto pedagógico deve estar comprometido com as redes de subjetividades que estão inseridas na formação do sujeito. A escola tem de ser diversificada para atender a uma comunidade que não é igual em todos os sentidos, mas deve prover a igualdade das oportunidades para todos os alunos.

Para isso, precisamos ter uma política educacional que atenda a essas prioridades de maneira que o estabelecimento de metas seja efetivado; e rever as condições de remuneração, de trabalho e de formação dos professores. No primeiro caso, devemos traçar uma política que venha ao encontro das necessidades educacionais, no sentido de continuidade e totalidade e, no segundo, uma revisão no tratamento dispensado aos professores. Somente assim caminharíamos na direção da concretização de novas propostas educacionais que viabilizem a preparação de uma educação para o futuro (MORIN, 2000).

Cabe lembrar que os problemas educacionais no país classificam-se como problemas pedagógicos, resultando, para a sua melhoria, em retomadas do tipo de reformas educacionais ou lançamento de propostas curriculares. Para isso, políticas públicas estão sendo implementadas, e no cenário atual tem tido destaque o PIBID. O Programa foi efetivado como política pública nacional, voltado para a formação inicial e continuada de professores que atuam ou irão atuar na educação básica, a partir da redação da Lei nº 12.796/2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96. Esta Lei traz, em seu artigo 62, a referência à formação dos profissionais do Magistério, especificando, no parágrafo 5º, que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.



O PIBID possibilita que conteúdos de componentes curriculares que compõem os cursos de Licenciatura sejam problematizados e relacionados ao cotidiano escolar na Educação Básica, para que profissionais em formação inicial e em formação permanente repensem as práticas em busca pela qualidade da educação. Para isso, é preciso refletir sobre os aspectos sociais e as suas interfaces da educação e, neste contexto, vislumbramos a contribuição do PIBID, para a qualificação da educação básica: a) tratar/comprometer-se com a educação como uma prática social; b) elaborar um projeto político pedagógico que reflita as finalidades da escola, as expectativas e interesses dos alunos e que seja formulado por todos que participam da vida da escola; c) rever a questão do espaço-tempo dos alunos na escola; d) contribuir para a construção do sujeito; e) elaborar propostas e estratégias de ação que visem à formação do aluno; f) organizar meios e condições de promoção da cidadania; g) trabalhar no sentido de inclusão na vida da sociedade de todos os seus alunos, diminuindo ou eliminando o fator exclusão; h) investir no desenvolvimento das potencialidades dos alunos; i) possibilitar que sejam vivenciados na escola os valores que estão presentes na formação do aluno; j) colaborar para que o espaço vivido na escola seja para o aluno um lócus de aquisição de conhecimentos e experiências afetivas.

O Programa, ao se comprometer com o desenvolvimento desses pontos fundamentais, ajuda a escola e os seus alunos a entendê-la como um espaço que reflete e repercute as ações da sociedade. A construção da qualidade educativa é contínua e permanente e está alicerçada nos objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação, professores, alunos, gestão escolar, valores, política e teorias educacional e não apenas em dados numéricos ou quantitativos. Da educação espera-se a formação de novos sujeitos, capazes de entender a sua própria vida e de procurar uma vida melhor para todos.

Portanto, o PIBID, em face do mundo que vivemos, tem como papel preponderante ajudar o aluno a perguntar, pesquisar e criar: a) perguntar - fazer com que o aluno postule perguntas, provocando-o, instigando-o a pensar, como forma permanente de buscar e ampliar os seus conhecimentos; b) pesquisar - procurar respostas e alternativas ao trabalho desenvolvido e oportunizar melhor conhecimento de suas possibilidades e necessidades; c) criar - oferecer condições para que o aluno



possa criar estratégias de adquirir conhecimento e conquistar suas propostas de vida. Vale dizer, Numa palavra, o Programa tem estimulado o desenvolvimento de projetos que incentivem a formação do sujeito, tomando com base o conhecimento intelectual/racional e o conhecimento sensível que envolve valores e sentimentos.

Considerações finais

Diante das transformações que vivemos e que repercutem em todas as instituições educativas, o PIBID tem desempenhado um papel significativo na qualificação das práticas docentes, sejam na realidade escolar ou na Universidade. A proposta atual do PIBID volta-se para a aprendizagem do aluno, na educação básica, e para a aprendizagem docente, na universidade e, vai além, pois também se volta para os objetivos e currículos das escolas e da Universidade. Além disso, busca-se uma postura docente que perceba o conhecimento e as relações entre as diferentes áreas, bem como a importância de um trabalho sério e comprometido com a sociedade em que se está inserido. Trata-se de um trabalho em busca de uma sociedade mais justa e mais humana.

O foco principal do PIBID está na educação, e o seu trabalho envolve o estudo de como, por que, de que forma e por que motivo a aprendizagem com qualidade acontece ou não. A partir daí, buscam-se alternativas, pensadas no conjunto Universidade e escola. Contexto este que é fecundo nas mais diversas situações, oportunizando a complexidade e a interdisciplinaridade, para ajudar o aluno a construir o seu eu e as suas relações, o que envolve pensar, refletir, sentir e agir a partir de valores por uma sociedade da maior e melhor qualidade possível.

Referências

BRASIL. Lei 12.796, de 4 abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DEMO, P. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.



LARANJEIRA, M.I. **Da arte de aprender ao ofício de ensinar**. São Paulo, SP: EDUSC, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 19. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Perdizes, SP: Cortez, 2000.

SANTOS, B.S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, G; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Artmed, 1998.



EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS EM BUSCA DE ESPAÇO/TEMPO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha¹

Julia Bolssoni Dolwitsch²

Helenise Sangoi Antunes³

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

Este trabalho busca compreender o contexto histórico da educação do campo e o papel da educação como instrumento de transformação social, está embasado por uma epistemologia dialética e reflexiva a partir dos estudos de Paulo Freire (1988, 2011), que levam em consideração a capacidade que o aluno tem de aprender, refletir e ser autônomo. Para a concretização da pesquisa, percorremos os caminhos nos quais a educação do campo fez-se presente na história da educação brasileira, onde há ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, as diferenças entre campo e cidade. As políticas “universalistas”, baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado) não se aproximam das necessidades, saberes e desejos dos que vivem no campo. Acabam por reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania. A metodologia utilizada neste trabalho caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada em documentos norteadores que respaldam a Educação do Campo e nos seguintes autores: Freire (1988), Oliveira (2014), Dourado (2014), entre outros. A técnica metodológica empregada neste estudo consiste em uma revisão bibliográfica com intuito de obter informações sistematizadas sobre os caminhos nos quais a educação do campo fez-se presente na história da educação brasileira a partir da década de 30, apontamos algumas Políticas Públicas que colaboraram para a valorização deste contexto. É indispensável problematizar discussões acerca da educação do campo, tendo por base estudos da trajetória histórica, a compreensão das políticas públicas e ações governamentais, para que se façam cada vez mais presentes, justamente porque delas poderão ser potencializados novos olhares e reflexões sobre o contexto social do campo e o papel da educação nesta modalidade educativa, como instrumento de transformação social e território.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Políticas Públicas Educacionais. História da Educação do Campo.

Introdução

Nosso país tem uma imensa diversidade, tanto no meio urbano como no rural, portanto, é fundamental desenvolver olhares sobre cada realidade, sem perder de vista que apesar da diversidade, há direitos de aprendizagem que são comuns. No debate sobre a educação do campo, a conexão entre o currículo concebido e o currículo vivido é fundamental na medida em que na educação do campo, o campo,

¹ Graduada em Pedagogia CE/UFSM. Pós-Graduada em Gestão Educacional CEGE/UFSM. Mestranda em Educação PPGE/UFSM. E-mail: elizandraang@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia CE/UFSM. Doutoranda em Educação PPGE/UFSM. E-mail: julia_bolssoni@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria CE/UFSM. E-mail: professora@helenise.com.br



deve ser considerado como espaço de vida e de trabalho, constituindo-se, assim, em territórios de aprendizagens. Nos últimos anos, a Educação do Campo tem conquistado lugar na agenda política, fruto das demandas dos movimentos sociais e organizações dos trabalhadores rurais, onde expressa uma nova concepção de um lugar de trabalho moradia, identidade, enfim, um lugar de construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Nessa perspectiva, a educação do campo faz parte da nossa trajetória acadêmica em que, sentiu-se a necessidade de buscar entendimento das práticas vivenciadas em escola rural de classe multisseriada e das experiências vividas através de projetos de ensino, pesquisa e extensão vivenciados através do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA). Neste percurso de formação, vivenciamos realidades em que a escola rural não se constituía como uma educação “do campo”, pois o currículo pertencente à escola, pouco tinha relação com o lugar na qual a instituição de ensino estava localizada, ou seja, não existia um elo entre os conteúdos ensinados com as histórias de vidas dos educandos que vivem no campo.

Deste modo, buscamos compreender o contexto histórico da educação do campo onde a educação “no campo”, compreendida como espaço/tempo a partir do currículo urbano, passa a ser nomeada como educação “do campo”, através de reivindicações dos movimentos sociais, onde o campo se constitui como território, valorizando a troca de saberes e experiências, tornando-se canal de reflexão e construção do conhecimento. Assim, acreditamos que para pensarmos sobre a escola que queremos, a escola com a qual sonhamos devemos conhecer as Políticas Públicas para assegurarmos nosso direito de uma educação de qualidade para todos, onde a escola do campo possa atender a sua realidade, onde a escola seja um lugar de pertencimento com currículo rural. Ao atendermos a realidade do campo, levamos em consideração a capacidade que o aluno tem de aprender, como traz Paulo Freire (1988) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” onde o conhecimento e o desvelamento da realidade, onde toda verdade é construída sobre o mundo vivido e, para se fazer ciência com sentido e com rigor, deve-se considerar a experiência de mundo do educando.



Um estudo introdutório no cenário das Políticas Públicas e práticas sociais

Ao longo da história de educação Brasileira, trabalhadores e trabalhadoras do campo assumem a perspectiva da luta pela transformação social buscando compreender suas condições de sujeitos sociais e políticos, na luta pela garantia de seus direitos a terra e à educação. Sujeitos do campo marcaram a história através de debates sobre diferentes políticas públicas, na busca de garantir não só o atendimento de crianças órfãs ou oriundas de famílias pobres, sem meios para custear uma educação profissional satisfatória, mas sim a educação para todos, assim como vemos através das mudanças no contexto educacional rural do Brasil.

No início do século XX, a divisão de opiniões entre escolas urbanas e rurais acobertava, na maioria dos períodos históricos, um lugar marginal à educação oferecida nas áreas rurais. Apenas as elites e a burguesia tinham acesso ao sistema educacional, deixando, desta forma, às margens do cenário escolar os trabalhadores rurais, camponeses, negros, e índios, pois compreendia que os sujeitos que trabalham na roça não necessitavam saber ler e escrever para realizar o trabalho agrícola. Do ponto de vista legal, podemos destacar avanços, tanto legais quanto pedagógicos em diferentes níveis e espaços formativos.

A organização escolar no Brasil teve como característica estimular o crescimento da industrialização para a época. Mesmo sendo um país de origem agrária, as primeiras constituições, sequer mencionam a educação rural. Por volta de 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, onde as demandas do campo e da cidade eram igualmente contempladas. A proposta central apresentada pelo Manifesto era a construção de um sistema nacional de educação pública.

De acordo com a história da educação a “Constituição Federal de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas (CADERNOS SECAD 2, p. 16, 2007)”.

A relação de submissão da educação às necessidades inerentes à industrialização foi afirmada na Constituição de 1937, a qual vinculou a educação ao mundo do trabalho, obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes. Constava ainda a garantia



de que o Estado contribuiria para o cumprimento dessa obrigação. No entanto, esse dispositivo nunca foi regulamentado, conforme exigia a Carta Constitucional e as ações não foram postas em prática (CADERNOS SECAD 2, p. 16, 2007).

No âmbito dessa proposta, os sujeitos do meio rural tinham a educação vinculada ao mundo do trabalho, pois o governo obrigava sindicatos e empresas privadas a ofertarem o ensino técnico, pois a educação no meio rural deveria servir para formar para o contexto industrial. No entanto nunca foi regulamentado e as ações nunca foram postas em prática. Na Constituição de 1946 fez ressurgir o tema da educação como direito de todos; retoma o espírito da Constituição de 1934, apresentando algumas novidades. É estabelecida a competência da União para "Legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional".

Em relação ao ensino na zona rural, as empresas industriais, comerciais e agrícolas ficaram responsáveis de ministrar a aprendizagem aos seus trabalhadores menores. Como podemos verificar no Decreto Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Lei Nº 9.613 de 20 de Agosto de 1946, onde diz que a educação é direito de todos e deve ser dada no lar e na escola, e que "(...) as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter um ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes. (BRASIL, 1946)".

A constituição de 1946 conferiu importância ao processo de descentralização do ensino sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Essa proposta pedagógica estava ancorada na necessidade que a sociedade tinha de formar mão-de-obra barata para atender as necessidades do capital, sendo assim, o fazer educação, encontrava-se vinculado ao controle social e não a autonomia do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, as questões voltadas às práticas sociais não eram problematizadas no ambiente escolar, sendo assim, o professor era o detentor do saber, então cabia aos alunos adquirir por meio da memorização de conteúdos e repetição de tarefas.

Tudo se centrava no processo de industrialização, por fim, a regra era reproduzir técnicas e conceitos para servir o sistema de produção capitalista emergente de forma subordinada. O professor e o aluno tornaram-se meros executores de tarefa, em um processo de ensinar e aprender, no qual os sujeitos envolvidos não tinham liberdade



para constituir um conhecimento voltado à reflexão sobre o cotidiano da vida e seus desafios. De acordo com o Cadernos Secad 2 (2007, p. 16)

A Constituição de 1946 conferiu importância ao processo de descentralização do ensino, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Entretanto, apesar de determinar o incremento do ensino na zona rural, transferiu à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No que diz respeito à aprendizagem para o trabalho, estabeleceu a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas deixou de fora as empresas agrícolas.

Nos anos 50, o país estava num crescente desenvolvimento industrial. Esse contexto possibilitou o processo de modernização do meio rural, ideologicamente forçando o homem do campo a mudar-se para a cidade. Criada em 1952, no segundo mandato de Getúlio Vargas e oficializada em 1956 por Juscelino Kubitschek a Campanha Nacional de Educação Rural, extinta em 1963, tinha como objetivo adequar o homem do campo ao pleno desenvolvimento econômico por meio da Educação de Base.

Na década de 60, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade em um processo de universalização para atender as novas necessidades da economia. As escolas, agora públicas, eram destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, passaram a ter como finalidade a formação de técnicos para a indústria. De acordo com Oliveira (2004) novas demandas foram apresentadas à educação escolar, pois eram necessárias mudanças na gestão para atender as novas demandas.

As reformas educacionais dos anos de 1960 ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2004, P. 3).

A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência. No final dos anos 70 e início dos anos 80, sem avanços sociais, políticos e econômicos para o campo, os trabalhadores rurais



começaram a se mobilizar frente às políticas governamentais pela luta de terras, surge então, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) fundada em Janeiro de 1984. Nesse cenário de lutas e reivindicações surgiram novos anseios relacionados à renovação pedagógica para a educação do campo, surgiram as Escolas Itinerantes, a Pedagogia da Alternância, e o Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais. Essas mobilizações garantiram importantes conquistas populares como a participação nas políticas públicas.

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2004, P. 2).

Essas reformas acabaram por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, exigindo maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria Constituição Federal de 1988, ao adotar a expressão. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. De acordo com o Caderno de Subsídios,

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias (CADERNOS SECAD 2, p. 12, 2007).



A partir desse contexto de mobilização social e de lutas do MST se começa a usar o termo Educação do campo, onde se busca um atendimento a realidade do campo, com currículo rural. Em 1998 dentre mobilizações e pressões, foi criado a Articulação Nacional por uma Educação do Campo que passou a promover ações para a escolarização dos povos do campo em nível nacional. Entre as conquistas alcançadas estão à realização de duas conferências Nacionais, para atender as demandas a partir do reconhecimento e necessidades do campo. Em 1998 nasce o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea) da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social, articulada à luta pela terra, no âmbito dos assentamentos rurais.

A partir dessas discussões surgem os programas reivindicando o direito a educação de qualidade nas escolas rurais, como: a Educação Popular; o Programa Escola Ativa; a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo; o Projovem – Saberes da Terra, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) – 2007; a Formação Continuada para Professores em Educação do campo – 2010, tendo também o PDDE Campo (Programa Dinheiro Direto na Escola) – 2010; o PNLD Campo – 2011 e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que foi lançado no dia 20 de março de 2012, vai oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da Política de Educação do Campo.

Além dos programas, destacamos os marcos mais importantes para a educação do Campo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação, onde contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais e, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que define a educação do campo como uma modalidade educativa. Acreditamos que a partir desta resolução (Nº4, DE 13 DE JUNHO DE 2010) a Escola do Campo é vista como espaço/tempo de produção de saberes que precisam ser conhecidos e sistematizados pela escola. A participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação passa a ser uma exigência da gestão escolar, refletida em mecanismos mais coletivos e participativos.



Dourado (2007) ressalta que é tarefa dos poderes públicos assegurar as condições políticas e de gestão para formulação e implementação das ações e programas de universalização da educação, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades. No Brasil, a educação no campo teve conquistas significativas, mas há muito que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação.

Acreditamos que para melhorar a qualidade da educação brasileira, deve ter efetiva regulamentação do regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, objetivando, de fato, assegurar um padrão de acesso, permanência e gestão na educação básica, pautado por políticas e ações que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos.

Considerações Finais

A sociedade como totalidade, é resultante do passado, de suas tradições e ordem hierárquica de conquistas da liberdade em um processo gradual e histórico. Os modelos de sociedade refletem os tipos e as condições de conflitos em cada etapa histórica e em cada formação social. Estudar a educação do campo possibilitou compreender que para resgatar e construir uma identidade do homem e da mulher do campo foi necessárias mudanças culturais e comportamentais.

Assim, é indispensável que as discussões acerca da educação do campo, tendo por base estudos da trajetória histórica, a compreensão das políticas públicas e ações governamentais, se façam cada vez mais presentes, justamente porque delas poderão ser potencializados novos olhares e reflexões sobre o contexto social do campo e o papel da educação nesta modalidade educativa, como instrumento de transformação social e território. Deste modo, é necessário conhecermos o processo de transformação para a elaborarmos uma proposta de Educação Básica do campo, em que contemple um planejamento de ensino e de aprendizagem a partir da realidade social dos educandos.

Nesse sentido as Políticas Públicas asseguram que a escola do campo deve articular seu trabalho de acordo com sua realidade, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em sua Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, no capítulo II, seção IV, referem-se às Modalidades da Educação Básica do



Campo, onde preveem adequações necessárias a Educação neste contexto, em que o currículo deve ser organizado de acordo com as necessidades da vida no campo. De acordo com o Dicionário da Educação do Campo (2012 p. 265) “Acontecem hoje, no âmbito da Educação do Campo experimentos pedagógicos importantes na direção de uma escola mais próxima dos desafios de construção da sociedade dos trabalhadores”, assim acreditamos que é possível constituir diferentes ações, através da realidade do povo que vive neste contexto.

Consideramos pertinente que as instituições de ensino apresentem sua proposta pedagógica respeitando as normas que são defendidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que obrigam o uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (base nacional comum, mínimo obrigatório), articulando-os com a realidade do campo. A questão da identidade cultural não pode ser desprezada, ela está relacionada com a assunção do indivíduo por ele mesmo e se dá, através de práticas educativas que possibilite condições para que os educandos em suas relações sejam levados a criarem laços entre ensino e sociedade (FREIRE, 2011).

Apesar dos avanços em vários aspectos aqui citados, como por exemplo: a Constituição Federal, as leis, programas governamentais, articulações de entidades e movimentos sociais, ainda há muito que se construir para que se tenha efetivamente uma educação do campo de qualidade para todos os cidadãos. Assim, é preciso que nos apropriemos dos problemas da realidade escolar de modo que possamos refletir profundamente, coletivamente e metodologicamente as políticas públicas e ações governamentais para possibilitarmos avanços nas práticas pedagógicas.

Deste modo, percebemos que há necessidade de discussão e compreensão sobre a educação do campo de modo que esta venha colaborar para a reflexão e entendimento da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento, e dos valores do homem do campo, onde se compreenda o campo como espaço de desenvolvimento, cultura e mobilização. Compreender esses processos é parte da transformação.

Referências

ANTUNES, H. S. **Ser aluna e ser professora:** um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.



BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos/ Dóris Pires Vargas Bolzan. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Decreta Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º1. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.** Ministério da Educação, 2002.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em dezembro de 2012.

CADERNOS SECAD 2. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>>. Acesso em dezembro de 2012.

Dicionário da Educação do Campo/organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular 2012.

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 925. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em novembro de 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

ISAIA, S. **Na tessitura da trajetória pessoal e profissional:** a constituição do professor do ensino superior. In: Isaia, S.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. Pedagogia universitária. Tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p 95-106.

OLIVEIRA, D. A. **A Reestruturação do Trabalho Docente:** Precarização E Flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em novembro de 2014.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores / Elizeu Clementino de Souza. – Rio de Janeiro: UNEB, 2006.



SOUZA, E. C. de. **Memoriais (auto)biografia**, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008. Disponível em: www.posgrap.ufs.br/periodicos/.../DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf.



HISTORICIDADE E VALORIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURSO NORMAL

Douglas Moraes Machado¹

Luiza da Silva Braido²

Cristiane Cavalheiro Milani³

Liliana Soares Ferreira⁴

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

O presente texto refere-se ao trabalho que realizamos como pesquisadores Iniciação Científica no projeto “Sentidos, descrições e possibilidades do trabalho pedagógico: o trabalho dos professores em questão”. O projeto é desenvolvido pelo Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação, na Universidade Federal de Santa Maria. Este projeto visa a investigar como o trabalho pedagógico é abordado nas políticas públicas educacionais relativas ao Curso Normal e ao processo educativo para professores realizado nesse nível de ensino, no século passado, entendendo-se que, deste Curso ingressavam os professores da escola pública, uma vez que as licenciaturas somente se tornaram acessíveis a partir de 1970, no Brasil. Desse modo, entende-se que o trabalho pedagógico na escola pública é indelevelmente influenciado pela cultura pedagógica do Curso Normal. O projeto de pesquisa centra-se no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, doravante denominado IEEOB, por entender-se que o mesmo mantém a historicidade do curso e da educação preservada, registrada em um acervo. Este contém notícias, atas, objetos, diários, registros de professores, uma maquete da escola, uniformes, fotografias etc, ou seja, artefatos que registram a historicidade do trabalho pedagógico naquela instituição e no país, no século passado. Cabe ressaltar que o IEEOB, dentre as escolas estudadas, é uma das mais antigas do Rio Grande do Sul. Nesse intuito, o artigo divide-se em três partes. Primeiramente, descrevem-se as opções teórico-metodológicas. Então, discute-se sobre a concepção de trabalho pedagógico, categoria central nessa pesquisa. A seguir, apresentam-se o Curso Normal e os sujeitos, analisados com bases em materiais produzidos na pesquisa empírica. Nesta seção, aborda-se a análise de materiais que revelam aspectos relativos à valorização do trabalho e dos sujeitos no contexto do Curso Normal.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico. Curso Normal. Políticas Públicas. Valorização.

Introdução

O presente texto refere-se ao trabalho que realizamos como pesquisadores Iniciação Científica no projeto “Sentidos, descrições e possibilidades do trabalho pedagógico: o trabalho dos professores em questão”. O projeto é desenvolvido pelo

¹ Graduando no Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa - UFSM. Bolsita IC/CNPq. E-mail: douglasmoraes.sm@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia – Licenciatura Plena – UFSM. Bolsista Probiic/Fapergs. E-mail: luizabraido@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia – Licenciatura Plena – UFSM. Bolsista Pibic/CNPq. E-mail: cris_cmilani@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM. Coordenadora do Grupo Kairós. Bolsista Produtividade CNPq. anaililferreira@yahoo.com.br.



Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação, na Universidade Federal de Santa Maria. Este projeto visa a investigar como o trabalho pedagógico é abordado nas políticas públicas educacionais relativas ao Curso Normal e ao processo educativo para professores realizado nesse nível de ensino, no século passado, entendendo-se que, deste Curso egressavam os professores da escola pública, uma vez que as licenciaturas somente se tornaram acessíveis a partir de 1970, no Brasil. Desse modo, entende-se que o trabalho pedagógico na escola pública é indelevelmente influenciado pela cultura pedagógica do Curso Normal.

O projeto de pesquisa centra-se no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, doravante denominado IEEOB, por entender-se que o mesmo mantém a historicidade do curso e da educação preservada, registrada em um acervo. Este contém notícias, atas, objetos, diários, registros de professores, uma maquete da escola, uniformes, fotografias etc, ou seja, artefatos que registram a historicidade do trabalho pedagógico naquela instituição e no país, no século passado. Cabe ressaltar que o IEEOB, dentre as escolas estudadas, é um das mais antigas do Rio Grande do Sul.

Neste artigo, entretanto, abordaremos apenas um aspecto que já foi analisado: a questão das evidências de valorização dos professores, com recorte entre 1950 a 1970. Entende-se por valorização um processo de efetivamente dar valor ao trabalho e aos sujeitos professores. Trata-se, então, de contrariar as tão divulgadas condições de desvalorização que assim descritas por Oliveira:

[...] se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação. (2004, p. 1132)

Começamos a pesquisar, então, no acervo e com os sujeitos daquela Instituição, concepções de trabalho pedagógico no Curso Normal. Durante a produção dos dados percebeu-se, principalmente em recortes de notícias e livros do Instituto, alguns indicativos da valorização dos professores e concepções de trabalho pedagógico refletidos no IEEOB, ou seja, decretos, pareceres, leis e atas que impuseram



mudanças diretas e indiretas no Instituto e documentos que revelavam valores e crenças predominantes na época. As notícias, em sua maioria, datavam dos anos 1950 a 1970. No acervo encontra-se um importante livro que revela os ideais que os professores do Instituto tinham naquele momento histórico. Por isso, resolveu-se priorizar esse período e na análise desses materiais buscar indícios sobre a valorização dos professores e aprofundar entendimentos do trabalho pedagógico nesse contexto.

Nesse intuito, o artigo divide-se em três partes. Primeiramente, descrevem-se as opções teórico-metodológicas. Então, discute-se sobre a concepção de trabalho pedagógico, categoria central nessa pesquisa. A seguir, apresentam-se o Curso Normal e os sujeitos, analisados com bases em materiais produzidos na pesquisa empírica. Nesta seção, aborda-se a análise de materiais que revelam aspectos relativos à valorização do trabalho e dos sujeitos no contexto do Curso Normal. Seguem considerações finais que objetivam sistematizar os argumentos.

Apresentação teórico-metodológica

Está-se realizando uma pesquisa histórica, de abordagem dialética. Entende-se a dialética como um modo de pesquisar no qual os sujeitos pesquisadores podem atribuir sentidos ao real e, ao fazê-lo, estão criando condições de transformá-lo. Como procedimento, realiza-se um estudo, de modo que se possa adentrar em uma temporalidade, entendê-la em suas relações e prospectar quais impactos os fenômenos causam no presente. No caso, investiga-se o século passado como temporalidade, e, nele, a incidência das políticas públicas e seus impactos no trabalho pedagógico que, contemporaneamente, é realizado na escola pública.

O trabalho dos pesquisadores, neste projeto, foi inicialmente, a (re)elaboração de uma metodologia que possibilitasse movimentos de leitura, inserção, reflexão e proposição, trabalhando conjuntamente com vistas à constituição de possibilidades compreensivas. Foi uma tentativa de se afastar de modelos de análise tradicionais que têm a escola como lugar de investigação, sem contribuir para a dinamização do trabalho pedagógico.

Então, trata-se de uma investigação cuja abordagem é qualitativa, entendendo ser, do ponto de vista teórico-metodológico, a melhor abordagem em estudos dos



fenômenos sociais, diferente de elaborações positivistas, não só porque estabelece possibilidades de a subjetividade do sujeito e o mundo real estabelecerem inter-relação, mas por considerar, no processo de investigação, também as relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa como elemento interveniente. Nesta modalidade de pesquisa, há uma efetiva participação, para que se perceba o quanto as interações sociais no ambiente de trabalho contribuem para as interpretações, sentidos e significados do trabalho pedagógico. Por isto, são considerados os aspectos subjetivos visando a entender as concepções, e como o trabalho pedagógico escolar é construído socialmente.

Como técnicas de produção de dados, realizou-se análise documental de políticas públicas, de documentos, de materiais de história da educação, de imagens e artefatos pedagógicos. A seleção dos materiais atende ao critério cronológico e ao objetivo da pesquisa. Realizou-se análise documental, considerando as seguintes etapas: leitura do material e seleção dos conteúdos relativos às categorias: trabalho pedagógico, escola, educação. Para análise dos dados são aplicados princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2012), sendo, esta, uma técnica de análise que visa a sistematizar procedimentos de descrição de conteúdo. Para Bardin (2012, p. 48), designa-se sob o termo de análise de conteúdo:

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 permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Neste sentido, analisou-se essas categorias como evidências de como o Curso Normal produzia os referenciais para o trabalho pedagógico. A sistematização aconteceu, então, de modo a analisar esses referenciais.

Concepções de trabalho pedagógico

Primeiramente, descreve-se a concepção de trabalho pedagógico. Quando se fala em pedagógico o que normalmente se pensa é no trabalho do professor/a, no professor/a “dando” aula. Em certa medida, está correto. O pedagógico, e, no caso, o trabalho pedagógico é o trabalho do professor/a, mas está além dessa concepção. É também o trabalho do diretor/a, do supervisor/a, do coordenador/a, de todos/as que,



de algum modo, contribuem para a produção da aula e do conhecimento, no contexto escolar, que é composto por influências sociais, políticas, econômica. Ou seja, não há “como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento” (FERREIRA, 2008, p.178).

Nesse sentido, o trabalho dos professores é a centralidade do pedagógico na escola, já que é na aula, onde ele trabalha, que ocorre a produção de conhecimento dos próprios professores e dos estudantes (FERREIRA, 2010). Se é lá que ocorre a produção de conhecimento, é lá que devem se focar (principalmente, mas não exclusivamente) os esforços para contribuir com uma educação de qualidade, ou seja, aquela que é para todos, de igual modo e em acordo com as demandas dos sujeitos para viverem socialmente.

Entende-se, a partir dos estudos de Castoriadis (1988), que o pedagógico é da ordem do instituído e do instituinte. O primeiro considera as concepções legitimadas e determinadas na sociedade e sofre influências culturais que estabelecem diferenças que o tornam como legítimo; o instituinte diz respeito àquilo que pode ser criado, reinventado, instituindo novas formas e instituições. Enquanto o instituído compõe o que é permanente na instituição, o instituinte é da ordem do cotidiano, portanto, o aspecto renovável sempre que os sujeitos também se renovam. Um exemplo é considerar o instituinte como decorrente da relação com as políticas públicas que agem na e sobre a escola. Quando é publicada uma política educacional, os professores e toda a escola têm que se ajustar, de modo a ficar em consonância com que o texto publicado. Dessa maneira, há uma interferência na produção de aula e do conhecimento, no trabalho pedagógico, pois se modificam ações e até mesmo pensamentos que repercutem diretamente na aula.

Visando a entender como se constituiu o trabalho pedagógico no Curso Normal, bem como analisar os indícios de valorização do professor, no período de 1950 a 1970, entende-se ser necessário compreender melhor a história desse curso, nessa época.

O Curso Normal existe, no Brasil, desde o Império. Naquela época, instruía os professores para trabalharem com o Método Lancaster e Bell ou método de co-tutoria. Nas décadas, a partir de 1850, era procurado sobretudo por homens. As mulheres



passaram a ser maioria no Curso, a partir de 1900. desde então, o Curso Normal foi, no século XX, no Brasil, o principal espaço e tempo para as professoras aprenderem sua profissão.

A partir da metade daquele século, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, do ano de 1961, aprovada durante o governo de João Goulart, a formação de docentes para o ensino primário se daria pela escola normal de grau ginasial, com o mínimo de quatro séries anuais e diploma de regente de ensino primário; e escola normal de grau colegial, com três séries anuais e diploma de professor primário. O ensino normal se destinaria para a formação de professores (ensino primário), orientadores (ensino primário), supervisores e administradores escolares (ensino primário) e para conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (SAVIANI, 2010).

A Lei Nº 5.692, em 1971, faz com o Curso Normal passe a ser denominado de Magistério, e ampliou para oito anos a obrigatoriedade da educação e no mínimo de sete anos para ingressar, estabeleceu o ensino de 2º grau com três ou quatro anos de duração. Em 1988, a 7ª (sétima) Constituição Federal passa a definir que a educação é um direito social. Em 1996, é aprovada a Lei nº 9394, e tem-se um novo dimensionamento para o trabalho dos profissionais da educação com formação no Curso Normal, uma vez que a formação de docentes para atuar na Educação Básica passou a ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, ficando a oferecida em nível médio na modalidade normal, como exigência de formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, passou a ser necessário também se graduar em curso superior para o exercício do magistério, sendo necessária uma série de adequações às novas regras no prazo de até 5 (cinco) anos, ou seja, os professores que apenas tivessem Curso Normal e atuassem em outros anos que não os cinco primeiros do Ensino Fundamental, deveriam fazer também um curso de graduação, licenciatura, no prazo de cinco anos. (SAVIANI, 2010). Nesse contexto, há várias manifestações acerca da manutenção ou não do Curso Normal. Recentemente, na Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010, manifestou-se em defesa da manutenção do curso.



O curso Normal de nível médio, destinado à formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, constituiu-se numa questão polemizada na CONAE. A sua manutenção como local de formação dividiu e divide a posição dos educadores, particularmente, por encontrar na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e no peso deste coletivo posição favorável à sua permanência. A conveniência desta posição, no entanto, precisa ser questionada. Duas razões têm sido apontadas para a sua defesa: (1) a alegação da impossibilidade de, a curto prazo, dar conta de formar todos os docentes em nível superior, particularmente aqueles que se destinam à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental; (2) uma tradição de estudos mais voltados à prática docente nos cursos de nível médio do que a dos cursos de pedagogia. (SCHEIBE, 2010, P. 994)

Considerando esses aspectos, analisou-se em materiais encontrados no Acervo Histórico do IEEOB, entre 1950 e 1970, o teor relativo ao trabalho pedagógico divulgado pelo Curso Normal.

O Curso Normal: Instituição e sujeitos

Um dos aspectos a partir dos quais se pode analisar a valorização dos professores no Curso Normal, nas primeiras décadas do século passado, diz respeito à escolha para assumir funções dentro da escola ou do Curso, especialmente para o cargo de diretor(a). Tal aspecto é um indicativo externo à Instituição, pois, naquela época, a escolha de administradores atendia a critérios políticos e, não raramente, partidários. O administrador era escolhido para dar continuidade ao projeto político do governo no âmbito da escola. Como tal, necessitava comprovar idoneidade moral e profissional. Lück (2006) descreve que a administração escolar organizava a escola de maneira contundentemente hierárquica e burocrática. Em sua argumentação e no intuito de esclarecer a que se opõe, descreve um contexto pautado pela administração escolar:

Nesse contexto, o trabalho do diretor escolar constituía-se, sobretudo, em repassar informações, assim como controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, em acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino. Bom diretor era o que cumpria estas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior (LÜCK, 2006, p.35).

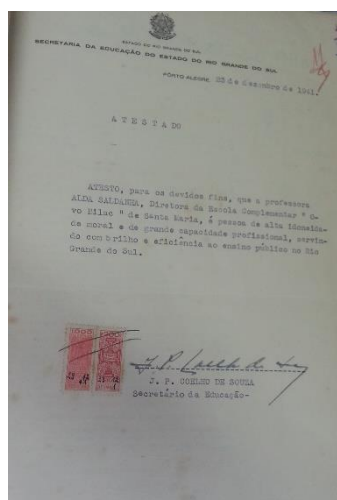
Nesta perspectiva, havia um sistema organizado segundo as funções e obrigações de cada indivíduo, o qual era controlado e regulado por outro em um nível



hierárquico superior e assim por diante. Tal organização é própria de uma lógica social e técnica do trabalho sob os moldes da produção capitalista. Nesta, os sujeitos estão assujeitados no que produzem e ocupam lugares determinados na produção. Trata-se do sistema fordista de produção, vigente no século passado no mundo fabril. Tal sistema também é considerado como modelo de uma “suposta produção”, na escola. Assim, determinam-se cargos e lugares sociais com vistas a agilizar a produção do conhecimento escolar.

É com a Constituição Federal do Brasil, que a gestão democrática se destacada como princípio para todas as esferas de educação pública do país. Tal, argumento pode ser observado no Art. 206, inciso VI - que expressa a responsabilidade e a necessidade da cooperação por parte da sociedade civil na gestão escolar. Complementando a base propositiva desse princípio, o Art. 205 - institui a educação como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la com a colaboração da sociedade. Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu a necessidade de “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII, art. 3º). Cabe explicitar o sentido de democracia com o qual se está produzindo.

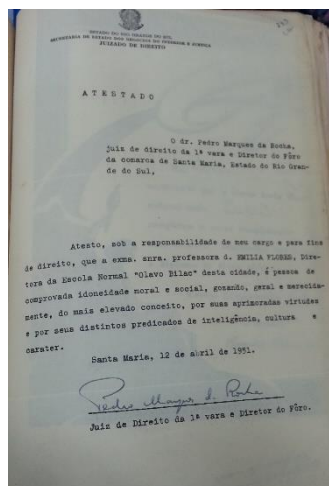
Observam-se na gravura seguinte as características que o futuro administrador do Curso Normal precisava atestar para assumir o cargo:



Fonte: Atestado de comprovação de idoneidade (Acervo IEEOB)



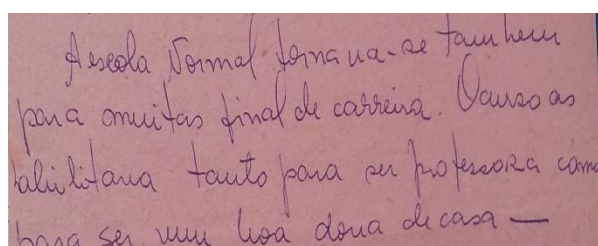
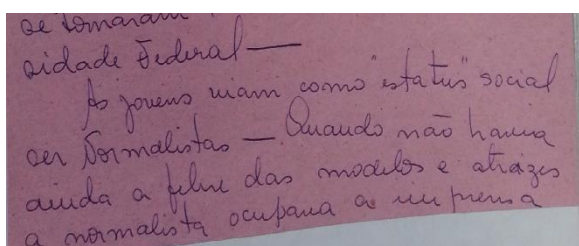
Portanto, não bastava denotar as características necessárias ao trabalho pedagógico a ser realizado. Era preciso ir além, comprovando ser um cidadão idôneo. Para tanto, um atestado do Judiciário também poderia ser um comprovante:



Fonte: Atestado de indicação de professor ao cargo de diretor, anos 50 (Acervo IEEOB)

Tais atestados revelam que a valorização dos professores não era atinente ao fato de serem selecionados para o cargo, uma vez que essa poderia ser uma escolha formal, constituída pelo interesse do governo da época em estender sua influência para dentro da escola. Por ser uma referência externa nem sempre se constituía em índice de valorização. Cabe destacar que se entende a valorização como relacional, oriunda dos sujeitos no entorno que reconhecem o trabalho realizado, suas dimensões pedagógicas e, por isso, destacam o/a professor (a). Valorizar quer dizer, então, olhar para o outro e distingui-lo, mesmo que seja igual, mas por agir diferente.

Considerando a concepção do termo “valorizar” que consiste em olhar o outro, nota-se também no discurso dos sujeitos uma valorização de seu próprio trabalho como classe em sociedade. Não só o olhar para si, mas o olhar para os outros sujeitos iguais a si. Em carta de normalista, datada dos anos 50, percebe-se o quanto a valorização da profissão da normalista está impregnada em seus próprios discursos,

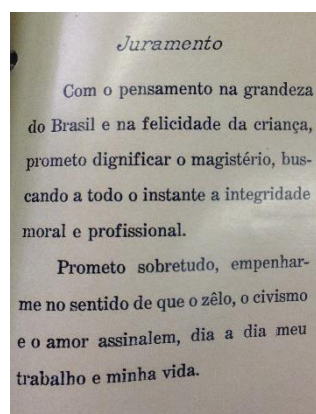
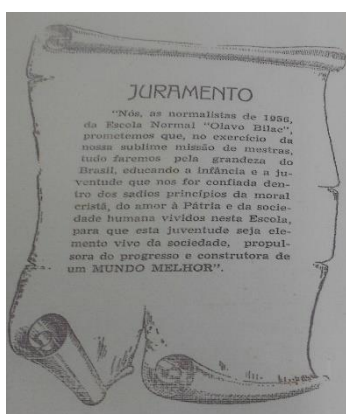
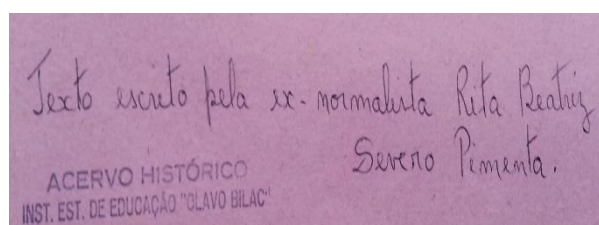
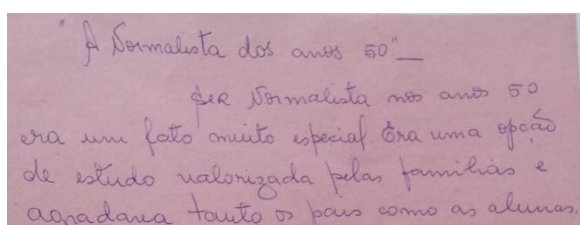




como profissão possuidora de status social, como formadora não somente para o trabalho de normalista, mas, também como sujeitos preparados para conviver em sociedade.

Fonte: Carta escrita por normalista dos anos 50 (Acervo IEEOB)

A idoneidade do sujeito normalista, as preocupações com a integridade moral e profissional, além dos princípios da moral cristã se evidenciam nas condições da profissão do sujeito normalista quando encontramos nos juramentos contidos em seus convites de formatura a preocupação em sua formação com esses princípios.



Fonte: Juramentos constantes em convites de formatura (Acervo do IEEOB)

Esses materiais analisados são apenas alguns dos muitos encontrados no acervo do IEEOB contendo indícios da valorização dos sujeitos professores e do trabalho pedagógico. Tais evidências aconteciam no cotidiano do Curso Normal e indicam haver uma intencionalidade de demarcar o lugar social desses sujeitos e de seu trabalho.

Considerações finais

Este artigo sistematiza uma abordagem possível a partir do estudo que se está realizando. Nesse sentido, outros materiais serão analisados e outros aspectos serão



abordados sobre o trabalho pedagógico. Por enquanto, pode-se afirmar que os processos de valorização, ou seja, de consideração dos sujeitos e do seu trabalho como contributivo socialmente acontecia no Curso Normal, nas décadas estudadas e ora sistematizadas neste texto. Evidenciaram-se aspectos externos de valorização, referentes a gestão democrática do ensino público vigente na década passada em que, o sujeito, para assumir o cargo de diretor(a) do curso normal deveria ter sua idoneidade comprovada. Notou-se, ainda que haviam interesses políticos em estender sua influência para dentro da escola. Para assumir o cargo, além de ser um sujeito capacitado para assumir o cargo, a valorização se dava de modo relacional, ou seja, outros sujeitos ao entorno, reconheciam o trabalho, as dimensões e, então indicavam o profissional. Ampliando as análises da pesquisa, observou-se a valorização dos próprios sujeitos à sua profissão demonstrando que ser normalista era possuir um status valorizado pela sociedade, além de ser formada para educar dentro dos sadios princípios cristãos buscando a integridade moral e profissional.

O texto complementa os estudos realizados a partir do projeto de pesquisa visando a uma reflexão sobre o atual momento do curso normal, uma vez que os princípios que historicamente constituíam essa classe trabalhadora não são mantidos na atual situação da profissão. Mudanças tanto na profissão da normalista, quanto na educação vêm ocorrendo devido a interesses políticos, sociais e econômicos impactuando o trabalho pedagógico dos sujeitos professores. E, principalmente, após a promulgação da LDB 9394/96, a exigência para trabalhar como professor(a) tem sido ter cursado uma licenciatura. Portanto, o Curso Normal perde sua importância e valorização. Se o Curso não é mais tão valorizado, também não o são os(as) estudantes e professores(as) egressos(as).

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htmhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.**

BRASIL. **Decreto nº 373, de 1901.** Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105552/DECRETO%20373%](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105552/DECRETO%20373%20de%201901.pdf)



20DE%201901.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttp://1901.pdf/?sequence=1&isAllowed=y

BRASIL. **Decreto-lei nº 775 A, de 1943.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105576/DECRETO%20775A%20DE%201943.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttp://1943.pdf/?sequence=1&isAllowed=y>

BRASIL. **Lei nº 1331, de 1854. Couto Ferraz.** Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao5.htmlhttp://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao5.htmlhttp://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao5.html>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024,** de 1961. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htmhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692,** de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htmhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394,** de 1996.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdfhttp://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal,** de 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.htmlhttp://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FERREIRA, L. S. **Gestão do pedagógico:** de qual pedagógico se fala? Currículo sem Fronteiras, v. 8, nº 2, 2008, Jul/Dez, pp.176-189.

FERREIRA, L. S. **O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar.** Revista Portuguesa de Educação, v.1, nº 23, junho, 2010, p. 81-98.

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.



INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC. **Acervo Histórico**, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

LÜCK, H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ:Editora Vozes, 2006.

OLIVEIRA, D. A. "A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização". IN: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

SAVIANI, D. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHEIBE, L. "**Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação**". In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 31, n. 12, p. 981-1000, Jul./S.



PRINCÍPIOS E MECANISMOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E ATUAÇÃO DO GESTOR NO CONTEXTO ESCOLAR

Franciele Comazzetto Belinazzo¹

Elisiane Machado Lunardi²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo compreender os princípios e mecanismos da gestão democrática educacional e a atuação do gestor no contexto escolar. Nessa ótica, a gestão educacional se assenta sobre a capacidade de liderança, isto é de influenciar a atuação de pessoas para o trabalho, a aprendizagem e construção de conhecimento, no entanto a gestão se constitui em processo de mobilização e organização. Optou-se pela pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica e análise documental. Assim aponta-se nos achados teóricos e nos marcos legais que ancoram as políticas públicas educacionais que o gestor ocupa papel fundamental de grande importância no sentido de articular as ações com os demais envolvidos do processo escolar, e de buscar mobilizar o trabalho coletivo junto à comunidade escolar, especialmente com o foco na tomada de decisões e corresponsabilidade coletiva. Conclui-se que a gestão democrática na escola, certamente, se concretiza por meio da efetivação dos mecanismos de participação e pelo perfil e atuação do gestor.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Gestão educacional; Gestão escolar

Introdução

A gestão democrática é uma prática coletiva que provém da participação e objetivos comuns dos envolvidos e que depende da responsabilidade de cada participante junto aos princípios e mecanismos de gestão. A gestão constitui-se uma importante área de atuação ao professor no âmbito da educação, necessitando formação sólida advinda das políticas educacionais, da estrutura e da organização escolar.

Nessa direção, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre a gestão no contexto escolar, bem como o perfil e atuação do gestor. Sendo assim, o profissional que exerce essa função precisa ter características, tais como: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, compartilhar com seus pares possibilidades e desafios, ser solidário, ser responsável pela escola e investir no desenvolvimento profissional.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano. E-mail: francielebelinazzo@hotmail.com.

² Prof^a Dra do curso de Pedagogia Centro Universitário Franciscano. E-mail: elisiane.lunardi@gmail.com



Assim, esse estudo está amparado em uma metodologia de caráter qualitativo, com estudo bibliográfico e análise documental na medida em que as reflexões tangenciam sobre a organização da gestão escolar, bem como nos marcos legais emanados pelas políticas públicas educacionais vigentes no país. Conforme Minayo (1993, p. 10) esclarece que “[...] as Metodologias de pesquisa qualitativa são” [...] capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais [...]”. Nesse sentido a metodologia proposta é de caráter qualitativo, com estudo bibliográfico e análise documental na medida em que as reflexões tangenciam sobre a importância da gestão e organização escolar.

Portanto, esse estudo tem a seguinte problemática: Quais são os princípios e mecanismos da gestão educacional, bem como a função do gestor no contexto escolar?

Caminhos da gestão democrática no contexto da educação e conceitos epistemológicos de gestão e política

Em relação a gestão democrática existem conceitos epistemológicos que são essenciais no contexto da educação, entre eles gestão e política. No entanto podemos destacar as “políticas”, que são uma dimensão da “política” de educação. Nesse sentido, não existem “políticas” sem “política”. Esta, por sua vez, é uma manifestação da política social. Ou, para usar as palavras de Freitas, “[...] a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais” (1987, P. 55). Num sentido mais prático, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de *ideias* e de *ações*. E, sobretudo, de *ações governamentais*, reconhecendo que “[...] a análise de política pública é, por definição, estudar o *governo em ação*” (SOUZA, 2003, p. 56). As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras.

Outro aspecto a observar é que a(s) política(s) representa(m) o espaço onde se manifesta a “politicidade inerente à educação”, na medida em que traduzem



expectativas de ruptura ou de continuidade. Nas palavras de (ALMANDOZ E VITAR, 2007, p. 56) o “registro do político” neste campo se expressa na tensão entre mudança e conservação: uma sociedade transmite o seu legado simbólico e, ao mesmo tempo, reinstaura essa ordem quando elabora novas visões sobre o passado e o futuro. Enquanto processo(s) social(is), construído(s) historicamente, a(s) política(s) configura(m)-se como um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa Cury, (2001). Não por acaso já se disse que é preciso captá-la(s) em sentido mais amplo, como “[...] um processo mais que um produto, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação” (OZGA, 2000 p.57).

No plano mais concreto dos sistemas educacionais que é o campo das instituições e dos poderes mediados por elas, as políticas contribuem tanto a reproduzir uma ordem estabelecida, quanto a modifica-las.

As políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão. A gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. O valor público, como a própria expressão revela, dá conta da intencionalidade das políticas. Quando a Constituição Federal de 1988 afirma que a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205), está professando um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas. Estas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de ações que concretizam a gestão.

A Constituição 1988 e a LDB 9.394/1996, exaram que a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado.

Assim a gestão escolar, como o próprio nome diz, refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino. A LDB 9.394/1996 foi a primeira das leis de educação a dispensar atenção particular à gestão escolar, atribuindo um significativo número de incumbências às unidades de ensino. Esta perspectiva



assinala um momento em que a escola passa a configurar-se como um novo foco da política educacional.

É importante compreender que juntamente com as práticas de organização e gestão, existe uma cultura organizacional que caracteriza a escola, em todos os contextos, pedagógicos, administrativos, burocráticos. Assim, Luck (2007 p.97) afirma que “[...] a gestão surge em superação a administração, a partir do reconhecimento da dinâmica humana nas organizações sociais e da superação do enfoque mecanicista.

Nesse sentido a Constituição Federal de 1988 foi a primeira a usar a expressão “gestão democrática do ensino público”, alegando que o “Brasil é um Estado Democrático de Direito que tem dentre seus fundamentos a cidadania (art.1º, II). No restante do texto constitucional, um conjunto de mecanismos necessários ao exercício dessa cidadania são instituídos, destacando-se, em relação à gestão pública, o chamado direito à participação, a ser regulamentado através de lei (Art.37. §3º. A lei disciplinará as formas de participação do usuário na administração pública direta e indireta, ...).”.

A gestão democrática, é também apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 que no art. 14 descreve que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público. Em seu art. 15 a LDB 9.394/1996, propõe que os sistemas de ensino assegurarão as unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observada as normas gerais de direito financeiro.

Nesta perspectiva a gestão educacional dos sistemas de ensino constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada que objetiva promover a organização, mobilização de todas as condições estruturais necessários para garantir o avanço dos processos sócioeducacionais. Sendo assim, a gestão educacional constitui, uma área importantíssima da educação que nos faz entender de que é preciso ter empenho e dedicação para que a gestão democrática faça-se presente no ambiente escolar.

Nessa seara Luck (2011, p. 43) sinaliza que “[...] A prática de participação plena, restringe-se a simples substituição de pessoas no poder, ou legitimação de sua



permanência, sem entrar no mérito da forma de atuação democrática”. Trata-se portanto, de um processo que demanda estudos amplos e sistemáticos, a fim de se identificar seus efeitos sobre a escola e que resultados tem promovido, no sentido de melhorar a qualidade do ensino e promover o maior envolvimento e comprometimento da comunidade escolar com essa qualidade.

Corroborando com a ideia da autora, a participação da gestão democrática é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos institucionais.

A efetivação da gestão democrática implica pela garantia da autonomia dos sistemas de ensino e, por este motivo, a gestão escolar é compreendida como uma maneira de organizar o trabalho pedagógico que busca a viabilização de objetivos e metas dentro da instituição escolar. Implica na distribuição de funções e atribuições, na relação interpessoal de trabalho, na partilha do poder e na democratização da tomada de decisões (DOURADO, 2006 p. 48).

No cenário das políticas educacionais, a gestão democrática baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Tem por finalidade a busca de objetivos comuns assumidos por todos, é baseada numa forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente é indicada como um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano coletivamente organizado, de modo que as pessoas em equipe, possam promover resultados desejados (LUCK, 2006). Com isso podemos dizer que a gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios, e ideias consistentes, determinando o seu modo de ser e de fazer.

Também podemos destacar no campo das políticas públicas para a educação a criação do Plano Nacional da Educação (PNE), que surgiu com a instalação da República no Brasil e o surgimento das primeiras ideias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional aconteceram simultaneamente. À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Havia grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades.



Assim, O PNE tem como objetivo contribuir p mudar a qualidade da Educação no Brasil. Planejar é uma tarefa complexa e desafiadora que implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades históricas no país. Desse modo é preciso adotar uma nova postura, construir formas de colaboração cada vez mais orgânicas entre os sistemas de ensino.

O atual PNE, foi instituído a partir da Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, aponta na meta dezenove (19) estratégias para assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União com regime de colaboração entre estados e municípios. O qual prioriza o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar. Como estratégia de meta está previsto estimular a participação e a consulta de profissionais da Educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.

Embora a gestão democrática da Educação esteja amparada na legislação educacional, sua efetivação em cada uma das redes públicas de ensino é ainda um imenso desafio para o País. Nesse caso, por meio de indicadores auxiliares³, o Ministério da Educação(MEC) procura dar conta do cenário de condições que se apresenta para essa efetivação.

Princípios de mecanismos da gestão educacional

A gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e da coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação das políticas

³ Índice de Desenvolvimento Educacional(IDEB), Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio(ENEM), Avaliação Nacional de Alfabetização(ANA) entre outros.



públicas. A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos a carência de orientação, liderança, autonomia, referencial teórico metodológico para a organização e orientação do trabalho em educação e de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos para a superação de seus problemas.

A gestão escolar é orientada por princípios democráticos que para Lück (2011, p. 22)

Consiste no envolvimento de todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição de planos de ação, em sua implementação, monitoramento e avaliação, visando os melhores resultados do processo educacional.

Nesse sentido a gestão democrático- participativa se fundamenta em uma série de princípios interligados, que se expressam nos momentos de participação e comprometimento coletivo. No entanto, podemos citar as formas de participação: participação como presença, participação como expressão verbal e discussão, participação como representação política, participação como tomada de decisão e a participação como engajamento. Pode-se observar que todas essas categorias apresentam diferentes intensidades de envolvimento e compromisso, que vão do compromisso apenas formal e distanciado ao envolvimento pleno e engajado.

Em relação a gestão democrática, no que se refere a participação podemos dizer que está associada ao compartilhamento de responsabilidades, no processo de tomada de decisões entre os diversos níveis e segmentos de autoridades do sistema de ensino e escolas, em relação aos princípios de autonomia e participação podemos dizer que está associado a eles o autocontrole e responsabilidade. O envolvimento de quem vai realizar a prática, como de seus usuários, na tomada de decisões, constitui-se em condição básica da gestão democrática, efetividade de ações e autonomia da escola. Conforme (LIBÂNEO, 2003) a participação assume uma dimensão política de construção de bases de poder pela autoria que constitui o autêntico sentido de autoridade, a qual, por sua vez, é qualificada pela participação, tendo em vista que, pelas intervenções participativas competentes no trabalho, aumenta a sua competência e capacidade de participação. Portanto, autonomia não é soberania e é



em consequência, limitada uma vez que ações mobilizadoras da energia do conjunto só são possíveis mediante uma liderança e coordenação efetiva e competente.

Entretanto, a autonomia é verdadeiramente utilizada quando é, “[...] exercida em favor da melhoria da qualidade do ensino, voltada para o atendimento às necessidades educacionais de seus alunos, numa autêntica atuação de caráter social (LÜCK, 2010, p.86)”.

Desse modo, a autonomia da gestão escolar evidencia-se como uma necessidade quando a sociedade pressiona as instituições para que promovam mudanças, em tomar decisões rápidas e no momento certo e da forma mais efetiva.

Outro princípio da gestão escolar é a descentralização do poder, em educação tem como característica a reforma nos países cujo governo foi caracterizado pela centralização, sobretudo aqueles que tiveram regimes autoritários de governo, logo esse movimento está relacionado sobre as escolas apresentarem características diferentes, de que a escola é uma organização social e que o processo educacional é dinâmico, a formação de alunos necessita de ambiente democrático e participativo. Assim a prática da gestão democrática se assenta nos mecanismos de gestão da gestão escolar.

Como mecanismo, Libâneo (2001, p.115), aponta que “[...] o fundamento da concepção democrático participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto político pedagógico”. A concepção democrático-participativa busca a participação efetiva de todos nas tomadas de decisões, uma vez tomadas coletivamente, cada membro deve assumir com responsabilidade sua parte no trabalho.

Nesta perspectiva:

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é constituído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído evidenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo. (VEIGA, 2002, p.12-13).

Assim, o projeto político pedagógico, é o articulador da gestão colegiada e compartilhada, a escola traça finalidades, metas e ações educacionais; assim é importante ressaltar que os educadores devem ter clara as finalidades e os objetivos a serem definidos. Portanto, o projeto político pedagógico traz consigo desafios como



a “[...] exigência de entender e considerar o projeto como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos [...]” (BUSSMANN, 2002, p.38). De tal modo, sua construção deve propiciar discussões críticas e coletivas, de esforço comum, para que ofereça uma possível garantia de aperfeiçoamento da qualidade do trabalho pedagógico da escola.

O conselho escolar, também é um mecanismo de gestão democrática, o qual tem como responsabilidade a influência sobre o cotidiano da escola e todas as suas dimensões. Dentre ele está o órgão colegiado escolar que constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisões, em todas as suas áreas de atuação. Os membros do órgão colegiado estão centrados na maior participação dos pais da vida escolar, como condição fundamental para que a escola esteja integrada na comunidade que se constitui na base para a maior qualidade do ensino. Esta participação pode ser promovida mediante atividades sugeridas pelo membro dos órgãos como, por exemplo: participar da elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico da escola, envolver-se na realização de atividades pedagógicas da escola, participar de círculo de pais, colaborar com ações de parceria e trabalho voluntário na escola e participar da gestão de recursos financeiros da escola.

Outro mecanismo da gestão educacional é a eleição de diretores, esta teve início na década de 80, por iniciativa dos primeiros governos estaduais eleitos, após o fim do governo pelo regime militar como parte da redemocratização do país. Quando é realizada a eleição de diretores, existe um estilo de gestão e é firmado um compromisso coletivo. A eleição de diretores não deveria representar única e exclusivamente o entendimento da eleição de pessoas, mas sim de definição de um ideário social-democrático.

Entretanto, Luck (2011, p.76) destaca:

A escolha do diretor escolar pela via da eleição direta e com a participação da comunidade vem se constituindo e se ampliando como mecanismo de seleção diretamente ligado a democratização da educação e da escola pública, visando assegurar também, a participação das famílias no processo da gestão de educação de seus filhos.

A escolha de diretores corresponde a um processo global, por meio da participação de todos os envolvidos na comunidade escolar, que culmina num ato



construtivo e significativo, justamente por se estar traçando e amarrando uma proposta de escola aos preceitos da gestão democrática.

A atuação do gestor está ancorada nos princípios e mecanismos da gestão democrática que está exarada nos marcos legais da educação nacional. Nesse sentido, o gestor pode utilizar-se das concepções presentes nos níveis de participação, como também das ferramentas relacionadas à gestão de pessoas, para a realização dos objetivos comuns da educação e da organização coletiva, objetivando promover interação, cooperação, comunicação e motivação, a fim de diversificar e potencializar a participação de todo o coletivo da escola nas decisões e que venham resinificar o processo educativo e o sistema educacional.

Competências e desafios do gestor escolar à luz da gestão democrática

O profissional que exerce a função de gestor precisa ser o articulador das práticas escolares, ter perfil de liderança e autonomia para que consigamos ter aprendizagens significativas e ensino de qualidade. O gestor precisa ter entendimento de que a gestão é um processo que ocorre coletivamente, de maneira que as pessoas em equipe consigam promover resultados desejados.

Corroborando com essa ideia (LUCK, 2006 p.96) diz:

A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação dos seus alunos e promoção de aprendizagens significativas.

Nesta perspectiva, compete ao gestor entender que liderança corresponde a um processo de gestão de pessoas e que ambas são essenciais para que consiga ser realizado um trabalho de qualidade. E que a maior responsabilidade dos gestores escolares é gerar a articulação entre pessoas, mobilizando-as, para que aperfeiçoem seu desempenho educacional e os seus resultados.

Sendo assim, Luck (2011, p. 98) diz que “[...] a liderança se refere ao conjunto de ações voltadas para influenciar pessoas de modo que possam promover a realização dos objetivos, da organização mediante energia, habilidades e talentos capazes de promover desenvolvimento.



Destarte, o papel do gestor, num contexto de gestão democrática, implica em estímulo e possibilidades de participação das comunidades escolares nas ações da escola; partilha de poder com essas comunidades; sensibilidade para conduzir a escola com base na demanda dessas comunidades e busca da melhoria do ensino. Para Perrenoud (1999, p.7), competência é “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles [...]”. O desenvolvimento desta atitude frente a uma situação faz o gestor pôr em prática seus conhecimentos que são representações de uma realidade construída e armazenada em sua experiência e em sua formação. O gestor necessita desenvolver competências como princípio fundamental que tem por objetivo integrar os diversos saberes e atitudes construídas no dia-a-dia da escola, entre uma situação e outra vivenciada.

Portanto, a gestão da liderança se complementa com a liderança, no sentido de que são elementos essenciais do processo de gestão, cuja atuação deve estar focada no trabalho em equipe, com objetivos claros e de modo articulado. Ao se referir aos estilos de liderança na gestão da educação Lück (2011), apresenta visões atinentes ao estilo autoritário e ao estilo democrático de liderança e aponta aspectos importantes.

A autora postula que o estilo autoritário, tem a liderança centrada em si mesmo, bem como a cultura organizacional está voltada na tomada de decisões individuais. O sucesso está diretamente atribuído ao gestor da escola, considerando que este é o centro da tomada de decisões. No estilo democrático, Lück (2011) se refere a *liderança compartilhada*. Aponta que a iniciativa é realizada com o coletivo e a cultura organizacional pelo fortalecimento das competências que transformam o modo de ser e de agir da escola. A tomada de decisões ocorre de modo coletivo, em que todos participam e opinam.

As relações no âmbito da gestão escolar devem estar pautadas na *transparência*, na conjuntura do tripé administrativo, financeiro e pedagógico da escola. Posteriormente, é necessário oferecer mobilidade aos processos comunicativos e repassar as informações, ou seja, prestar contas aos demais envolvidos, professores, pais, alunos, APM e Conselhos Escolares.



Ainda Luck(2011) destaca a visão *proativa* do gestor, que é a capacidade de orientação positiva de orientar os envolvidos no processo, bem como enfrentar os desafios com criatividade, responsabilidade e autonomia. A autora ainda aponta a competência da *criatividade e inovação* no sentido de buscar novas possibilidades para resolução dos problemas, bem como [re] significar o que já existe.

A partir da concepção democrática, os papéis e as funções do gestor no contexto escolar são assumidos por todos pela responsabilidade em comum. Assim, cabe ao gestor refletir criticamente sobre sua prática, considerando a participação de todos os envolvidos no processo de gestão da escola ancorado nos princípios e mecanismos que orientam a prática. Também, se pressupõe que o gestor tenha conhecimentos e clareza acerca dos desafios que lhe são postos diariamente, bem como procure desenvolver e investir nas competências profissionais que são necessárias ao seu trabalho tendo por base a concepção de gestão democrático-participativa.

Considerações Finais

Conclui-se que a atuação do gestor está ancorada nos princípios e mecanismos da gestão democrática que está exarada nos marcos legais da educação nacional. Nesse sentido, o gestor pode utilizar-se das concepções presentes nos níveis de participação, como também das ferramentas relacionadas à gestão de pessoas, para a realização dos objetivos comuns da educação e da organização coletiva, objetivando promover interação, cooperação, comunicação e motivação, a fim de diversificar e potencializar a participação de todo o coletivo da escola nas decisões e que venham resinificar o processo educativo e o sistema educacional.

O adequado perfil e competência do gestor, seguramente, contribui para a concretização da gestão democrática em busca de uma escola pública de qualidade. Assim é urgente que cada vez mais sejam feitos investimentos governamentais, especialmente das mantenedoras das instâncias estadual e municipal, na qualificação e capacitação dos gestores das escolas públicas. Os gestores precisam estar capacitados, atualizados e acompanhando as tendências e respectivos encaminhamentos na área da gestão educacional. É de suma importância que os gestores conheçam os fundamentos teóricos e legais que norteiam a legislação e os



programas governamentais pelas quais a escola participa para que se realize um efetivo trabalho, da melhor maneira possível e democraticamente.

Referências

ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: VITAR, A.; ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. L. B. P. (Org.). **Gestão de inovações no ensino médio**: Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

BRASIL. Lei 9394 – LDB – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional Da Educação** -Lei nº 13.005. 25 junho de 2014.

BUSSMANN, A. C. O projeto político pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org) **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 15ª Ed. Campinas: Papirus, 2002.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

FREITAS, B. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional** 7.ed.-Petrópolis, RJ: Vozes,2011.Série: cadernos de gestão

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed.-Petrópolis,RJ: Vozes, 2011.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. 9.ed.-Petropolis, RJ:Vozes,2011.

LUCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 8.ed.-Petropolis, RJ: Vozes,2011.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2º ed. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1993.



MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOUZA, C. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, fev. 2003. São Paulo: ANPOCS, EDUSC, p. 15-20

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. 14^a ed. Campinas: Papirus. 2002. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/19-gestao-demo>. Acesso em: 14/05/2015.



DEFASAGEM IDADE/SÉRIE E FRACASSO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NOS PEQUENOS MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS

Tatiane de Fátima kovalski Martins¹
Flávia Obino Corrêa Werle²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

Este texto visa apresentar os resultados de pesquisa realizada nos municípios que compõem a Região do Vale do Rio dos Sinos/RS, cujo objetivo foi analisar os indicadores oficiais das taxas de defasagem idade/série, no ensino fundamental básico e as políticas educacionais propostas em cada município para melhoria desta problemática educacional. A metodologia da pesquisa baseou-se na análise documental e entrevistas semiestruturadas com dirigentes educacionais. Os resultados mostraram que apesar da divulgação dos dados no Censo Escolar, as taxas de defasagem idade/série não são tratadas especificamente e de forma continuada nas políticas educacionais da maioria dos municípios analisados.

Palavras-chave: Defasagem idade/série. Fracasso Escolar. Políticas Educacionais.

Introdução

O sistema educacional brasileiro passou por muitas mudanças ao longo da história com elaboração de novas políticas de acesso e permanência no sistema de ensino visando sempre uma educação de qualidade aos alunos nela atendidos. Atualmente, com a lei nº 11.274/2006, toda criança com seis anos de idade deve ingressar no primeiro ano do ensino fundamental, permanecendo na escola até o nono ano, quando completa o ciclo do ensino fundamental. A expectativa é que ela conclua os estudos nessa modalidade até os 14 anos de idade. O sistema educacional brasileiro é seriado, isso significa que os anos escolares são considerados através de séries e cada série há uma idade esperada para o aluno frequentá-la. Quando o aluno reprova ou abandona o sistema de ensino por dois anos ou mais, durante sua trajetória escolar, retornando ou permanecendo no sistema de ensino, ele se encontrará em defasagem em relação à idade e a série que frequentará. Trata-se de um aluno que será contabilizado na situação de distorção idade/série e implicará consequências a sua aprendizagem e aos índices educacionais que versam sobre a qualidade da

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: tatiane.kovalski@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. E-mail: flaviaw@unisinos.br



educação básica, pois mostrará que de alguma forma o sistema de ensino foi falho com sua aprendizagem, já que ele reprovou dois ou mais nos anos escolares ou abandonou o sistema de ensino mostrando a inadequação das políticas educacionais a ele propostas.

Atualmente o índice de distorção idade/série, a nível brasileiro ao final do ensino fundamental versa em torno de 47% no sistema público de educação. Tomando como base esse índice, procurou-se identificar de que forma os municípios estão organizando-se como instancias federativas responsáveis pela elaboração e implementação de políticas educacionais nos seus sistemas de ensino, sabendo que a melhoria do índice nacional, inicia com cada município da Federação.

A pesquisa foi realizada em nível de Mestrado em Educação, na Região do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul. Ao todo foram investigadas as políticas educacionais propostas por 12 municípios, filiados a Associação dos Municípios do Vale do Rio dos Sinos – AMVRS, no que se referia especificamente aos alunos em situação de defasagem idade/série. Neste texto faremos o recorte dos pequenos municípios da Região, que compreendiam menos de 6.000 habitantes. Esse foi o fator determinante do corte, a população. Ao todo são 05 municípios envolvidos: Araricá, Lindolfo Collor, Presidente Lucena e Morro Reuther.

A dificuldade comparativa e analítica da educação brasileira sempre foi um grande empecilho para as pesquisas educacionais. As Regiões brasileiras são de extremos culturais e educacionais. A elaboração de políticas avaliativas, por mais reducionistas que pareçam ao primeiro olhar ainda nos mostram alguns parâmetros que nos permitem dizer ou refletir sobre as singularidades escolares. Os índices educacionais são no contexto da educação brasileira um primeiro modo de refletir sobre a qualidade da educação e mostrar o quanto temos que evoluir no quesito da qualidade oferecida nos sistemas de ensino. Isso por exemplo não era possível de ser afirmado com tanta propriedade em meados dos anos 80 e 90 pelo caráter reducionista de informações disponíveis aos pesquisadores e educadores.

Tendo a perspectiva dos índices educacionais disponíveis a consulta pública, utilizou-se da base de dados disponível no site do INEP, que disponibiliza informações precisas sobre os sistemas de ensino municipais e os avanços educacionais conquistados por cada município desde 2006, início do banco de dados. Optou-se por



investigar os dados municipais do ano de 2009. Os dados investigados inicialmente encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 1 – Dados educacionais da Região do Vale do Rio dos Sinos - 2009

Município *FAMURS	Habitantes 2009 *IBGE		Número de Professores na rede municipal 2009 **INEP/MEC	Número de escolas de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais 2009 *IBGE	Nº alunos matriculados na rede municipal 2009 *INEP/MEC	Taxa de Distorção Idade/série 2009 **INEP/MEC	Nº alunos em situação de distorção idade/série 2009
Lindolfo Collor	5.227		20	9	299	5,4%	17
Morro Reuther	5.6676		20	8	282	5,7%	16
Presidente Lucena	2.423		18	5	119	6,7%	08
Araricá	4.864		35	05	467	15%	70

Fonte: * FAMURS/AMVRS. Disponível em: <<http://www.famurs.com.br/index.php/amvrs>>. Acesso em: 30 maio 2012.

**INEP/MEC, dados obtidos via consulta realizada por email em janeiro de 2012.

***IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 30 maio 2012.

Tomando esses dados e tendo a perspectiva de que cada município é responsável pela elaboração de políticas educacionais específicas a sua realidade educacional, tendo suas necessidades culturais e educacionais atendidas pela formulação de suas próprias políticas, o período de análise compreendeu os anos de 2009 a 2012. Esse período de quatro anos é específico de uma administração municipal eleita pelo voto direto dos munícipes da cidade e automaticamente responsável pela melhoria educacional no período de sua gestão. Espera-se com novas administrações municipais que a educação seja atendida como um dos principais temas do governo que se inicia, pois demonstraria como a gestão organiza-se para o futuro da cidade.

Sob a perspectiva da gestão municipal comprometida com os avanços educacionais na sua cidade, utilizou-se da análise documental como principal foco metodológico. A coleta de dados ocorreu exclusivamente nas secretarias municipais



de educação, pelo entendimento de ser neste espaço que a história da educação municipal era elaborada e preservada ao longo das administrações municipais.

Compreender que a história educacional perpassa partidos políticos e administrações partidárias tornam-se fundamentais para o arquivamento de documentos que contam ou recontam os avanços educacionais de um sistema de ensino. Desde sua formação enquanto sistema, até as dificuldades das gestões para seu avanço frente às novas políticas educacionais do cenário brasileiro. É de responsabilidade de cada gestão que a história educacional do município seja mantida ao longo dos mandatos políticos, pois o sistema de ensino não deve ser caracterizado pela história recente, uma vez que, além de todas as questões éticas de gestão e administração que perpassam todo o tempo cronológico, o quadro de funcionários professores nos municípios é formado pela estabilidade estatutária, ou seja, a história tem atores fixos no cenário escolar. Entretanto apesar desse conhecimento, a pesquisa encontrou muita dificuldade de acesso a documentos que recontassem a história educacional nos municípios pesquisados.

A dificuldade em centralizar informações sobre as políticas educacionais elaboradas e aplicadas nos sistemas de ensino foi um agravante para a pesquisa, pois não se encontrava documentos que pudessem subsidiar uma investigação consistente e responsável com a base de dados, uma vez que não existiam documentos oficiais em consistência com a investigação.

Nas secretarias de educação, ao ter acesso ao restrito número de documentos, era informado pelo gestor das várias ações educacionais em andamento nas escolas municipais, mas não havia documentos que regularizassem essas ações. Tendo esse conhecimento, adotou-se uma nova perspectiva metodológica a ser usada paralelamente a análise documental, utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas com os dirigentes municipais para que fossem elencadas no mapeamento das políticas educacionais, as ações educacionais não regulamentadas, mas que estavam em andamento nos municípios.

Com a coleta de dados encerrada pode-se ter um panorama das políticas municipais propostas nos municípios que atualmente estavam em vigor no que se referia ao enfrentamento da distorção idade/série que viessem a promover não apenas a aprovação do aluno no final do ano escolar, mas sua permanência e seu



aprendizado no ano seguinte, uma vez que eram analisadas as políticas de quatro anos consecutivos.

O quadro abaixo mostra as principais políticas educacionais mapeadas em cada município investigado observem quais foram resumidamente.

Quadro 2 – Mapeamento das principais políticas educacionais identificadas nos pequenos municípios da Região do Vale do Rio dos Sinos:

Município	Política Educacional Municipal
Araricá	- Parceria intermunicipal para atendimento NEE; - Mapeamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem a partir do instrumento “Quadro estratégias de avaliação/reprovação”; - Turno integral em fase de implantação e não institucionalizado formalmente; - Não há políticas específicas e estruturadas para a rede municipal de ensino quanto à questão da defasagem idade/série.
Lindolfo Collor	- Atendimento especializado a alunos com NEE; - Ações pedagógicas de incentivo à formação integral do aluno como teatro, dança e feiras. - Não há políticas específicas e estruturadas para a rede municipal de ensino quanto à questão da defasagem idade/série, mas apresenta taxas muito baixas quanto à questão.
Morro Reuter	- Diversas atividades ligadas ao incentivo à leitura de forma ampla, vinculadas entre as escolas e a comunidade de forma geral; - Projeto Bom Dia Escola; - Projeto Entre Estrelas e Letras; - Projeto Leitura por Todos e para Todos; - Laboratório de Aprendizagens aos alunos com dificuldades de aprendizagem; - Núcleo de atendimento especializado; - Não há políticas específicas e estruturadas para a rede municipal de ensino quanto à questão da defasagem idade/série.
Presidente Lucena	- Reforço escolar para os alunos com dificuldades de aprendizagem; - Programa de Educação e Integração Comunitária e Social; - Não há políticas específicas e estruturadas para a rede municipal de ensino quanto à questão da defasagem idade/série.

Fonte: Martins. T. F. K. Dados obtidos junto as Secretarias de Educação. Disponíveis para consulta local.

Pode-se analisar com a descrição das políticas educacionais acima descritas que não se encontrou nos municípios investigados políticas educacionais que estivessem em andamento nas redes de ensino que viessem a intervir diretamente na questão da distorção idade/série.

Encontramos em três municípios ações educacionais de mapeamento não continuo dos alunos com defasagem da idade em relação a série de estudo. No município onde encontramos políticas educacionais que valorizavam ações



diretamente ligadas a leitura de forma geral no município e o ensino de forma integral, pode-se perceber que os índices educacionais evoluíram de forma significativa no período em estudo.

Observando as ações educacionais em paralelo com as histórias dos municípios encontramos indícios de administrações municipais cujas ações foram peculiares a suas administrações, com rompimentos de políticas educacionais anteriores a sua gestão. Observamos também que a cada troca administrativa, novas formulações de quadro de funcionários da secretaria de educação foram realizadas, além do não comprometimento com o registro da história educacional do município.

A gestão municipal, em específico a realizada na secretaria de educação, através do Secretário de Educação e sua equipe, são de extrema importância para o avanço educacional quando refletimos sobre os municípios brasileiros, pois as micro-políticas são as que diretamente interferem e agem na elaboração de ações educacionais que implicam na sala de aula e na relação professor, aluno e aprendizagem. Uma educação de qualidade que consiga proporcionar aprendizagem ao aluno e sua aprovação no término do ano letivo deve-se a rede de apoio específica na escola as turmas em andamento, não se pode pensar na relação aluno, aprendizagem e aprovação que não surjam destas ações. No ano de 2013 quando analisamos os avanços no período analisado encontramos os seguintes dados educacionais que se referiam à distorção idade/série.

Quadro 3 – Dados educacionais da Região do Vale do Rio dos Sinos – 2009

Município *FAMURS	Taxa de Distorção Idade/série 2009 **INEP/MEC	Taxa de Distorção Idade/série 2013 ***Qedu
Lindolfo Collor	5,4%	9%
Morro Reuther	5,7%	3%
Presidente Lucena	6,7%	7,3%
Araricá	15%	14%

**INEP/MEC, dados obtidos via consulta realizada por email em janeiro de 2012.

*** Disponível em: www.qedu.org.br. Acesso em 14/7/2014.



No quadro acima descrito podemos observar que o município onde encontramos ações diretamente ligadas à educação municipal a melhoria no índice educacional ocorreu de forma significativa. Já nos municípios onde não encontramos ações estruturadas que viessem a agregar incentivos à educação de forma continuada, os índices evoluíram de forma significativa, mas de forma negativa, o que demonstra que a gestão municipal não efetivou ações que viessem a melhorar a qualidade educacional no municipal durante a sua gestão.

Podemos analisar que, embora os dados censitários sejam amplamente divulgados pelos meios de comunicação e redirecionados pelo INEP/MEC as Secretarias Municipais de Educação, de forma geral, não os utilizam para elaboração de planos de ação ou para criação de políticas educacionais que visam sua superação. Os dados são gerados, comunicados, mas não revistos como sendo de responsabilidade municipal talvez por seus resultados não serem vistos como de produção da gestão.

A falta de comprometimento dos gestores educacionais com o futuro educacional nos municípios investigados demanda atenção nas futuras pesquisas a serem realizadas, pois podemos observar que a falta de comprometimento com ações específicas e diretas a educação municipal são de caráter de urgência nas agendas administrativas. Para termos um ensino de qualidade, deve haver planejamento e investimentos para sua implementação, subsidiando recursos futuros para a sustentação das políticas educacionais municipais.

Concluimos essa pesquisa tendo a compreensão e o entendimento de que a educação municipal, nos pequenos municípios da Região do Vale do Rio dos Sinos/RS, pode ter grandes e significativos avanços se cada Secretaria de Educação, através de uma gestão responsável e comprometida, empenhar-se com a elaboração, implantação e acompanhamento de políticas educacionais que garantam aos alunos, principalmente em situação de defasagem idade/série, o acompanhamento educacional para uma aprendizagem de sucesso através de uma educação formal com qualidade e credibilidade social. Reforçamos que os alunos com defasagem idade/série, de forma especial, podem demonstrar onde o sistema educacional apresenta falhas e onde deve haver maior investimento financeiro e pedagógico, afinal o sistema educacional já falhou com eles.



Referências

ALVES, F. **Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: Quais as relações?** Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v.53, n.2, p.447-468. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v53n2/06.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2011.

ARARICA. **Quadro de estratégias de avaliação**. Araricá: SMED, 2012.

BARROS, R. P. de; MENDONÇA, R.; SANTOS, D. D. dos. **Determinantes do desempenho educacional no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico. Rio de Janeiro, v. 31, n.1, p. 1-42, 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td_0834.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2011.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. da. **Evasão e Repetência no Brasil: A Escola em Questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRAGANÇA, G. A. 2008. 287f. **A Produção do Saber nas Pesquisas sobre o Fracasso Escolar (1996-2007)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2008.

BRAVO, I. **Gestão Educacional no contexto municipal**. Campinas: Alínea. 2011.

BRAVO, I. **Gestão Educacional no Contexto da territorialização**. São Paulo: FAPESP. 2007.

BRASIL. **LDB, Lei 9.396, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUNS, M. A. de T. **Evasão escolar: causas e efeitos psicológicos e sociais**. Campinas: Editora da Unicamp, 1987.

COIMBRA, S. R. da S. **Reprovação e Interrupção Escolar: Contribuições para o Debate a partir da Análise do Projeto de Classes de Aceleração**. 2008. 228f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

FRANCO, C. (org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INEP. **Glossário de Termos, Variáveis e indicadores educacionais**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-publicacoes.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

MARTINS, T. de F. K.; **DEFASAGEM IDADE/SÉRIE NA REGIÃO DO VALE DO RIO DOS SINOS – UMA ANÁLISE DE POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**. 2013.



126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "**Distorção idade-série**" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=171>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

MORRO REUTHER. **Programa de Leitura Entre Estrelas e Letras**. Morro Reuther, 2007. Disponível em: <<http://www.morroreuter.rs.gov.br/projetos/6/>>. Acesso em: 29 nov. 2012.

MORRO REUTHER. **Projeto de Leitura por Todos e para Todos**. Disponível em <<http://www.morroreuter.rs.gov.br/noticias/102/>>. Acesso em: 29 nov. 2012.

MORRO REUTHER. **Projeto Bom dia Escola**. Disponível em <<http://www.morroreuter.rs.gov.br/projetos/5/>>. Acesso em: 29 nov. 2012.

MORRO REUTHER. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Réus**. CD-ROOM, 2013.

MORRO REUTHER. **Projeto União Faz a Vida**. Disponível em: <<http://www.morroreuter.rs.gov.br/projetos/7/>>. Acesso em: 29 nov. 2012.

OLIVEIRA, J. B. A. **Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000)**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.116, p.177-215. 2002.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PRESIDENTE LUCENA. **Lei Municipal N. 767, de 18 de abril de 2011**. Organiza o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

RIBEIRO, S. C. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados. São Paulo, v.5, n.12, p.7-21. 1991.

SILVA, D. Q. da. **"Fracasso" Escolar: Que lugar é este? Psicanálise da Educação**. Porto Alegre: Evangrav, 2003.

SUBRACK, E. M. **Demitidos da Escola: um olhar sobre a exclusão**. Frederico Westphalen: Ed. URI, 1997.

WERLE, F. O. C.; WERLE, C. O. C.; ANDRADE, A. C. de. **Sistemas Municipais de ensino no Rio Grande do Sul, Brasil: um olhar atento para o professor. Perspectiva**. Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 569-602, 2009.



ARTICULAÇÕES ARGUMENTATIVAS INICIAIS SOBRE ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

Liliana Soares Ferreira¹

Andreia Vedoin²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

Este texto tem como objetivo aprofundar uma compreensão de escola como instituição na qual pode e deveria acontecer a gestão democrática. Para isso, foi elaborado a partir da sistematização como processo de elaboração de argumentos lidos em obras sobre os temas abordados e que se estruturam a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Entende-se a sistematização como um processo complexo de elaboração de argumentos que pressupõe pesquisa bibliográfica, interpretação e, finalmente, o processo de reelaboração de sentidos, amalgamando-os sob a forma de argumentos, enfim, a sistematização. Iniciou-se com reflexões sobre Estado, como conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação dos governos, e as características que assume, na sociedade capitalista. Discutiu-se, então, que o Estado contemporâneo tem orientado suas ações pelas transformações econômicas e pelos interesses neoliberais. Posteriormente, estabeleceu-se relação entre a noção de Estado e as Políticas Públicas, ressaltando que estas emergem de uma necessidade ou problema social, que precisa ser solucionado, mas também de demandas e exigências econômicas políticas e culturais, que a sociedade apresenta à educação. Com isso, a razão mercantil acabou direcionando as políticas públicas educacionais à resolução de questões econômicas e ao atendimento de interesses econômicos particulares, ignorando, em muitos casos, as reais necessidades e as questões educacionais. A partir desse estudo, pode-se perceber que para a escola se constituir em uma instituição na qual acontece a gestão democrática, é imprescindível que se realize uma análise crítica das políticas públicas, de maneira geral e das Políticas Públicas Educacionais, de maneira específica, a fim de compreender os valores e intenções econômicas e sociais que estão na base dessas políticas.

Palavras-Chave: Estado. Políticas Públicas. Escola. Gestão Democrática.

Introdução

As políticas públicas possuem grande relevância para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional da sociedade e, mais especificadamente, do sistema educacional brasileiro. No entanto, elas estão carregadas de ideais, valores e intenções que influenciarão, diretamente, no trabalho pedagógico dos professores e, por isso, ressalta-se a importância de uma análise crítica das políticas públicas destinadas à educação.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: anailferreira@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: dedavc@hotmail.com.



Nessa perspectiva, esse texto foi elaborado a partir da sistematização como processo de elaboração de argumentos lidos em obras sobre os temas abordados e que se estruturam a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Entende-se a sistematização como um processo complexo de elaboração de argumentos que pressupõe pesquisa bibliográfica, interpretação e, finalmente, o processo de reelaboração de sentidos, amalgamando-os sob a forma de argumentos, enfim, a sistematização. Partiu-se da necessidade de entender melhor como é descrito o Estado e as políticas públicas para aprofundar uma compreensão de escola como instituição na qual pode e deveria acontecer a gestão democrática. Resultaram três seções articuladas entre si na qual se evidencia a elaboração de um conceito de Estado conectado a uma concepção de Políticas Públicas. Com base nessa elaboração, discute-se como, na escola, reverberam as políticas educacionais de modo a permitir que aconteça ou não a gestão democrática da instituição escolar.

Uma concepção de Estado

Ao analisar as políticas sociais propostas pelo governo, Höfling (2001) argumenta ser necessário um entendimento do Estado, posto que as políticas somente podem ser compreendidas a partir da confluência de concepções de Estado, sociedade e políticas públicas. Especialmente sobre Estado, a autora apresenta como concepção:

Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. (HÖFLING, 2001, p. 31)

Portanto, a autora atribui ao Estado a responsabilidade pela implementação de políticas que beneficiem a todos, maximizando sua ação em relação ao social, embora faça distinção entre políticas públicas e sociais: aquelas são as ações do Estado no sentido de implementar os planos de governo “[...] através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31); estas são as ações “[...] que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado”



(HÖFLING, 2001, p. 31), com o intuito de garantir “[...] a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31). Ainda no sentido de elucidar concepções, a autora diferencia Estado e governo, afirmando:

[...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31)

Nessa discussão, importante reiterar que Estado e governo se diferenciam. O Estado “[...] organiza o poder e a economia num território determinado, pela mediação de instituições, aparatos ou aparelhos muito diversificados que compreendem a materialização do poder e da gestão econômica” (FALEIROS, 2006, p. 60). Já o governo compõe-se pelo “[...] conjunto coordenado de pessoas que controlam os cargos de decisão política e dão a direção principal ao Estado num momento determinado”. (FALEIROS, 2006, p. 60).

Althusser, defendendo sua perspectiva teórica, se refere ao governo como aparelhos de Estado.

No se confunden con el aparato (represivo) de Estado. Recordemos que en la teoría marxista el aparato de Estado (AE) comprende: el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, etc., que constituyen lo que llamaremos desde ahora el aparato represivo de Estado. Represivo significa que el aparato de Estado en cuestión “funciona mediante la violencia”, por lo menos en situaciones límite (pues la represión administrativa, por ejemplo, puede revestir formas no físicas). (ALTHUSSER, 1969, p. 14)

Há, ainda, na elaboração teórica althusseriana, os aparelhos ideológicos do Estado, que o autor caracteriza como sendo “[...] cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (ALTHUSSER, 1969, p. 14). Para o autor, integram os aparelhos ideológicos do Estado as instituições religiosas, escolares, familiares, jurídicas, políticas, sindicais, da mídia, culturais. E Althusser diferencia os aparelhos ideológicos



e repressivos do Estado em sua perspectiva de atuação: “[...] el aparato represivo de Estado funciona mediante la violencia, en tanto que los AIE funcionan mediante la ideología” (ALTHUSSER, 1969, p. 15). Porém, ambos, em suas diferentes ocorrências, atuam por meio da violência e da ideologia. E Althusser ainda esclarece:

Consiste en que el aparato (represivo) de Estado, por su cuenta, funciona masivamente con la represión (incluso física), como forma predominante, y sólo secundariamente con la ideología. (No existen aparatos puramente represivos.) Ejemplos: el ejército y la policía utilizan también la ideología, tanto para asegurar su propia cohesión y reproducción, como por los “valores” que ambos proponen hacia afuera. (ALTHUSSER, 1969, p. 16)

Para Althusser, nas sociedades capitalistas contemporâneas, os aparelhos ideológicos do Estado assumem lugar privilegiado, inclusive por serem em grande quantidade e atuarem de modo coeso, sob o ponto de vista ideológico, com destaque para a escola, que o autor considera como sendo “[...] el aparato ideológico de Estado que ha sido colocado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras, como resultado de una violenta lucha de clase política e ideológica contra el antiguo aparato ideológico de Estado dominante [...]” (ALTHUSSER, 1969, p. 21).

O Estado, então, consoante com o projeto neoliberal vai se transformando e passando a evidenciar as seguintes características: torna-se mínimo e regulador, afasta-se de seu papel de provedor, transferindo e responsabilizando a sociedade pela avaliação, financiamento e realização das políticas que propõe. Há uma cedência do lugar estatal para que o mercado assuma, uma espécie de transferência de responsabilidades.

Entende-se neoliberalismo como uma tendência que afeta diretamente o Estado. É mais que “[...] alternativa teórica, econômica, ético-política, educacional porque constitui uma ideologia que ao penetrar no senso comum pode tornar-se hegemônica como se fosse a única leitura possível e viável para os problemas criados pelo próprio capitalismo” (CORRÊA, 2000, p.41). E, na tentativa de avaliar os impactos do neoliberalismo, Anderson assim afirma:

Economicamente o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau



com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, tem de adaptar-se a suas normas. (1998, p.23)

O Estado contemporâneo tem orientado suas ações pelas transformações econômicas. Entretanto, hoje, quando o capital já não é capaz de se reproduzir livremente, observa-se uma política do Estado, que deixa para a sociedade civil possibilidades para que possa administrar e negociar coletivamente os gastos sociais. Esta política de participação é mediada e processada pelo sistema político (SENNA, 2003, p. 127). No Brasil, essa situação assume matizes ainda mais especiais:

Sem ter nunca implantado um sistema universal de bem-estar social, como ocorreu em diversos países europeus no período pós-guerra, o Brasil acumula hoje as dívidas de uma sociedade que se industrializou e urbanizou com os impasses de um país não hegemônico em um mundo globalizado, em que as políticas neoliberais de esvaziamento da capacidade de intervenção do Estado combinaram-se com a sociedade pós-industrial, onde o desemprego e a exclusão constituem características estruturais. Fazemos parte, como diz José de Sousa Martins, de uma sociedade onde convivem diferentes tempos históricos. (CAMPOS, 2003, p. 186)

Além do mais, como se sabe, democracia e capitalismo são incompatíveis. McLaren (2002), fazendo uma análise do capitalismo no início da década atual, afirma que, em sua atual fase, o ataque é contra a democracia. Democracia que, por sua situação, já está um tanto corrompida internamente e, se tinha o capital como alavanca, agora o tem como perigo. No interior deste avanço do capitalismo, está a globalização e este processo, segundo McLaren:

[...] é freqüentemente acompanhado por esforços de democratização, de fortalecimento do estado contra a sociedade civil, de aumento da construção de prisões, de ampliação e fortalecimento das forças policiais e da inculcação de um novo respeito pela fé cultural do capital ocidental. A riqueza está sendo transferida das classes médias e das classes trabalhadoras para os escalões superiores do mundo corporativo e financeiro. (2002, p. 85)

Na luta contra a globalização sem escrúpulos, muito se tem falado em fortalecer os movimentos sociais locais, favorecendo a autonomia local, inclusive no campo da educação. Entretanto, cabe lembrar que as culturas locais sofrem influências do nacional e, portanto, dos processos de globalização. Por isso, este movimento de fortalecimento do local precisa ser cauteloso (MACLAREN, 2002).



Após essa análise do momento vivido, mostrando as contradições de um capitalismo que não está morto, mas reconfigura-se assentado na globalização e no neoliberalismo, Maclaren (2002) apresenta um reforço à necessidade de se pensar em uma pedagogia crítica, capaz de “libertar os indivíduos das suas vidas socialmente isoladas, de forma que eles possam se tornar disponíveis para a sua imaginação coletiva” (p. 97). Acredita-se ser uma possibilidade, mas, antes, dadas as condições sócio-culturais do Brasil, se os professores e, junto a eles, a comunidade escolar, fizer a crítica da Pedagogia que se está praticando, já se pode alcançar progressos pedagógicos inimagináveis. Sob esse ponto de vista, a grande questão brasileira não é a adoção de um modelo pedagógico diferenciado, mas a compreensão crítica do que se tem praticado, para, a partir daí, propor uma ação pedagógica consciente e em acordo com o local, distanciando da reprodução simples e tácita dos modelos oriundos do global.

O Estado e as Políticas Públicas

No Brasil, adotam-se políticas públicas inspiradas no modelo norte-americano. Estas surgem no meio acadêmico daquele país, assentadas na ênfase nos estudos sobre ações dos governos, diferentemente do modelo europeu, que surge como desdobramento de estudos e teorias explicativas do papel do Estado e, a partir deste, dos governos (SOUZA, 2006, p. 23). Nesta perspectiva, são planos, intencionalidades, projetos que impactam o social, ou, como afirma Azevedo, “os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (1997, p. 5). Souza, assim resume política pública como “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação [...] e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou cursos dessas ações” (SOUZA, 2006, p. 26). A autora ainda afirma, com base em Lowi, que há quatro modelos de políticas públicas:

O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos



sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. (SOUZA, 2006, p. 28).

Obviamente, no contexto de implementação, cada um destes modelos encontra resistências, diferenças, apoios, sistemas políticos organizados que acabam por alterá-las ou substanciá-las. Ainda assim, apesar de diferentes modelos, mantêm entre si alguns elementos centrais: revelam a intencionalidade do governo; envolvem, também, outras instâncias sociais, além do governo; não se limita a leis e regras; é intencional; embora seus impactos aconteçam em curtos prazos é prevista para longos prazos; implica implementação e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36-37).

É preciso lembrar também que nas sociedades contemporâneas o Estado [...] continua a fazer a mediação entre necessidades educacionais e meios de atendê-las, e essa mediação é feita em torno de projetos políticos-sociais que se impõem ou obtêm adesão em conjunturas determinadas, que expressam interesses e se concretizam por intermédio de propostas e ações de governos. (WEBER, 2003, 1133)

Percorrendo ainda a historicidade das políticas públicas, Boneti sugere que o entendimento do Estado, considerando-se as relações estabelecidas a partir do fim da Guerra Fria e com o início dos processos mais intensos de globalização da economia, necessita ser ampliado, pois se torna uma instituição legalizadora a serviço da sociedade. É neste contexto que Boneti apresenta sua concepção de políticas públicas: “o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (1997, p. 187). Deste modo, a relação Estado e políticas públicas pressupõe que o Estado orienta-se em função de uma racionalidade: homogeneização, inclusive através da educação; como modos para homogeneizar utiliza o trabalho, o consumo ou a competência tecnológica; e é em função destes aspectos que se produz a exclusão social (BONETI, 1997, p. 198).

A escola, tempo e lugar onde reverberam as políticas públicas e a gestão democrática

A Constituição Federal de 1988 oficializa, no Brasil, a gestão democrática das políticas, a qual determina que a gestão da sociedade seja compartilhada por



representantes de organizações governamentais e da sociedade civil. Até então, a gestão da sociedade era realizada apenas pelo governo, que, como já discutimos, confundia-se com o Estado. Como alternativa para o rompimento da centralização de poder e de recursos na esfera federal, os anos 90 anunciam novas formas de administrar a máquina pública (MARTINS, 2010).

Diante dessa nova concepção, o Estado implanta um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade, ou seja, através das Políticas Públicas. Estas políticas são de responsabilidade do Estado, quanto à implementação e à manutenção, mas, durante a sua elaboração, pressupõe-se o envolvimento de órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade, relacionados à política a ser implementada. Ressalta-se, no entanto, que, sob o discurso da democracia, o Estado incorpora, nas Políticas Públicas, as demandas de diferentes grupos sociais, que, muitas vezes, possuem interesses diferentes. No entanto, é fundamental que o Estado administre esses conflitos existentes entre os diferentes grupos sociais, a fim de atender de forma equilibrada as demandas, as necessidades da sociedade, de forma geral, o que nem sempre acontece.

Em relação às políticas públicas educacionais percebe-se o mesmo movimento. Elas emergem a partir de uma necessidade ou problema social, que precisa ser solucionado, mas também de demandas e exigências econômicas políticas e culturais, que a sociedade apresenta à educação. O Estado, historicamente, tem atendido aos interesses do capital em detrimento dos interesses sociais e educacionais, subordinando a educação aos interesses neoliberais e tornando a educação útil ao capitalismo. Nessa perspectiva, Vitor Paro (2015), baseado em suas pesquisas que investigaram os determinantes pedagógicos e políticos da escola pública fundamental, especificadamente, no que se refere à prática administrativa do diretor da escola, argumenta que

“a razão mercantil, ao privilegiar a busca de resultados econômicos, costuma menosprezar os fins educativos, favorecendo encaminhamentos e abordagens que passam ao largo de boas práticas pedagógicas e do conhecimento técnico-científico sobre educação. (PARO, 2015, p. 50-51)



A razão mercantil direciona as políticas públicas educacionais à resolução de questões econômicas e ao atendimento de interesses econômicos particulares, ignorando as reais necessidades e as questões educacionais.

Mesmo assim, a educação tem conquistado avanços importantes, especialmente, a partir da Lei de Diretrizes Nacionais de Educação, Lei Nº 9394/1996. Nesta política, ressalta-se a Gestão Democrática, como princípio do ensino público. Esta concepção de gestão escolar reflete o compromisso da educação com a transformação social. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 448), ao elaborar estudos sobre políticas educacionais, organização do sistema de ensino, legislação educacional e organização e gestão da escola, consideram que a gestão democrática ressalta “a necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação nas decisões com as ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola”.

Nessa perspectiva, a gestão democrática constitui-se em uma atividade coletiva que implica participação e responsabilidade do grupo, mas também em atividade individual. No entanto, na escola, assim como nos demais espaços sociais, parece solidificar-se, cada vez mais, uma cultura mais representativa do que participativa. Dizer através da voz do outro parece ser o campo de segurança necessário. Deste modo, ao mesmo tempo, o sujeito participa, mas não se expõe, não se responsabiliza. É uma espécie de garantia no que tange ao exercício da participação com proteção. A questão é: até que ponto a participação representativa é autônoma?

A noção de participação, no entanto, vai além da questão da representação. A participação da sociedade civil, de maneira geral, e da comunidade escolar, de maneira específica, na educação acontece, especialmente, a partir dos conselhos. Nesses conselhos, estão presentes os representantes de diferentes segmentos da sociedade, que são porta-vozes dos interesses desses segmentos. Porém, espera-se que a participação, em especial nesses conselhos, vá além da mera participação nas reuniões. Espera-se que se conheçam os objetivos, as metas, a dinâmica da escola, sua organização, suas necessidades, para que se tenha condições de propor, de discutir possibilidades e de intervir nas decisões, de forma a contribuir com a educação. Nesse sentido, a participação se constitui no principal meio para garantir a



gestão democrática, pois possibilita o envolvimento da comunidade escolar no processo de tomada de decisão e a sua intervenção na gestão da escola.

O conceito de participação está relacionado ao princípio de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para livre determinação de si. Além disso, a autonomia opõe-se a qualquer forma autoritária de tomada de decisão, sendo imprescindível para a efetivação da gestão democrática.

Outra face da autonomia escolar diz respeito ao pedagógico. Há uma simulação da desconcentração do poder, mas, na verdade, o que ocorre é a regulação do planejamento e da ação pedagógica, mediante acompanhamento e monitoria. Na aparência, os professores e demais gestores estariam convidados a pensar e a realizar seus projetos, autonomamente. Na realidade, esta autonomia é vigiada através dos aparatos burocráticos e das rotinas. Entretanto, cabe destacar que maior autonomia da escola não representa maior autonomia dos professores.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010) argumenta que ainda são necessárias observação e reflexões teóricas, a fim de efetivar uma escola verdadeiramente democrática, pois

(...) não é necessário ser um observador muito atento para perceber o quão distante de uma cultura democrática e autônoma, envolvendo a participação de todos, estão as escolas públicas brasileiras. Caracterizadas pelo abandono e pela carência material, submetidas a uma carga de trabalho e obrigações que só têm aumentado nos últimos anos, fica difícil esperar dos profissionais da educação e dos usuários dessas escolas que tenham tempo e disposição para uma participação diferenciada e politizada no cotidiano escolar. (OLIVEIRA, P. 143, 2010)

Essa realidade escolar que se apresenta considera que tem ocorrido uma maior intensificação do trabalho do professor. Amaral, Kehler e Ferreira (2012, p. 285) ressaltam que a “maior responsabilização por parte dos professores sobre os destinos da escola e dos estudantes não são acompanhadas de melhor remuneração, parecendo que eles ‘pagam o preço’ pela sua autonomia”.

Estas questões: da autonomia e da descentralização são objetos de reflexão se há a intenção de se efetivar a gestão democrática e democratizante. Ao fazer esta afirmação, parte-se do princípio de que a gestão é um processo, culturalmente, contextualizado, com historicidade, dotado de complexidade e, dialeticamente, em



contínuo movimento. A democracia, por sua vez, quando genuína, é para todos, de modo radical e com participação igual nas deliberações, sejam quais forem.

Cabe aqui, tecer considerações sobre a preferência por “gestão da educação”, em detrimento de “administração da educação”. Este parece demasiadamente atrelado à influência dos estudos da Economia aplicados e reproduzidos na área educacional, nas décadas de 1960 e 1970. Planejamento estratégico, planificação, setorização, especialização de serviços e, mais tarde, qualidade total aplicados à escola, deixaram sabores ainda não superados. Do mesmo modo, implícita uma conotação tecnicista e relacionada ao gerenciamento. Gestão, por sua vez, parece-me mais amplo e descomprometido com esta conotação já explicitada. Trata-se, como afirmam Bordignon & Gracindo, de “processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. Por sua vez, a gestão democrática e, acréscimo, democratizante da escola e da educação consistem:

[...] na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação das necessidades; negociação de propósitos; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromisso; coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas; mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social” (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p. 164).

Segundo Bordignon & Gracindo, com base em Lück (1997), há cinco mudanças fundamentais na passagem de uma gestão para uma gestão democrática da educação, a saber: da ótica fragmentada, para a ótica globalizadora; da limitação da responsabilidade para sua expansão; da ação episódica para o processo contínuo; da hierarquização e burocratização para a coordenação; da ação individual para a coletiva (2006, p. 165)

A democratização da gestão não é processo simples, ainda mais no Brasil, onde não há tradição democrática. Chauí explica:

[...] no caso do Brasil, a estrutura autoritária da sociedade não permite o surgimento das instituições democráticas. Essa impossibilidade possui base material, isto é, articula-se à maneira como se realiza a divisão social das classes. A polarização social se estabelece entre o pólo da carência absoluta e o pólo do privilégio absoluto. Uma carência é sempre específica e particular, não conseguindo generalizar-se num interesse comum e nem universalizar-se num direito sem deixar de ser um privilégio. Um privilégio é sempre



particular e específico, não pode generalizar-se num direito, sem deixar de ser privilégio. A democracia funda-se na criação, reconhecimento, garantia e consolidação de direitos. O autoritarismo social e a divisão acadêmica sob a forma da carência e do privilégio bloqueiam a emergência de uma sociedade democrática. (CHAUÍ, 1994, p. 28)

Percebe-se um consenso sobre a importância da gestão democrática e seus princípios de participação e de autonomia. No entanto, também se questiona em que medida a elaboração de uma política pública garante a implementação desses princípios, num país que não possuem, em sua historicidade, a democracia como fundamento de suas ações.

Considerações Finais

Este texto propõe-se a sistematizar as questões relacionadas ao Estado, Políticas Públicas e à educação, na busca pela compreensão de escola como tempo e lugar onde reverberam as políticas públicas educacionais, de maneira geral, e a gestão democrática de maneira específica.

Para isso, partiu-se da compreensão de Estado como órgão responsável pela implementação e pela manutenção das políticas públicas que beneficiam a sociedade em sua totalidade. Através do Estado, as ações do governo são colocadas em movimento. Cabe ressaltar, no entanto, que nas sociedades capitalistas, o Estado afasta-se de sua função de provedor das necessidades sociais e passa a atender aos interesses neoliberais. As políticas públicas educacionais são implementadas por um Estado regulador que privilegia os interesses do mercado em detrimento dos interesses pedagógicos.

Nessa perspectiva, para que se implemente uma escola como tempo e lugar de reflexão e de diálogo, o princípio da gestão democrática é imprescindível. No entanto, a gestão democrática tem como base outros dois princípios: o da participação e o da autonomia. A autonomia, definida como possibilidade das pessoas decidirem sobre o próprio destino, demonstra-se relativa, pois as escolas não são organismos isolados. Pelo contrário, elas fazem parte de um sistema, dependente de políticas públicas globais. A participação, por sua vez, está condicionada à gestão que pode favorecer ou prejudicar a participação da comunidade escolar nas decisões relativas à educação.



Diante dessa realidade, evidencia-se a necessidade de se pensar em uma pedagogia crítica atenta às políticas públicas educacionais, a fim de perceber em que sentido elas favorecem ou impedem a implementação de uma gestão efetivamente democrática da educação.

Referências

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais, entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, agosto/2001, p. 15-32.

ALTHUSSER, L. **Ideologia y aparatos ideológicos de Estado**. 1969.

AMARAL, C. L.C; KEHLER, G. S & FERREIRA, L. S. Implicações da gestão educacional democrática no trabalho dos professores. In : LARA, A. M. B. & D. R. A. **Políticas Educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais**. Cascavel : EDUNIOESTE, 2012.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

ANTUNES, R. “Reestruturação produtiva e o mundo do trabalho”. In: SENNA, E. (org.) **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003, p.13-50.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26. n. 92, p. 725-751. Out. 2005.

BONETI, L. W. “Políticas públicas, Educação e Exclusão social” In: **Educação Exclusão e Cidadania**. Ijuí, Ed. UNIJUI, 1997, p. 185.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. “Gestão da educação: o município e a escola. In: FALEIROS, V. P. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAMPOS, M. M. “Educação e políticas de combate à pobreza”. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003, No 24, pp. 183-191

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F; “Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil”. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, agosto/2001, p. 67-83.

CHAUÍ, M. “Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados”. In: DAGNINO, E. (org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo: o que é isso professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.



DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil . In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5a ed., São Paulo: Cortez Editora, 2006, p. 147-176.

FREITAS, H.C.L. “Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização”. In: **Educação & Sociedade**. Vol.24. n.85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, L. C. “Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública”. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005

HOBSBAWN, E. Entrevista. **Folha de São Paulo**, 1997, p. 6.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001, pp. 30-41.

KUENZER, A. Z. “Educação e trabalho: questões teóricas”. In: KUENZER, A. Z. et alii. **Educação e trabalho**. Salvador: Fator, 1988.

MACLAREN, P. “Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. São Paulo: Vozes, 2002.

MARTINS, A. M. Autonomia e Gestão da Escola Pública: aportes para uma discussão. In : OLIVEIRA, D. A & ROSAR, M. F, F. **Política e Gestão da Educação**. 3 . ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MILIBAND, R. O Estado capitalista: reposta a Nicos Poulantzas. In: POULANTZAS, N; MILIBAND, R. **Debate sobre os estado capitalista**. Porto: Ed. Crítica e sociedade. 1975.

NASCIMENTO, E. P. “Globalização e exclusão social: fenômenos de uma nova crise da modernidade?” In: DOWBOR, L; IANNI, O; RESENDE, P. A. **Desafios da globalização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 75-93.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho da escola. In : OLIVEIRA, D. A & ROSAR, M. F, F. **Política e Gestão da Educação**. 3 . ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, R.T.C. “Estado Brasileiro e Neoliberalismo” In: SENNA, E. (org.) **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003, p. 135-148.

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



PERONI, V. M. V. "As mudanças no papel do Estado e a política educacional dos anos 1990" In: SENNA, E. (org.) **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003, p. 149-170.

POULANTZAS, N. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978

POULANTZAS, N. "O problema do estado capitalista". In: POULANTZAS, N; MILIBAND, R. **Debate sobre os estado capitalista**. Porto: Ed. Crítica e sociedade. 1975.

SARTRE, J. **Crítica da razão dialética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Tomo I)

SENNA, E. "Welfare State` e capitalismo: os problemas da política econômica e da política social". In: SENNA, E. (org.) **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003, p. 111-134.

SOUZA, C. "Políticas públicas: uma revisão da literatura". In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n.16, jul/dez 2006, p. 20-45.

WEBER, S. "Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil". In: **Educação & Sociedade**. Vol.24. n.85, p. 1125-1154, dez. 2003.



RELAÇÕES ENTRE MOBILIDADE URBANA E RURAL E A ESCOLARIZAÇÃO FORMAL DOS ALUNOS: APONTAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SAPIRANGA-RS

Tiane Fernanda de Aguiar¹

Simone Henn²

Maria Raquel Caetano³

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

Pensar educação abrangendo o sistema formal de ensino, permite percorrer a história da humanidade em seus diferentes espaços e territórios. O território rural passa a ser um campo de possibilidades que interligam os sujeitos com as condições de existência social, entre eles, a escola. O presente artigo analisa o processo de mobilidade escolar entre o rural e o urbano dos alunos das escolas da área rural norte do município de Sapiiranga. Aborda o contexto do território e os espaços visando refletir e compreender através dos dados levantados o número de alunos que se deslocam do campo para a cidade em busca de escolarização. Apresenta reflexões e estudos acerca das escolas do campo e aponta para a construção de políticas de implantação da escola de tempo integral nesses espaços, como uma possibilidade de os alunos permanecerem no campo.

Palavras Chave: Educação. Território. Campo. Escola Integral.

Introdução

A escola é um espaço onde se oportunizam vivências e experiências necessárias à viabilização do processo formal de ensino-aprendizagem, sendo de suma importância haver uma estrutura organizacional que conduza ações na direção do alcance dos seus objetivos. O presente trabalho está alicerçado na educação formal dos alunos que residem na área rural da cidade de Sapiiranga, no estado do RS. Esses alunos iniciam sua trajetória escolar na área rural e concluem a etapa dos anos finais de escolarização no espaço urbano.

No recorte geográfico analisado, a área rural Norte do município, existem três escolas localizadas na mesma região geográfica, porém distantes entre si. Escolas multisseriadas, que atendem os alunos do Jardim nível B até o quinto ano do ensino fundamental.

¹ Acadêmica do Mestrado em Desenvolvimento Regional da FACCAT e Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Três Coroas. E-mail: tiane.aguiar19@gmail.com.

² Acadêmica do Mestrado em Desenvolvimento Regional da FACCAT e Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Sapiiranga. E-mail: monyhenn@gmail.com.

³ Maria Raquel Caetano. Professora convidada do Mestrado em Desenvolvimento Regional da Faccat. E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com



O trabalho inicia com a apresentação do espaço geográfico constituído pelo município de Saporanga. Busca analisar seu contexto e historicidade para interpretação e compreensão das informações constatadas no decorrer do artigo.

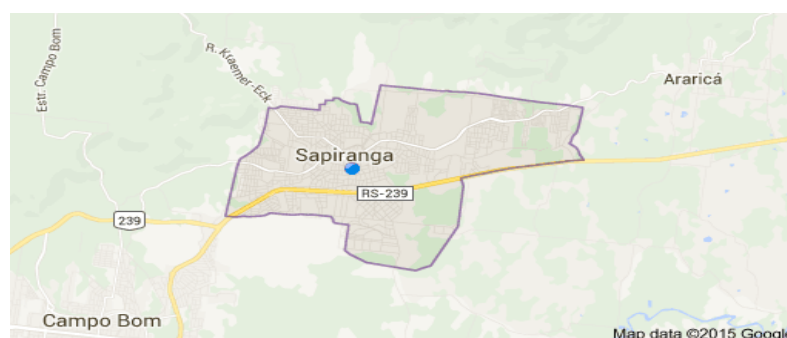
Analisar a escola do ponto de vista territorial leva a reflexões acerca das diferentes formas do aprender, ensinar e construir. Conduz às possibilidades de entendimentos de cada grupo, analisando a escola como território de aprendizagens.

Pontuar as questões da legislação que conduzem a escola rural trará embasamento para as discussões propostas. Compreender a educação no campo como atividade única, indispensável e passível de ajustes, permite reconhecer esse espaço geográfico/cultural de forma respeitosa, sendo seu desenvolvimento atrelado ao desenvolvimento urbano. Essas serão as abordagens realizadas no contexto dessa discussão à luz das considerações de diferentes teóricos.

O cenário em questão

O cenário das discussões se dá em torno do município de Saporanga, localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre, RS.

Figura 1. O território de Saporanga e municípios limítrofes.



Fonte: <http://www.google.com.br/maps/>

A figura 1 apresenta a demarcação territorial geográfica. Composto atualmente por cerca de 80.000 habitantes (dados referente ao ano de 2015) em uma área de 137,50 Km², está localizado na Região do Vale do Sinos e na Região Metropolitana de Porto Alegre. Possui como municípios limítrofes Campo Bom, Novo Hamburgo, Araricá, Nova Hartz, Morro Reuter e Dois Irmãos.

A figura, 2 estão demarcadas as áreas urbana e rural do município. De acordo com o Plano Diretor, “O Município de Saporanga fica dividido em Área Urbana (AU),



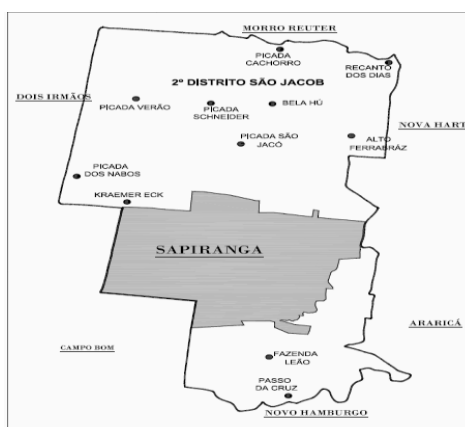
Área Rural (AR) e Área de Interesse Ambiental (AIA)” (Art. 89, PDDHA 2011, p.36), atribuindo-lhes as seguintes definições:

Parágrafo 2º. – Constitui como Área Rural (AR) a parcela do território que não está incluída nas áreas urbanas e de proteção ambiental sendo destinada às atividades primárias, de produção de alimentos, preservação ambiental e de lazer.

Parágrafo 3º. – Constitui como Área Urbana (AU) a parte do território do Município que terá sua descrição em lei específica e que somente poderá ser alterada pela Câmara de Vereadores com votação qualificada de 2/3 dos vereadores (Art. 89, PDDHA 2011, p.36).

Conforme a citação, o município possui um Plano Diretor vigente, definindo em seu contexto a área urbana e a área rural do município. Os parágrafos a seguir traduzem a historicidade do município, que se estrutura mediante a imigração alemã de 1824.

Figura 2: O território municipal e seus recortes geográficos



Fonte: Secretaria de Planejamento/ Sapiiranga. 2015

A área correspondente ao município de Sapiiranga, inicialmente era ocupada por índios Kaingáng e Guarani. O cenário desse artigo desvela-se acerca do nome que a cidade recebe. O nome originou-se da fruta “araçá-pyranga”, termo indígena que significa a fruta araçá vermelha, que era encontrada em abundância na região.

A ocupação portuguesa ocorreu anteriormente a 1816. Nesta época a região chamava-se “Padre Eterno” e pertencia à freguesia da Aldeia dos Anjos, onde Manoel José Leão instalou sua propriedade conhecida como “Fazenda Leão” (“Leonerhof”). No período de 1824 a 1826, os primeiros alemães estabeleceram-se nas terras da Fazenda Leão. A partir de 1845 começam a ser vendidos os prazos coloniais na região



norte e centro de Saporanga. Os colonos vindos do Hunsrück, aí instalados, vão se dedicar à atividade agrícola de subsistência, bem como ao artesanato – ferraria, marcenaria, carpintaria, selaria, tamancaria tradição que haviam trazido da Europa e graças a qual puderam suprir suas necessidades nas novas colônias. Nos primeiros anos, era muito comum encontrar os colonos dedicando-se, simultaneamente, a alguma atividade artesanal e agrícola. Aos poucos, o artesanato se amplia para pequenas manufaturas onde, como na lavoura, a mão-de-obra básica era a familiar. Contudo, o advento da manufatura não iria eliminar o artesanato, de modo que, por muito tempo, ambas as atividades iriam coexistir.

A partir de 1890, Saporanga deixa de ser parte do 4º Distrito de São Leopoldo para se tornar vila, sede do 5º Distrito.

Em 1899, tem início a construção da Ferrovia Novo Hamburgo Taquara, inaugurada em 1903, ampliando os transportes que variavam de lanchões, cavalos, mulas e carretas. Dessa data em diante, Saporanga recebe um novo impulso e, ao longo da ferrovia, se formaram os povoados de Araricá e Campo Vicente.

Em 1935 o desenvolvimento recebe impulso com a eletrificação da vila. A economia se diversifica: casas comerciais, estabelecimentos industriais, destacando-se indústrias de calçados, sombrinhas, massas, sabão, atafonas, carimbos, metalúrgicas, móveis, aguardente, vinhos, alfaiataria.

Na década de 40, ocorre um desenvolvimento maior na indústria de madeira e de calçados.

Em 1948 tem início o movimento emancipacionista, visando criar um novo município, desmembrando Saporanga de São Leopoldo. Em 1953, após uma intensa campanha, tem início um plebiscito qual se impõe a vontade popular, almejando efetivamente a emancipação. Pela Lei estadual n. 2.529, de 15 de Dezembro de 1954, foi criado o município de Saporanga, ocorrendo sua instalação em 28 de Fevereiro de 1955.

O município como território de histórias, memórias e contextos. A escola como parte desse processo social

Discorrer sobre território, lugar e espaço, leva-nos a refletir sobre os conceitos trazidos por Milton Santos. Em suas teorias, esse autor aborda as questões territoriais



de forma bastante aprofundada, distinguindo cada um dos termos, porém, interligando-os entre si.

Conforme Santos (1978), o conceito de lugar está vinculado ao conceito de espaço. O autor defende que

O espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

Conforme o autor, espaço é organizado socialmente, possui formas e funções definidas historicamente. Trata da morada do homem e do lugar de vida que precisa ser constantemente pensado, idealizado e reorganizado. Já ao mencionar acerca do termo território, Santos atribui seu significado aos processos de vivência e de utilização dos lugares e dos espaços. Afirma que o território necessita de vivências, de povoamento e de construção social para que assim seja denominado. É a articulação entre os atores sociais.

Seguindo essa lógica, entendemos a cidade e seus diferentes espaços como territórios que possuem memória, história e que constroem referências emocionais e sociais na vida dos indivíduos. Nessa perspectiva podemos considerar a escola como território de aprendizagens, historicidade e memória, amparadas nos saberes local.

Partindo dessa premissa, abordaremos neste artigo as questões referentes à Educação do Campo e à Escola Rural. Ambas embasadas nos conceitos teóricos e na legislação vigente que retrata sua dinâmica no contexto escolar.

Dialogar sobre, e com, a educação na esfera territorial rural, embasados na realidade apresentada nesse estudo trará subsídios importantes para discutirmos sua pertinência nas comunidades em que se apresentam.

A preocupação com a educação rural desponta na década de 1930, mas representava apenas uma preocupação do governo em aparelhar-se convenientemente a fim de “reformular a dependência estrutural que caracterizava o subsistema econômico brasileiro na época, ao iniciar um incipiente processo de industrialização” Calazans (1981, p. 162). Esta preocupação do estado com a educação rural, não representou grandes investimentos ou incentivos, a não ser um



claro interesse de fixar o homem no campo. E essa preocupação trouxe impulso motivados por:

- o excedente populacional vindo do campo para os centros urbanos, desde 1910/1920, onde se iniciava o processo de industrialização, em busca de oportunidades de trabalho.

Daí a preocupação em manter o homem do campo no campo, para evitar o inchaço populacional;

- A preocupação com o desenvolvimento sócio-econômico do país exigia a instrução de trabalhadores para servir ao processo industrial excedente do país. A educação neste contexto tornou-se um meio para atender aos interesses da classe dominante, a ela coube traçar os objetivos para a educação que deveriam ter acesso aos povos do campo.

No entanto, pode-se notar que todas as ações do Estado estavam impactadas pelas ideias do desenvolvimento industrial e a urbanização.

Conforme Paiva (1972,p.30)

Como tentativa de fazer o homem do campo compreender o sentido 'rural da civilização brasileira' e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo a terra" (p. 137). Prendê-lo a terra era sim o maior objetivo, incentivar o homem do campo a viver no campo, evitando a migração dos povos do campo para a cidade. E ainda hoje se reflete nas ações da escola em forma de currículo, organização e práticas pedagógicas.

Especialmente neste período a educação oferecida aos povos do campo tinha como referência o ruralismo pedagógico, enquanto a prioridade era a educação das elites, o que se reconfigurou com a República em que se viu a necessidade de escolarizar a classe emergente em nome do progresso. Nesse processo vários programas foram elaborados com a finalidade da educação rural. No Estado Novo, período de 1930/1945, a escolarização rural teve como base o processo industrial, na tentativa de manter o homem no campo.

Ao analisarmos os processos de constituição da educação rural, constatamos a ação de uma prática de negação da identidade dos povos do campo em que a dinâmica escolar pressupõe uma concepção de educação, que é histórica, fundada em uma prática social mais ampla. Numa sociedade subordinada aos interesses comerciais numa tônica de violência, opressão e exclusão, fazendo parte da vida



dessas pessoas, influenciando a sua forma de agir e de pensar. Sendo que na maioria das vezes essa escolarização se dá no mais diverso possível, além de enfrentar os problemas do cotidiano de uma realidade do campo e uma sala de aula multisseriada, de grupos de alunos com faixa etária e níveis diferenciados de alfabetização, que já é decorrente reflexo de um processo de exclusão social.

Caldart (2004) defende que:

Essa escola seja “um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho dessa origem e deste destino não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los” (CALDART, 2004 p. 52).

Conforme o excerto, a permanência no campo deveria ser uma vontade, uma decisão do sujeito que conhece e se reconhece naquele lugar. Aquele é seu lugar de origem, de sobrevivência, de história e de memória.

Na concepção de Brandão (1983) a educação rural é fragmento da educação escolar urbana. Uma educação rural adequada precisa ser uma entre outros elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e de garantia de justiça social. O autor aborda ainda as questões de permanência na área rural pelos filhos dos fazendeiros que são cada vez mais incentivados aos estudos e a ausência na terra, enquanto os filhos dos camponeses são cada vez mais requisitados para o trabalho no campo.

Diante dessa atitude de repúdio ao que é da terra, do rural, do campo, as leis e projetos embora fundamentadas nas questões do êxodo rural, não conseguiram frear este processo. Segundo o IBGE, (2002), de 1960 a 2000 a população rural, em relação ao total da população, diminuiu de 54,9% para 18,8%. Dado preocupante, pois no contexto rural detemos muito do que necessitamos na área urbana.

Frente às questões que envolvem a escolarização nas áreas do campo, há a preocupação com o ensino que se adapte às características do meio rural, manifestada desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-lei 4024/61) e se repete no artigo 28 da atual LDB, conforme segue:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses



dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB 9394, 1996)

Diante disso, o território rural passa a ser mais do que um perímetro não urbano, para Arroyo (et al, 2004, p.176) passa a ser um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Ainda com relação a essa preocupação, Arroyo enfatiza

[...]fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo (ARROYO et al, 2004, p.51).

Dialogar sobre a educação rural, suas políticas, sobretudo suas possibilidades, levam a analisar esse território específico do saber e do construir. Compreender a educação no campo como atividade única, indispensável e passível de ajustes, permite reconhecer esse espaço geográfico/cultural de forma respeitosa, sendo seu desenvolvimento atrelado ao desenvolvimento urbano. Dentro dessa perspectiva, Veiga (2000) nos remete a afirmativa de que não existe desenvolvimento rural como fenômeno concreto separado do desenvolvimento urbano.

Diante dessas afirmativas e conceitos, afinal o que caracteriza o rural e urbano?
Conforme Lefébvre

A diferença entre espaços urbanos e rurais se produz em função da divisão do trabalho (...) mas essa separação pode e deve ser superada em função do crescimento das forças produtivas e de novas relações de produção (LEFÉBVRE, apud SOBARZO, 2006, p.55).

Destaca-se que a superação enunciada, está relacionada às novas formas de produzir, o que não significa afirmar que o rural esteja fadado ao sumiço, bem como as atividades agrícolas nele desenvolvidas, o que ocorre é um reordenamento dos espaços rurais e urbanos, ambos coexistem, porém com diferenciações.

Como esclarece Baptista (2001), a Sociologia Rural, no início do século XX, também já distinguia rural e urbano:



[...] estabelecendo a conexão entre os elementos caracterizadores do primeiro e procurando explicar, com base em algumas variáveis (ocupacionais, ambientais, tamanho das comunidades, densidade populacional, homogeneidade e heterogeneidade das populações, diferenciação, estratificação e complexidade social, mobilidade social, migrações, sistema de integração social), os diferentes graus do rural e do urbano, que se ordenavam no espaço, sem rupturas, num contínuo gradual entre os polos extremos. (BAPTISTA, 2001, p. 55).

Contudo, Endlich (2010, p.11) relata que: “as condições políticas e sociais que permitiram a divisão sócio espacial do trabalho, originaram a contraposição entre o rural e o urbano”. E continua dizendo que

[...]. no espaço rural foi desenvolvido um tipo específico de trabalho, ligado a produção de produtos primários. No espaço urbano as relações de trabalho estão associadas à produção de produtos industriais, ligado ao setor secundário e terciário. (2010, p.11)

Também sob esta ótica o sociólogo Gilberto Freyre (1982, p.57) afirma que a integração entre o rural e o urbano assume uma nova denominação, “rurbanização”, ou seja, um processo de desenvolvimento socioeconômico que combinam formas e conteúdo de uma só vivência regional, a do Rio Grande do Sul, por exemplo, ou a nacional do Brasil como um todo, valores e estilo de vida rural e valores e estilos de vida urbanos. Diante dessa abordagem, apresentaremos que escolas rurais existentes no município de Sapiranga, que para nós ainda é uma modalidade em construção.

Escolas rurais de Sapiranga – uma modalidade educacional em construção colaborativa entre o rural e o urbano

O município de Sapiranga possui uma área rural de 155 km², sendo que cerca de 5.630 habitantes de nosso município vivem nessa área, conforme dados do IBGE.

Ao norte do município localizam-se as vilas de Picada dos Nabos, Picada Verão, Picada Schneider, Picada São Jacó, Alto Ferrabrás, Bela Hú, Picada Cachorro, Recanto dos Dias e Kraemereck. Ao sul localizam-se as vilas de Fazenda Leão e Passo da Cruz.

No Kraemereck existem pequenas propriedades rurais que são utilizadas como sítios de lazer. Na Picada dos Nabos há poucas propriedades. Entretanto se destacam pelas cercas de pedras, as taipas, e pelas casas antigas em estilo enxaimel. O cultivo



é de subsistência. Há o cultivo milho, feijão, batata, aipim, laranjas, goiabas e cana-de-açúcar. Criação de gado bovino, suíno e aves.

Quanto à educação, o município possui 4 escolas consideradas de área rural. Uma está localizada na zona sul do município e três estão situadas na zona norte, objetos de estudo nesse trabalho. Existem atualmente três escolas na área rural norte do município, atendendo a demanda de 28 alunos, desde o Jardim nível B até o quinto ano do ensino fundamental.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental 25 de Julho, localizada na Rua da Igreja, 1280, Picada São Jacó foi criada em 13 de março de 1953. Sua construção se justifica pela demanda de crianças oriundas da Alemanha.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Lourenço Auler, situada na localidade de Picada Verão iniciou suas atividades em 11 de fevereiro de 1958. Sua construção se deu devido ao grande número de famílias instaladas na região, vindas da Alemanha.

No ano de 1961 foi construída a Escola Municipal Balduíno Wasem, justificando sua construção pela falta de estabelecimento de ensino nas proximidades.

Conforme dados da Secretaria de Educação do município, atualmente 28 alunos utilizam o transporte escolar entre as comunidades, para estudar nas escolas da área rural, oferecido aos anos iniciais do ensino fundamental. Já 59 alunos são transportados diariamente pelo transporte da prefeitura, da área rural para a área urbana do município a fim de concluir seus estudos, conforme tabelas que seguem:

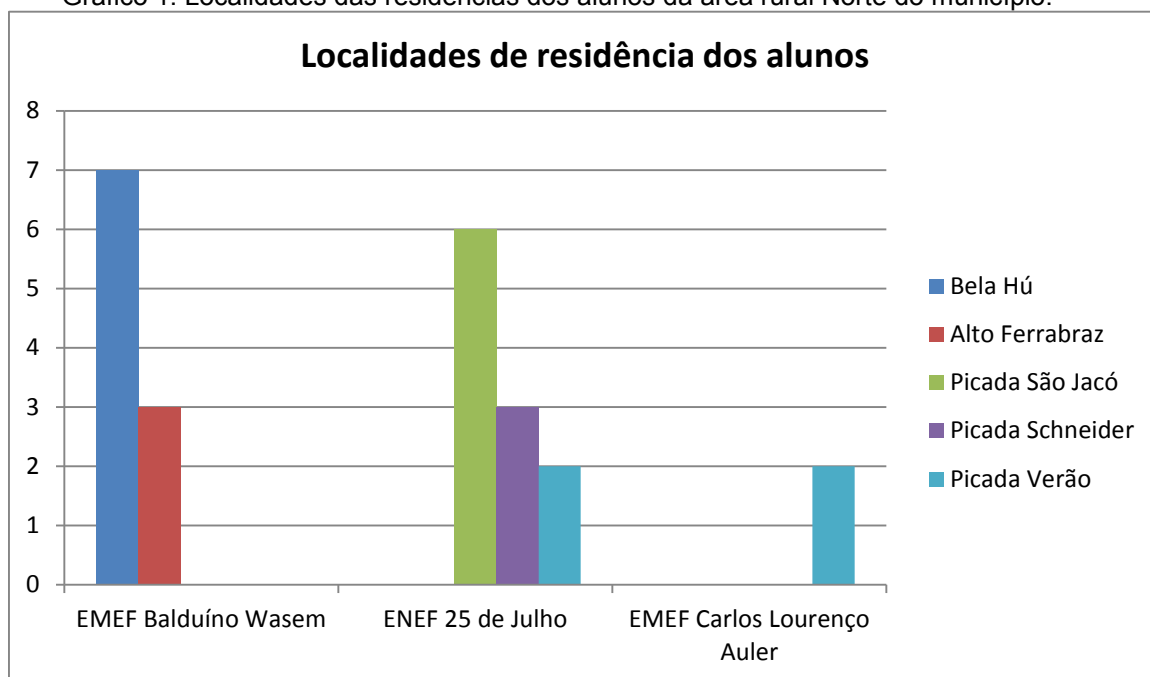
Tabela 1. Escolas pertencentes à área rural do município de Sapiranga-RS.

ESCOLAS ÁREA RURAL		
Local de origem do aluno	Quantidade de alunos matriculados	Escola de destino
Bela Hú	10	EMEF Balduíno Wasem
Picada Verão	02	EMEF Carlos Lourenço Auler
Picada São Jacó	06	EMEF 25 de Julho
Picada Schneider	03	

Picada Verão	02	
TOTAL	23	3 escolas distintas

Fonte: Boletim Estatístico das Escolas (2015)

Gráfico 1: Localidades das residências dos alunos da área rural Norte do município.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Saporanga, 2015.

Tabela 2. Escolas da área urbana que recebem os alunos oriundos da área rural Norte do município de Saporanga

ESCOLAS ÁREA URBANA		
Local de origem do aluno	Quantidade de alunos matriculados	Escola de destino
Picada São Jacó	35	EMEF Waldemar Carlos Jaeger
Picada São Jacó/ Schneider	02	EMEF Maria Ruth Raymundo
Bela Hú/ São Jacó	02	EMEF Pastor Rodolfo Saenger
São Jacó	01	EMEF Rubaldo Emílio Saenger
Picada Verão/ Picada Schneider/ São Jacó/Bela Hú/ Alto Ferrabraz	19	Instituto Estadual de Educação Saporanga



TOTAL	59	5 escolas distintas

Fonte: Boletim Estatístico das Escolas (2015)

Conforme a pesquisa realizada, o município apresenta um montante de 28 alunos que utilizam o transporte escolar para deslocar-se, dentro da área rural, para as escolas do campo. Já 59 alunos dependem do mesmo transporte para continuarem seus estudos nas escolas da área urbana. Os alunos do ensino médio também são atendidos pelo transporte, somando atualmente 19 alunos.

Apontamentos para construção de políticas de educação integral no município de Sapiranga – RS

A significativa redução da demanda dos alunos dos anos iniciais nas escolas da região analisada, demanda a viabilidade de assumir uma nova modalidade educacional: a modalidade de tempo integral.

Visto neste artigo que a educação no campo vem perdendo espaço para a área urbana ou se utilizando dela para dar continuidade ao processo educacional dos sujeitos, abordaremos neste capítulo a proposta da educação integral como fator de desenvolvimento educacional e social do território analisado.

Conforme Silva (2013 p. 1) os primeiros debates sobre a ampliação da jornada escolar e de educação integral, vem se dando no Brasil desde as primeiras décadas do século passado, através de movimentos político-sociais como o Integralismo e o Anarquismo. Através de grupos organizados como a igreja, bem como através de tendências educacionais e educadores, como a Escola Nova de Anísio Teixeira. Já nas décadas de 1980 e 1990, apresenta as experiências dos CIEPS (no Estado do Rio de Janeiro) e dos CAICS (em esfera nacional) servindo de modelo em escolas públicas de aptidão das redes de ensino.

Nos anos em que se deu o Regime Militar no Brasil (1964 - 1985), ocorre a expansão e obrigatoriedade da escola fundamental de oito anos através da Lei nº 5692/71, seguido de um aumento salarial e uma redução dos investimentos em pessoal e infraestrutura das escolas públicas, que desencadearam o estouro das escolas particulares e a redução da qualidade de trabalho nas escolas públicas. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), em seus artigos 34



e 87, prevê a ampliação da jornada escolar para regime de tempo integral, e determina a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito, e o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral. Reconhece e valoriza em seu artigo 3º, no item 10, as práticas desenvolvidas pelas instituições de experiências extraescolares.

O termo “educação Integral” é mencionado pelo Manifesto⁴ em diversos momentos e apresentado com o sentido de proporcionar o desenvolvimento integral do indivíduo:

A educação nova [...] 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. [...]

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado à organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. [...]

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de ação ou processos de que necessita o indivíduo para seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. [...] integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para formação no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas (AZEVEDO, 2010, p. 40)

A constituição federal em meados de 1937 a 1988 desenvolveu quatro constituições sendo reflexão do momento político vigente. Na constituição de 1937, que é também denominado como “Estado Novo”, a educação integral é atribuída à família.

Art. 125. 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 a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937)

⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 e assinado por 27 educadores, entre os quais está Anísio Teixeira, foi escrito por Fernando de Azevedo e é considerado o primeiro grande resultado político e doutrinário de dez anos de luta da Associação Brasileira de Educação (ABE) em favor de um Plano Nacional de Educação (GADOTTI, 2003, p. 235).



A constituição cidadã, como foi conhecida a constituição de 1988, apresenta em seu artigo 205:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Santos (2014, p.101), afirma que ainda que não sejam mencionados os termos tempo ou educação integral, essa Constituição afirma que a educação tem como objetivo o desenvolvimento pleno da pessoa, para atuar na sociedade como cidadão, como forma de preparo para o trabalho, e atribui à família e ao Estado responsabilidades e deveres.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, apresenta a primeira concepção de educação como processo formativo que se desenvolve em diversas esferas: contempla a vida familiar, a convivência humana, o trabalho, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil para além das instituições de ensino e pesquisa. Ou seja, a finalidade da educação o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação sinaliza que o horário normal de trabalho em sala de aula efetivo seria de quatro horas e devendo ser progressivamente ampliada para o tempo integral a critério dos sistemas de ensino. Prevendo que as redes escolares públicas urbanas funcionem em regime de tempo integral.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.



O PNE 2001-2011⁵, apresentava em suas diretrizes o aumento da jornada escolar para turno integral. Para deixar mais evidente se fez necessário um decreto de lei para que especificasse como se classificaria uma escola de turno integral:

O Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007, no artigo 4º, define o que considera educação em tempo integral.

Art. 4º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto.

Art. 20. Será considerada educação básica em tempo integral, em 2007, o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares. (BRASIL, 2007)

Ainda sob a égide da legislação, o Plano Nacional de Educação (2001-2011), apesar de prever a ampliação da jornada diária do tempo integral para as escolas, não definiu claramente o alcance em termos quantitativos, “progressivamente”, como pode-se observar na meta 21.

21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. (BRASIL, 2001)

Contudo, o novo Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece metas para os próximos 10 anos e apresenta na meta 6, a oferta da educação em tempo integral em no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco) dos (as) da educação básica” e apresenta como estratégias, entre outras

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,

⁵ Este é considerado o 1º Plano Nacional de Educação em forma de lei, pois o anterior, de 1962, na vigência da LDB 4.024, 1961, foi uma iniciativa do MEC e foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 2001).



com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

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;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014)

Assim existe um enorme empenho em quantificar e qualificar a meta do atendimento da educação em tempo integral o que representa um avanço, quando este é comparado com o Plano Nacional anterior. Essa é, portanto, a estratégia a ser adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Sapiranga, quando traça ações para transformar as escolas do campo em espaços de aprendizagens integrais para a formação do sujeito na sua integralidade.

Considerações

Esse trabalho teve a intenção de refletir e analisar dentro dos limites da pesquisa, a educação sob a perspectiva do território rural e urbano. Tecer essa conversa à luz dos conceitos, teóricos e a legislação, nos permite analisar a temática sob diferentes pontos de vista. Quanto ao recorte analisado no artigo, a área rural e urbana em prol do educar, remete a outra questão salutar dos diferentes territórios geográficos do município que contém e mantém sua origem e história para além dos espaços da sala de aula.



No contexto apresentado nesse artigo, apontamos que, a construção coletiva de políticas de educação em tempo integral com o objetivo de formação de sujeitos na sua integralidade, poderá ser uma alternativa à redução dos alunos nas escolas da região analisada, tendo em vista a mobilidade entre o urbano e o rural. Lembramos Arroyo (2004,p.51) quando diz que “fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo”.

As reflexões e breves análises abordadas nesse trabalho estão ainda em construção. Os temas emergentes sobre a educação, educação integral e seus territórios são assuntos para novas pesquisas e análises do ponto de vista rural e urbano.

Referências

ABRAMOVAY, R. (1992). **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo, Anpocs/ Unicamp/Hucitec.

_____. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. Reforma Agrária. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, 1999.

_____. **O capital social dos territórios**: repensando o desenvolvimento rural. Economia Aplicada, nº 2, v. IV 2000.

ARROYO, M. G.; Roseli S.; Caldart, M. C. M. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro, 2004.

BAPTISTA, F. O. **Agriculturas e territórios**. Oeiras, Portugal: Celta, 2001. 207 p.
CRUZ, R. D. Experiencias de la Identidad. In Revista Internacional de Filosofía Política, nº 2, pp. 63-74.1993

BRANDÃO, C. R. **Casa de escola**: cultura camponesa e educação rural. Campinas, São Paulo: Papirus, 1983. 248p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 16-4-2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova Plano Nacional de Educação-PNE** e dá outras providencias. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 10.5.2015.



CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2004.

ENDLICH, M. A. Perspectiva sobre o urbano e o rural. In. **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. SPOSITO, M. E. B.; Whitacker, A. M. (org.) 2. ed. Expressão Popular, São Paulo, 2010.

FREYRE, G. **Rurbanização**: O que é? Recife: Editora Massangana, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/ Acesso em 20.4.2015.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias, Centauro, São Paulo, 2011.

LEFEBVRE, H. Espacio y política. Barcelona: Península, 1976. SILVA, J. G. In. O novo Rural Brasileiro. **Revista Nova Economia**, v.7, n.1, p.43-81, mai/1997.

PAIVA, E. F.; BORBA, S. I. **Educação rural**: uma realidade no chão sem terra da escola do campo. João Pessoa: UFPB, 2008. Disponível em www.ce.ufpb.br. Acesso em maio/2015.

SANTOS, M. **Por uma geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SILVA, A. de A. J.; SILVA, P. N. K. **Educação Integral no Brasil de Hoje**. Recife: UFPE, 2013.

VEIGA, J. E. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002

_____. **O capital social dos territórios**: repensando o desenvolvimento rural. Economia Aplicada, nº 2, v. IV 2000.



AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Martha Luci Maria Sozo¹
Clarice Antunes do Nascimento²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas na gestão da educação

Resumo

Esse artigo versará sobre as políticas públicas e a gestão da educação. Está embasado em pesquisas de cunho teórico e sob a perspectiva de um olhar crítico desde o surgimento de tais políticas e como elas interferiram e se conjugaram na construção de uma epistemologia que contribuiu para melhorias na educação do nosso país. O texto apresenta tópicos da gestão na educação, procurando ressignificar o papel do gestor que acompanha as mudanças que se fazem necessárias nesse século XXI. Entre outros aspectos, busca-se analisar a interferência do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras e seus reflexos para professores e educandos, pois quando o discurso neoliberal se torna hegemônico, amplia-se a preocupação com a qualidade da educação, tendo em vista seu papel na formação/produção dos sujeitos. E quando se tem como foco a qualidade na educação, bem como a constituição de gestões democráticas, torna-se necessário uma práxis que promova condições ao sujeito constituir-se como um ser mais autônomo. E as políticas públicas devem ser pensadas para proporcionar certo empoderamento do sujeito, desenvolvendo capacidades de agir com mais criticidade analisando sua realidade para transforma-la. O artigo destaca também alguns problemas que impactam na gestão da educação, como a descentralização quanto ao financiamento e fomento às políticas públicas educacionais, enfatizando, ainda, aspectos avaliativos, sobretudo relacionados à questão da busca e controle de resultados. No que se refere à avaliação da educação, a escola se submete ao sistema de avaliação externa, podendo se organizar conforme a realidade da sua região, mas evidenciando resultados que atendam às políticas nacionais.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Gestão. Educação.

Introdução

As políticas públicas têm contracenado com o cenário da educação alterando a realidade vivida até o final do século XX. Nesse contexto, a educação no Brasil apresentou significativos tópicos de melhoria tanto no campo da epistemologia como na contingência da vida cotidiana do povo e dos estudantes. A epistemologia é a ciência que estuda os fundamentos científicos para o conhecimento, tomando a ciência “como objeto de investigação” (JIAPASSU, 1993) e para tal, vista como uma teoria geral do conhecimento.

As políticas públicas estão relacionadas com o poder social, ou seja, há uma tentativa, ao menos, de construir estratégias que deleguem o poder, de maneira mais

¹ Doutora em Educação. Pós-doutoranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre/RS, Brasil. E-mail: marthaluci@terra.com.br.

² Mestre em Educação. Professora tutora da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA de Canoas/RS, Brasil. E-mail: claricen@gmail.com.



democrática, à sociedade. E isso implica não só numa relação com o poder, mas numa necessidade inerente também ao conhecer, que se manifesta conjuntamente ao ato de educar.

As políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entidades públicas ou privadas, que objetivam assegurar direitos à cidadania, contemplando aspectos sociais, culturais, étnicos e econômicos. As políticas públicas correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos. As políticas públicas podem ser formuladas principalmente por iniciativa dos poderes executivo ou legislativo, separada ou conjuntamente, a partir de demandas e propostas da sociedade, que na prática cotidiana observam e comprovam quais iniciativas são mais necessárias.

Nesse sentido, existem alguns problemas que historicamente impactam na gestão da educação. Por um lado temos a questão da descentralização, visto que o modelo atual de educação é descentralizado no sentido do financiamento e do fomento às políticas educacionais. No entanto, quando se fala na avaliação da educação, o controle dos resultados é exercido nacionalmente, ou seja, é centralizado. Assim, a escola pode elaborar seu Plano Político Pedagógico, mas se submete ao sistema de avaliação externa (prova Brasil, Enade, Enem, etc.). Deve se organizar de forma solitária, mas na evidência dos resultados devem atender as políticas nacionais.

De acordo com o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), temos que “a educação escolar compõe-se de Educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e Educação superior”. No que se refere ao financiamento da educação, temos a distribuição de recursos por parte da União, mas também de organismos internacionais, como o caso do Banco Mundial.

A nível nacional, a responsabilidade pela educação brasileira é compartilhada pelos três níveis de governo. Cabe aos municípios proporcionar creches, pré-escolas e ensino fundamental. O Estado deve priorizar o ensino médio, mas também atuar,



em parceria com os municípios, na oferta de ensino fundamental. Já o papel da União é organizar o sistema como um todo e regular o ensino superior.

Porém, sabe-se que a capacidade de arrecadação dos municípios e estados são distintos, nem sempre podendo atender às necessidades do sistema escolar, carecendo de intervenção da União e, muitas vezes, de outros organismos e participação da sociedade.

Quando se fala na participação da sociedade, temos uma Lei Complementar que proporciona sua efetiva contribuição, a exemplo da Lei Complementar n.º 131 (Lei da Transparência), de 27 de maio de 2009, que determina:

- I. Incentivo à participação popular e realização de audiências públicas, durante os processos de elaboração e discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos;
- II. Liberação ao pleno conhecimento e acompanhamento da sociedade, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira, em meios eletrônicos de acesso público.

A gestão na educação visa fortalecer, estreitar laços com o desenvolvimento do ser humano e sua autonomia, repercutindo consequentemente numa evolução social.

A educação consiste em favorecer um desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, quer enquanto indivíduo quer como membro de uma sociedade regida pela solidariedade. A educação é inseparável da evolução social, constituindo uma das forças que a determinam (CABANAS, 2002, p.57).

Entendemos que a evolução social que o autor se refere tem se manifestado mais acirradamente no final do século XX e início deste século XXI em função da globalização, fazendo emergir verdadeira revolução nos campos científico, tecnológico e humano. As descobertas científicas foram necessárias, porque descobriram formas e fórmulas de prolongar a vida humana. Se vivemos mais, se nos apoderamos do conhecimento, também queremos mais qualidade de vida, bem estar social que se incorporam à constante busca do ser humano: ser feliz. As políticas públicas servem assim para concretizar a ação dos interesses públicos, e a educação se apresenta com eficácia para a realização dos mesmos.

Fundamentação Teórica



Desde a antiguidade a sociedade se apresenta com características e organizações distintas entre si. Essa organização determina nosso modo de existir. A forma como nós produzimos nossa própria existência, nos comportamos, nos relacionamos, tudo isso é definido a partir desse modelo de organização social e pelos modelos educacionais. A escola cumpre uma função específica nesse modelo de sociedade.

Para entendermos a educação é importante conhecermos a organização da sociedade capitalista, bem como os fundamentos que organizam o modelo de produção da existência social, e a influência desse modelo na definição das políticas públicas que orientam os processos, práticas e iniciativas educacionais. Implica conhecer os elementos fundantes da nossa sociedade, as marcas do capitalismo atual e de que maneira ele afeta a educação.

A escola pública no contexto da sociedade capitalista aparece como democratização dos conhecimentos. Mas em que medida são, de fato, democratizados? Seria democratização para todos?

O que se verifica, pelo menos em nossa sociedade, é que o acesso, permanência e qualidade na educação não é o mesmo para todos, sendo muitas vezes definido pelo *gap* cultural e financeiro que marca as desigualdades sociais, gerando exclusão social. No âmbito da gestão educacional (sistema) e gestão escolar (escola) é preciso pensar essa democratização como algo para todos.

A escola foi fundamental para a organização da sociedade capitalista e para a consolidação da ordem econômica estabelecida, permitindo aos trabalhadores o acesso aos rudimentos da ciência e à inserção nesse novo modo de produção. Mas subordina-se à ordem econômica e, portanto, aos limites imputados pelo capitalismo. Tais limites precisam ser entendidos para que a educação possa avançar no sentido da efetiva democratização do conhecimento. Assume-se que o capitalismo foi necessário para os avanços tecnológicos e científicos e, conseqüentemente, para a ampliação da qualidade de vida, mas é preciso reconhecer também que reforça as desigualdades sociais, na medida em que o poder e os recursos se mantêm nas mãos de uma minoria da população. E pela própria condição, são esses que patrocinam e orientam o modo e o lugar onde serão aportados os recursos dos quais dispõem.



Quando pensamos na organização da nossa sociedade, o que muda em relação aos modelos de organização interiores ao capitalismo? Uma das mudanças é a constituição do “estado moderno de direito”, ou seja, o estado democrático de direito, que tem o papel de organizador da sociedade capitalista. Hoje é papel do Estado garantir determinados direitos sociais e políticos, dentre os quais o direito à educação (um direito público, subjetivo, inalienável).

Desta forma, compreender o papel do Estado, isto é, como ele aparece definido nas políticas educacionais e na organização da sociedade capitalista é fundamental para entender os modelos educacionais, já que derivam dos modelos de estado, dentre os quais temos: o Estado Mínimo, Estado Neoliberal, Estado de Bem-estar social, Estado intervencionista/regulador. E desses modelos de organização originam-se as políticas sociais e educacionais.

Mas a partir de quê critérios podemos definir se as políticas educacionais democratizam o acesso, permanência e qualidade na educação (ou não)? É a partir, justamente, desse modelo de estado: o estado neoliberal e o Estado de bem estar social. Trata-se de modelos próprios da sociedade capitalista, que o próprio capitalismo foi mudando algumas perspectivas e nessa mudança o estado assume papéis diferentes.

Hoje o que temos é um modelo assentado em valores econômicos, no interior de uma lógica neoliberal que busca a promoção de uma educação a baixo custo, na contramão do Estado de bem-estar social (o chamado estado keynesiano, intervencionista). Este, por sua vez, é mais voltado para as questões sociais, com políticas que visam o bem-estar da população. Trata-se de um estado que se posiciona como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia. É o agente regulamentador de toda vida e saúde social, política e econômica do país em parceria com sindicatos e empresas privadas, em níveis diferentes, de acordo com o país em questão. Cabe ao Estado do bem-estar social garantir serviços públicos e proteção à população, com um determinado tipo de impacto na escola.

Na outra ponta, temos o estado neoliberal, um modelo de estado (estado de mercado, e o mercado como autoregulador) que aparece no Brasil a partir da década de 90 embora venha se constituindo internacionalmente desde a década de 70, e que



se volta mais para as questões econômicas. Portanto as políticas sociais e educacionais ficarão em segundo plano, dando lugar à promoção de políticas econômicas, emergindo uma outra forma de pensar, organizar e gerir a educação. O que, do ponto de vista da democratização, se mostra bem menos democrático, pois os princípios que regem o acesso, permanência e qualidade da educação serão outros.

Para Gentili, o neoliberalismo,

(...) trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia no final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.

E se antes, no âmbito profissional, tínhamos um espaço de disputa de poder entre os capitalistas (donos dos meios de produção) e os trabalhadores (sujeitos que precisam vender a sua força de trabalho), hoje temos outro tipo de trabalhador, que não é mais o servo/escravo, mas o trabalhador assalariado, numa posição posta como de igualdade, na medida em que o trabalhador assalariado é dono da sua força de trabalho, uma nova relação marcada pelo contrato.

Uma desigualdade camuflada no interior de uma lógica que dá ao trabalhador a falsa ideia de que tem a escolha (por ser dono da sua força de trabalho), mas esta escolha é cerceada pelos donos dos meios de produção, que determinam o tipo de trabalhador e impõem uma cisão/diferenciação entre quem detém o poder de exploração da força de produção. A ilusão está em que o sujeito poderá se considerar numa posição de igualdade, tendo em vista que se vê como detentor de algo (da sua força de trabalho), mas jamais estará em posição efetiva de igualdade na medida em que não é dono dos meios de produção. Terá, portanto, que se submeter às regras dos detentores do poder para a venda da sua força de trabalho.

Como isso aparece na escola? Começa pelo acesso, uma vez que as condições dos sujeitos determinam para qual escola ele poderá ir. Temos diferentes modelos de escola para diferentes sujeitos, o que reflete na inserção dos sujeitos no trabalho e incide na sua remuneração, alimentando o capitalismo.



No âmbito da gestão educacional, sobretudo numa perspectiva democrática, não podemos conceber modelos de educação pobre para pobres e sim promover a igualdade no acesso ao conhecimento (todos têm direito a uma educação de qualidade que proporcione uma condição de sujeito autônomo, dotado de senso político e científico capaz de transformar a sociedade). Não podemos formar o sujeito apenas para o posto de trabalho que ele vai assumir.

Para que a escola possa modificar/transformar essa lógica de sujeito alienado, marcado pela desigualdade social, é preciso estar atenta às políticas e à legislação educacional. Ao fazer isso é possível criar estratégias dentro da escola que permitam ao sujeito superar essa condição definida a priori por conta da sua classe social.

Hoje as políticas educacionais (que estão na base das políticas sociais) estão subsumidas nas políticas econômicas, ou seja, é a lógica econômica que define as políticas educacionais. E o problema nisso é que as políticas econômicas estão preocupadas com a sustentabilidade financeira dos países numa relação de divisão internacional do trabalho, com vistas ao desenvolvimento. É uma política voltada contra a natureza da educação (a natureza educacional volta-se para o desenvolvimento humano pleno). Porém é sabido que não se faz educação de qualidade com economia de recursos. A educação de qualidade é uma educação cara. E o que temos percebido é que as políticas econômicas atuais são políticas pensadas para a redução de custos, repercutindo na desqualificação educacional e intensificação do trabalho para o professor.

Um dos aspectos que impactam na qualidade educacional é que no Estado neoliberal (sociedade internacionalizada, globalizada) existe uma influência muito grande dos órgãos internacionais, que financiam a educação e retiram, de alguma forma, a autonomia das nações, na medida em que financiam políticas que venham ao encontro de seus interesses. De acordo com Silva Jr. (2002, p. 76):

(...) as reformas educacionais na América Latina, e particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, e da esfera educacional em particular – lócus privilegiado, para o Estado, de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social.



No modelo de sociedade capitalista globalizado, deparamo-nos cada vez mais com políticas educacionais influenciadas por órgãos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (desde 1990), que ao investir recursos financeiros em países ditos “em desenvolvimento”, acaba definindo o pacote de políticas educacionais que considera adequado para suprir as demandas de ensino. Trata-se de investimentos justificados por crises pelas quais passou o capitalismo, onde a educação assume o papel de minimizar a pobreza que se estende por todo o planeta. Por um investimento que não promove educação de qualidade, mas num modelo que se encaixe na reconfiguração capitalista, atendendo aos interesses dos financiadores (um pacote de reformas que não leva em conta as particularidades de cada país, mas que deverá servir para todos).

Em 1995 o Banco Mundial publica um documento no qual retoma o discurso apresentado na Declaração Mundial de que a educação é crucial para o crescimento econômico e para a redução da pobreza. Estabelece que devam ser considerados alguns desafios importantes a serem alcançados, tais como: aumentar o acesso para a educação, elevar a qualidade, melhora a equidade, e a redução do tempo que os países levam para reformar seus sistemas educacionais (BANCO MUNDIAL, 1995). Nesse documento fica evidente que a qualidade da educação é determinada pelas condições de aprendizagem, assim como pelos resultados obtidos pelos alunos.

No pacote de reformas do Banco Mundial temos como prioridade a educação primária, ou seja, uma educação que prima pelos conhecimentos básicos, entendendo que esta garante a inserção do sujeito ao trabalho informal. Ou seja, o sujeito não precisa ser educado para pensar, mas para trabalhar (para usar a sua força de trabalho, colocando-a à serviço dos detentores de capital). Outro aspecto a destacar é o foco na melhoria da qualidade da educação, mas com vistas à eficiência (para resultados) e que compreende uma escola eficiente como aquela que gasta pouco e tem bons resultados. Resultados, estes, que se verificam nas avaliações institucionais, como a nota da Prova Brasil, Enade, Enem, índices que deverão definir a qualidade da educação. Propõe, também, a convocação dos pais e comunidade nos assuntos da escola, de modo que esses assumam responsabilidades e contribuam no financiamento da escola no que se refere à sua infraestrutura (porém não abre espaço à participação desses sujeitos na gestão da escola). E sugere, ainda, o fomento de



parcerias (Ongs e setor privado), políticas de base econômica com vistas a diminuir o custo da educação. Algo que se pode conferir nas palavras de Kruppa, citado Rios quando afirma que:

O Banco Mundial vem recomendando um pacote de reformas educativas para os mais variados países, que contém, dentre outros, os seguintes elementos centrais: a) Prioridade na educação primária; b) Melhoria da eficácia da educação; c) Ênfase nos aspectos administrativos; d) Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar; e) A análise econômica como critério dominante na definição das estratégias.

Ao que surge outro questionamento: o que deveria ser prioridade, de fato, na educação? Se formos considerar a promoção de uma educação de qualidade, dever-se-ia olhar primeiro para a formação do professor. Mas para o Banco Mundial é o livro didático, a lição de casa, o tempo de instrução, por que não se trata de políticas ou reformas educacionais a serem implantadas na casa deles (nos países de primeiro mundo) e, desta forma, uma educação primária e conhecimentos básicos deverão ser suficientes. Por isso a escola, ciente dessas reformas, deverá pensar e propor alternativas para uma educação mais elaborada e qualitativa, que prepare melhor os sujeitos, o que demanda dedicação e muito trabalho dos professores, o que se torna difícil quando se tem como orientação não gerar ônus para o Estado.

Metodologia

Este trabalho baseia-se na análise do cenário educacional, sobretudo nos aspectos relativos às políticas públicas propostas para este campo e sua relação com o modelo de organização social existente, bem como sua influência na formação dos sujeitos. Para tanto, utilizou-se de pressupostos teóricos de autores que procuram conceitualizar e situar as políticas públicas de acordo com as realidades sociais em que são propostas/implementadas, e nos documentos oficiais nos quais se tem acesso às Leis e Reformas que buscam regulamentar a educação, a exemplo da LDBEN 9.394/96 e documento publicado pelo Banco Mundial (1995). Ampara-se, também, nas ideias de alguns autores que tratam sobre este tema.



Considerações Finais

As políticas públicas têm enfatizado um processo contínuo de ações interligadas e seguem uma modalidade de ação conforme as características ou intenções de um governo, o qual intenta a colaboração social com duas frentes: proporcionar à população meios de uma vivência mais digna e igualitária e, por outro lado, evitar conflitos, representando o movimento de uma sociedade que se ajusta entre o poder, o conflito e o consenso. E assim, expressam o sentido da democratização da sociedade.

Mas quem apresenta esse movimento para a sociedade senão o gestor? O gestor atua, no âmbito educacional, como o grande agenciador das mudanças, seja inovando nas palavras e nas atitudes, acompanhando transformações sociais, políticas, culturais e procurando se desvencilhar dos velhos hábitos que se prendiam relacionados aos paradigmas do mando e da obediência, partindo para uma visão mais democrática que dá suporte à promoção da educação almejada para os tempos atuais.

Percebe-se lacunas, não no sentido de falhas, mas no sentido do quanto ainda podemos agregar ideias, pesquisas e práticas para que as políticas públicas e a gestão na educação contemplem, de maneira cada vez mais efetiva, a construção da sociedade que almejamos. Uma sociedade na qual realmente se torne visível a democracia que delibera direitos iguais para todos.

A educação desponta e interage de forma mais efetiva com a sociedade, a política e a cultura, fazendo-se valer das políticas públicas para transformar a realidade, revendo sua prática para promover a efetiva emancipação do sujeito através do conhecimento.

Referências

- AZEVEDO, J. L. **A Educação como política pública**. Campinas SP. Autores Associados, 1997
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Banco Mundial. Washington, D. C. 1995.
- CABANAS, J. M. Q. **Teoria da Educação**. Edições ASA. Porto, Portugal, 2002.



CATANANTE, B. **Gestão do Ser Integral**. Ed Infinito, São Paulo, 2000.

DIAS, R.; MATOS, F. Políticas Públicas. **Princípios, Propósitos e Processos**. Editora Atlas. São Paulo, 2012.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: Manual do usuário. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

JIAPIASSU, H. **Dicionário Básico de Filosofia**. Editora Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1993.

RIOS, M. C. **As políticas públicas do Banco Mundial para a educação brasileira**. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2014/politicas_publicas.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2015.

SILVA Jr., J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

TEBET, R. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2015.



RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E AS INFLUÊNCIAS PARA A ESCOLA

Maria Raquel Caetano¹

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

A lógica gerencial presente na reforma do Estado e aprofundada até os dias atuais e as estratégias de gestão privada na educação básica no Brasil, viabilizam e aprofundam a reprodução do capital através da educação e seus reflexos na gestão da educação e da escola. Analisaremos neste artigo como vem ocorrendo a privatização da gestão da educação e da escola pública na proposta de uma parceria entre uma rede de ensino e um instituto privado. Essa forma peculiar de privatização denominou-se endoprivatização que opera através da instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública e da escola. Iremos apresentar como uma instituição privada vem modificando seu foco de atuação, buscando atuar nas redes de ensino no Brasil, visando cumprir as metas do Plano Nacional de Educação com a lógica de um programa privado que altera o conteúdo da educação. Buscamos com esse estudo evidenciar que a lógica de gestão desse Instituto, que se coloca como indutor de políticas públicas no país com uma rede extensa de relações com instituições públicas e privadas, pode imprimir o modelo da empresa privada na educação pública trazendo consequências profundas para o conteúdo da educação e da escola.

Palavras-chave: educação, terceiro setor, gestão da escola, privatização.

Introdução

A educação é mais do que um direito humano e mais que um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido. É também mais do que um bem público (ROBERTSON, 2012). Para a autora, “é um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória, importante para o nosso futuro, mas cujo próprio poder de decisão acerca desses valores é questionado” (idem, p.299).

Por ser um espaço disputado por visões antagônicas, é cada vez mais crescente a tendência dos governos de introduzir formas de privatização na educação pública ou em setores da educação pública. As diferentes formas de privatização vêm ocorrendo a partir das “reformas” e/ou como consequência das reformas da gestão pública instituindo as reformas educativas de forma global. É sob o modo de produção

¹Doutora em Educação, integra o Núcleo de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação da UFRGS sob a coordenação da Dra.Vera Peroni.Professora e coordenadora da especialização no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-riograndense-Campus Charqueadas. E-mail:caetanoraquel2013@gmail.com.



capitalista que existe uma tendência histórica à superação progressiva das fronteiras nacionais no marco do mercado mundial.

Wood (2003, p.8) destaca que “o capital foi capaz de estender seu alcance econômico para muito além das fronteiras de qualquer nação-Estado”. Para a autora, o capital precisa do Estado para manter a ordem e garantir as condições de acumulação e não há evidência de que o capital global tenha encontrado um instrumento mais eficaz. Portanto, as reformas se tornam um dos meios fundamentais para a privatização da coisa pública.

As tendências à privatização estão tendo maior ou menor influência nos diferentes países e se concretizam de diferentes formas nos sistemas de educação pública. No Brasil, o Relatório² sobre Privatização da Educação na América Latina e Caribe (2012) aponta a atuação do terceiro setor e a presença de negócios transnacionais ligados a setores financeiros e privados tradicionais do país (idem, p.18). Nesse contexto, inserem-se os estudos já realizados no Brasil por Adrião (2014), Peroni (2013), Adrião e Garcia(2014), Oliveira(2009), entre outros.

Peroni³ (2013), com a contribuição de pesquisadores na área, aborda as diferentes formas de privatização do público: a filantropia empresarial, o capitalismo social, as redes de políticas globais, consultorias internacionais e parcerias público-privadas e o quanto implicam na garantia dos direitos sociais e da democracia (idem, p.9). Portanto, a educação, como um direito, não pode ser tratada como mercadoria como querem os reformadores. Essas tendências descritas se dão tanto de forma direta, a exprivatização, quanto indireta, a endoprivatização, conforme Ball e Youdell (2008).

A segunda dimensão é a endoprivatização, que opera através da instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública. Um dos exemplos de endoprivatização pode ser a transferência do desenvolvimento curricular que é um elemento-chave na definição do ensino à iniciativa privada (BALL; YODELL, 2008). A endoprivatização também pode estar relacionada com a

² Este relatório é fruto das discussões do Seminário Internacional sobre Privatização na Educação organizado pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE) e Open Society, aliança com o Fórum Nacional de Educação de Qualidade para Todos, em que foram discutidas as diferentes faces da privatização da educação na América Latina e Caribe.

³ Ver Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação, 2013.



contratação de outros serviços privados nas escolas públicas, como, por exemplo, a formação de professores, gestores, a contratação de consultorias educacionais, serviços de avaliação, entre outros(CAETANO,2015). No âmbito desse texto, abordaremos o contexto da endoprivatização para compreender como opera o Instituto Ayrton Senna em relação à educação e a escola e as influências na gestão.

O Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna é uma entidade de assistência social, sob a forma de associação civil, de caráter filantrópico, constituída em novembro de 1994, e presidida por Viviane Senna, irmã do piloto Ayrton Senna. Conforme dados do balanço social 2009, publicados no *site* apresentado, tem por objeto a promoção e o desenvolvimento de projetos culturais, científicos, artísticos, educacionais, sociais, esportivos, beneficentes, de pesquisas e assistenciais com ou sem divulgação, podendo, ainda, promover e praticar todos os atos inerentes e conducentes a esses fins, bem como realizar qualquer atividade a eles relacionada, angariando e administrando fundos com o intuito de atingir esses objetivos. A partir de agora, denominaremos o Instituto Ayrton Senna de IAS.

A missão do Instituto Ayrton Senna, segundo ele próprio, responde ao desafio de criar oportunidades de desenvolvimento humano às novas gerações. Dessa maneira, está contribuindo para que crianças e jovens brasileiros tornem-se cidadãos autônomos, competentes e solidários, orgulhosos da nação que ajudam a construir. Conforme o *site*, o conceito de desenvolvimento humano utilizado pelo IAS surgiu em 1990, quando o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sugeriu substituir a visão tradicional do termo focado no crescimento da renda e na produtividade de um país por uma abordagem mais ampla.

O IAS “acredita que a educação é a única via capaz de transformar o potencial nato de cada um em competências e habilidades para a vida”. Para tanto, seu trabalho é baseado no princípio dos "Quatro Pilares da Educação para o século 21", do relatório da UNESCO "Educação - Um Tesouro a Descobrir", organizado por Jacques Delors.

Foi a partir desses conceitos básicos que o IAS construiu um conjunto de competências para o desenvolvimento de potenciais que definem as capacidades, habilidades, atitudes e valores fundamentais para o século XXI.



O IAS trabalha em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs, ou seja, com os três setores – organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil – para desenvolver políticas públicas em larga escala.

Atualmente o IAS redimensionou seu foco de atuação, passando também a atuar no Programa Educação para o século 21 cujo objetivo principal é trabalhar as competências sócio-emocionais a partir do Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo PNUD e a publicação do Relatório Delors, organizado pela Unesco. Com apoio dos organismos multilaterais como a organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que passou a produzir conhecimento para apoiar governos e instituições a criarem políticas e práticas voltadas intencionalmente para a promoção dessas competências, com apoio de métodos específicos para este fim, que o IAS estabeleceu relações para desenvolver o programa Educação para o século 21.

É no contexto da privatização do público que fundações, institutos e organizações do terceiro setor avançam nas formas de privatização sobre a educação pública que vêm alterando a maneira como a educação é planejada, organizada, gerida e como o currículo é definido. Também altera a forma como o desempenho dos alunos é avaliado como o caso desse programa.

Em parceria com o portal Porvir, do Instituto Inspirare⁴, o Instituto Ayrton Senna lançou um portal interativo que apresenta recomendações para desenvolvimento de competências socioemocionais em redes de ensino e políticas públicas. Traz as experiências do Canadá e das escolas charters americanas como exemplos de boas práticas, bem como transformou a rede pública do Rio de Janeiro em um grande laboratório para seus projetos.

Essas tendências alteram o conteúdo da educação através da formação dos professores; de gestores escolares, dos termos e condições de contratos dos professores; da natureza das atividades das escolas no cotidiano. O investimento pelas empresas privadas na formação dos professores e gestores e a alteração da

⁴ O Instituto Inspirare é comandado pela família Gradin, maior acionista da Odebrecht, possui braço como a Brasken e negócios na área de petróleo e gás. Hoje, além dessas duas áreas, que cresceram bastante, possui 10 negócios, que vão de açúcar e álcool a infraestrutura, óleo e gás, energia, saneamento básico, imobiliário, entre outros.



lógica de gestão, de democrática para gerencial, é um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade conforme Caetano (2015).

Instituto Ayrton Senna e o PNE

O Instituto Ayrton Senna se coloca como indutor de políticas públicas no Brasil. Atualmente conta com o apoio do MEC, CAPES, OCDE, Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, PORVIR e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Ao realizar o **Fórum Internacional de Políticas Públicas**, em São Paulo, em março de 2014, com o apoio do MEC e do INEP, teve como tema **“Educar para as competências do Século 21”**. Nesse evento ocorreu o Workshop de Competências Socioemocionais em Políticas Públicas em que foi criada a “Rede de Cooperação em Educação para o Século 21, que contou com adesão de 20 redes de ensino no Brasil.

A rede atua em quatro frentes de trabalho: observar metas (com elaboração dos Planos Municipais de Educação, acompanhamento do Plano Nacional de Educação e monitoramento de outros indicadores que os municípios da rede escolham); explorar temas e desafios (assuntos e áreas em que os municípios encontrem mais dificuldades para avançar ou possam trocar boas práticas); produzir conhecimento (com a consolidação e divulgação de produções conjuntas); e garantir inovação (introdução de novos projetos e iniciativas ainda não disseminados).

O papel do Instituto Ayrton Senna na rede é consolidar e divulgar os materiais produzidos, compartilhar conceitos e técnicas elaborados por seus especialistas, envolver os municípios em eventos sobre temas variados em políticas públicas e possibilitar que as escolas recebam pilotos de seus novos projetos ou possam levar a outras redes do Instituto suas próprias iniciativas inovadoras. Um dos focos do programa, é atuar nas redes de ensino no Brasil, a cumprirem as metas do Plano Nacional de Educação e ‘apoiar’ secretarias de educação no alcance de quatro objetivos: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade (relacionada à Meta 1 do PNE); garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam os anos iniciais do ensino fundamental na idade recomendada,



até 2024 (relacionada à Meta 2 do PNE), alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (relacionada à meta 5 do PNE), reduzir a distorção idade-série para 5%, fomentando a qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (relacionada à meta 7 do PNE).

O IAS atuará especialmente com objetivos em que poderá influenciar o conteúdo das propostas educacionais através do que chama de “ajuda/auxílio” as secretarias de educação na definição de estratégias, formação de profissionais e monitoramento de resultados. A gestão das metas e ações é realizada por um comitê gestor composto por profissionais das diversas equipes da secretaria de educação e da equipe Instituto Ayrton Senna

O Instituto após direcionar suas ações para o cumprimento do PNE, atuará principalmente na quarta meta, oferecendo duas soluções educacionais que operacionaliza metodologias para a redução da distorção idade-série e correção de fluxo através da Solução Acelera Brasil e Solução Se Liga.

Destaca-se que são nichos da educação brasileira em que as instituições privadas estão focando sua atuação, com o discurso de auxílio, ajuda mútua, parceria para ajudar a educação brasileira, e o que chamamos de endoprivatização.

Essas formas de privatização do público, conforme descrevem Ball e Youdell (2008) ocorrem através das consultorias, organização de materiais didáticos oferecidos por esses institutos diretamente aos técnicos das redes, da formação de gestores das secretarias de educação e das escolas. Sobre a atuação privada na educação, Freitas já observava que

[...] o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador [...]; [...] a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades do “novo trabalhador”[...]; [...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional” nos resultados- a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] e; [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional. (FREITAS, 1995, p.127).

Freitas(1995,p.128) ainda preconiza que “é muito provável que estejamos diante de uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo” e



as possíveis consequências, advindas dos novos interesses do capital pela educação. Relaciona-se a isso, os tipos de capacidades exigidas pela nova base produtivo-capitalista que é criar novos tipos de relacionamento interpessoal com o objetivo de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para trabalho. E para isto é importante o trabalhador ser capaz de trabalhar em equipe, saber relacionar-se com os outros, participar, expressar-se, propor soluções e oferecer sugestões. (SANTOS, 2004, p.86).

Esse novo perfil do trabalhador, exigência da nova forma de organização do processo produtivo-capitalista, demanda formação que não pode ser oferecida apenas em treinamento de curto prazo e dentro da empresa (FREITAS,1995). Esse novo perfil de trabalhador exige o desenvolvimento de “habilidades que necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular- ainda que não necessariamente dentro da escola pública” (FREITAS,1995, p.127).

Neste sentido é que, no neotecnicismo pedagógico abordado por Freitas (2012), que a organização do trabalho pedagógico escolar deve ser pensada no sentido de formar um trabalhador polivalente e multifuncional com capacidade para desempenhar simultaneamente várias funções diferentes. Além da formação polivalente e multifuncional, a escola deve empenhar-se em desenvolver nos trabalhadores capacidades flexíveis, a fim de fazer com que se adaptem mais “naturalmente” às mudanças do mundo do trabalho. Questões essas que vem ao encontro dos programas propostos pelo IAS como o ‘Educar para o século 21’.

Percebemos que, assim como os demais programas que o Instituto Ayrton Senna desenvolve, sua atuação ocorre especialmente na gestão escolar e no currículo das escolas públicas, considerada por ele como ineficiente e ineficaz para a formação desse novo trabalhador. Para isso se utiliza de programas padronizados para os diferentes estados do país e um forte controle e monitoramento dos resultados, como já vem sendo pesquisado. Ou seja, através da gestão da escola, da formação de professores, gestores e técnicos, o IAS busca modificar o conteúdo da proposta educacional, da gestão democrática para a gestão por resultados sob a lógica mercantil. Além disso, conforme já constatado em pesquisas anteriores, o financiamento em parte é público, mas o conteúdo da gestão é privada.



Presenciamos o ataque do sistema privado sobre a educação pública em que os objetivos das corporações empresariais interessadas em garantir o controle ideológico da educação se integram com os interesses da indústria educacional que fatura com a implementação destas estratégias(FREITAS,2012). Ou os gestores públicos ficam atentos a essa disputa entre o público e o privado ou o PNE correrá sérios riscos de privatização da educação pública, exatamente privatizando o que é considerado bem público, a educação. Por isso, nunca a defesa da escola pública foi tão prioritária no discurso e nas pesquisas educacionais.

O Programa Circuito Campeão e as implicações na gestão da escola e da sala de aula

A lógica privada no sistema público passa a ser uma das propostas de privatização da educação promovidas por grandes empresas, bancos e por instituições do chamado Terceiro Setor. O que está em jogo no avanço da privatização do público, é o conteúdo da proposta de educação e de gestão educacional através da mudança de currículos, formação de professores, material didático, entre outros, o que temos chamado de endoprivatização.

A pesquisa apresentada nesse artigo foi realizada em uma rede municipal do Rio Grande do Sul que adotou o Programa Circuito Campeão(PCC) do Instituto Ayrton Senna no processo de alfabetização de crianças aos seis anos. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2009 a 2012 e investigou como o PCC traz alterações na gestão pedagógica da escola e da aula. Foram entrevistadas a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e duas professoras que estavam aplicando o PCC nas suas turmas. Buscamos investigar os eixos do currículo, planejamento, avaliação, formação dos professores e atuação do coordenador pedagógico. Para isso, observamos por dois meses o trabalho dos professores em aula.

Por currículo compreendemos a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no tempo e no espaço. Um currículo é a escola desempenhando a função que lhe é própria: o saber escolar”. (SAVIANI, 2008, p.18). Entendemos, também, que o currículo não é neutro, mas condicionado pelas hierarquias sociais, raciais, de classe ou gênero. É, segundo Arroyo (2007, p.19), “a matéria prima com que a escola desenvolve sua concepção de currículo”. Para o



autor, organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender, respeitando a especificidade de cada tempo de formação dos alunos, não é uma opção a mais nas formas de organização escolar e curricular. “É uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais, culturais, éticos, humanos.” (idem, p.46).

O instituto atua na alfabetização, nos anos iniciais, nos anos finais, na distorção idade-série e recentemente nas competências sócio-emocionais.. Apresenta à sociedade diferentes programas, entre eles o Programa Circuito Campeão que tem como objetivo o gerenciamento da aprendizagem, através de um minucioso programa de gestão do ensino e da aprendizagem, utilizando-se de ferramentas gerenciais, na lógica de programas da Qualidade Total, muito presentes nas empresas brasileiras a partir dos anos 90 como a padronização, o ciclo do PDCA, o controle de processos e o controle de resultados, o que é contraditório com a formação do novo trabalhador, mas ao mesmo tempo, considera os quatro pilares da educação proposto pela UNESCO conforme abordaremos a seguir.

Os indicadores e metas apresentados integram o programa e devem ser alcançadas pelas redes e escolas públicas de todo o Brasil, inclusive através de assinatura de convênio entre as partes. Segundo o IAS, são os indicadores e metas que garantem o sucesso do programa.

O referencial teórico principal do Programa Circuito Campeão, assim como dos demais programas do IAS, tem como referência principal o Relatório Delors(1998), da UNESCO. Juntando-se a isso, o IAS também se utiliza das concepções produtivistas representadas pela pedagogia tecnicista. O caráter produtivista dessa concepção pedagógica destaca a importância da educação no processo de produção econômica e necessita dotar a escola do máximo de produtividade, maximizando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

O currículo do Programa Circuito Campeão está pautado na noção de competências que se materializa nas matrizes de habilidades e competências as quais servem de parâmetro para o planejamento do professor e se torna a ferramenta principal a que o professor deve recorrer para verificar se seu trabalho está compatível com o que foi proposto pelo programa. Essas matrizes se desdobram em fluxos das



aulas, em que o docente organiza as atividades e as insere a partir de um padrão de planejamento pronto, com toda a sequência de aulas para o ano, portanto, um planejamento predefinido a partir das matrizes de habilidades(CAETANO,2012).

Os currículos baseados em competências tornaram-se a base das reformas educacionais instituídas no mundo inteiro e trazem os mesmos princípios educacionais. A lógica das competências favorece a um esvaziamento dos conteúdos escolares, pois atribui um valor de uso a esses conhecimentos. No relatório da UNESCO, assim como no Programa Circuito Campeão, está a formação do trabalhador pela aquisição das competências, vinculado a um saber prático, utilitarista, a serviço da produtividade de um mercado que valoriza o saber fazer, dotando os indivíduos de comportamentos flexíveis que permitem ajustar as condições de uma sociedade em que as próprias condições de sobrevivência não estão garantidas.

O programa aborda o planejamento do professor que segue uma rotina ou sequência de atividades preestabelecidas baseada em etapas: acolhida, correção da lição de casa, formação de hábitos de leitura, desenvolvimento da aula, revisão do dia e lição de casa. Apoia-se na reprodução diária de momentos em que o professor acrescentará as atividades para cada etapa prevista, tendo como referência as matrizes de habilidades e competências. Esse modelo de planejamento assinala as competências finais a serem adquiridas pelos alunos e está baseada na padronização de processos, ferramenta utilizada na gestão gerencial como apresenta a coordenadora

O planejamento das aulas segue uma rotina. Precisa ter acolhida, chamada, retomada do dia (com leitura) e avaliação. A forma como isso se desenvolve está expresso detalhadamente nas planilhas (fluxo). A escola usou essa metodologia no primeiro e no segundo ano, mas, depois, o IAS não exigiu mais esse instrumento, pois a utilização desse não melhorou o desempenho dos alunos, ou seja, não agregou sucesso ao trabalho. As professoras entregavam o fluxo no início do ano, tendo um prazo para fazê-lo (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

A avaliação da aprendizagem utilizada pelo Programa Circuito Campeão tem como base as matrizes de habilidades e competências e utiliza como principal instrumento as provas cujo modelo é baseado na Teoria de Resposta ao Item, usada em avaliações internacionais e também no ENEM, enfatizando-se apenas o resultado final. Nesse caso, a avaliação é usada apenas na lógica do testar ou medir com o



objetivo de compor as estatísticas do IAS. O programa foi concebido com a mesma lógica empresarial, criando estratégias focadas em resultados estatísticos, em que o aluno é mais um número.

Outra implicação deu-se quanto à avaliação baseada nas matrizes de habilidades e competências, bem como as avaliações externas que, antes da implantação do programa, não eram executadas. Sobre essa questão a professora diz

A reunião com a coordenadora foi pra fazer a avaliação da planilha, o que a gente tem que trabalhar, quais as habilidades que se têm de retomar, porque algumas ficaram lacunas, realmente a prova é bem difícil. E a prova é a partir das habilidades e competências, mas ali a gente viu algumas coisas diferentes, era para a gente trabalhar até o número 9 nesse 1º bimestre e veio até o 13 na provinha, então eles me perguntavam “profe, como que é o 13?” e eu ia no ouvido deles e dizia é o 1 e 3, pois eu não tinha trabalhado, tinha que dar a resposta. (PROFESSORA B).

Com a avaliação proposta pelo Circuito Campeão, o enfoque passa a ser estatístico nos resultados. Por isso, na escola, foi implantado o projeto de reforço escolar para alunos com dificuldades, objetivando a melhoria dos resultados e apoiando as turmas do programa.

Para atuar no Programa Circuito Campeão, o docente participa de uma formação continuada que se compõe de uma capacitação de 40 horas, recebendo, também, assistência do coordenador pedagógico que acompanha a execução da proposta ao longo do ano. Esse acompanhamento ocorre a partir de visitas, reuniões e através de intervenções pontuais do coordenador. Na formação continuada, são reforçados os comportamentos e as características que o professor deve apresentar conforme o formato do programa. Há uma uniformização dessa formação, do tipo treinamento, com materiais iguais para todos, seja para coordenadores ou professores.

Essas formações se caracterizam pela supervisão em relação à aplicação do método gerencial e dos resultados, servindo, também, para que o coordenador pedagógico possa dar sugestões práticas de atividades ao professor. Além disso, caracteriza-se por uma formação prática com ênfase nos conhecimentos experienciais, descartando bases teóricas apoiadas na reflexão filosófica que possibilita ao educador a superação de uma compreensão para a prática pedagógica incoerente, desarticulada e simplista (SAVIANI,2008). A formação, que possui um



manual de treinamento a ser seguido pelo coordenador da escola, imobiliza o docente de refletir sobre os problemas reais e concretos que se apresentam na realidade educacional, pois focam e reforçam apenas o saber prático, quando, conforme Freitas (2012), a prática deveria se refletir na forma de teoria que é desenvolvida na prática.

O coordenador pedagógico da escola que também utiliza o material padronizado da sistemática do programa é o principal referencial para a formação dos professores, recebendo as orientações mensalmente do coordenador municipal. O modelo adotado pelo IAS, tendo a figura principal centrada no coordenador, não é nova e se baseia na função de controle sobre o trabalho do professor, caracterizada pelo controle sobre o processo de ensino do professor para promover supostas condições de melhoria e ressaltando a divisão do trabalho no interior da escola.

Conforme a professora, a coordenadora verifica os planos de aula. Além disso, cobra as matrizes, as habilidades e as competências. A professora revela que, em alguns momentos, tem dificuldade de fazer os planos e solicita sugestões para a CP que, então, lhe auxilia. Quando questionada sobre o papel do diretor, ela diz: “o papel do diretor é fazer com que o projeto aconteça.”. Ou seja, o protagonista do programa, como bem disse a Coordenadora Municipal, é a coordenadora da escola (CAETANO, 2012)

O modelo instituído pelo Programa Circuito Campeão, para consagrar o trabalho do coordenador pedagógico, visa manter e controlar os padrões de ensino relacionados ao trabalho do professor através de relatórios e fluxos de informações que precisam ser realizados diariamente, semanalmente, quinzenalmente e mensalmente, tornando o coordenador da escola assim como o professor meros executores do programa.

A proposta do Programa Circuito Campeão, ao ser implantado nas escolas, desconsidera os processos e os sujeitos ao apontar que sua proposta pode ser aplicada independentemente da concepção de educação e método de trabalho, sendo uma proposta padronizada para todas as escolas do Brasil, ao mesmo tempo em que os docentes são excluídos do processo e da construção da gestão democrática. Isso fica evidente quando tanto no planejamento quanto na avaliação tudo já está delineado e organizado pelo próprio programa. Na aplicação do Programa Circuito Campeão há o esvaziamento do conteúdo pedagógico, pois o processo de gerenciamento aniquila o conteúdo pedagógico relacionado ao ensino e



aprendizagem, tornando-o um processo mecanizado, baseando a aula em um produto pronto e organizado através de manual, conforme o padrão da empresa, desconsiderando o espaço em que está inserido o discente.

É nesse contexto que o programa trouxe implicações na gestão da educação a partir da assinatura da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e o município. A secretaria de educação tinha clareza de que não era uma metodologia, mas uma proposta de gestão, que se alinhava às concepções de gestão da educação municipal. As implicações decorrentes da implantação do programa modificou a lógica de gestão anteriormente usada pela secretaria e influenciou diretamente na gestão pedagógica da educação e da escola.

No currículo, a introdução das matrizes de habilidades e competências tornaram-se referência para a gestão do currículo municipal.

“A gente pegava os conteúdos e inseria nas habilidades”, complementa a CP da escola. O município trabalhava até então com conteúdos e objetivos, e o programa com habilidades e competências. A gente faz um trabalho paralelo, usa matrizes do circuito, usa o material da secretaria. O material é básico, de acompanhamento, visita em sala de aula, as observações são o mesmo para todos. Inclusive dos outros programas do instituto como Se Liga, Acelera. O que precisa considerar é que eles são muito ricos, eles te dão a faca e o queijo é só colocar em prática. (COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2008).

Ainda em relação ao currículo, deu-se ênfase às áreas de português e matemática em detrimento de outros conhecimentos também considerados fundamentais para o desenvolvimento de um aluno aos seis anos. O planejamento a partir da rotina e da sequência estabelecida pelo Programa Circuito Campeão ficou estabelecido para os anos iniciais, inclusive inserindo o professor que trabalha com os projetos da hora-atividade e também o professor substituto que deve seguir a rotina das aulas.

Quanto às aulas, as implicações do Programa Circuito Campeão evidenciam as mesmas características apontadas nos eixos analisados.

Agora, os professores fazem plano trimestral e um fluxo mensal. A escola implantou o programa no quarto ano por iniciativa própria, sem ter a parceria com o IAS. As professoras sentiam-se mais seguras, pois elas sabiam que naquele mês ia trabalhar isso, argumenta a coordenadora. O fluxo é a organização das aulas. Ele é bem detalhado, pois apresenta o dia da semana,



o tema, o conteúdo e as habilidades. Para a coordenadora, o trabalho é desafiador e não é possível garantir que será colocado em prática (COORDENADORA PEDAGOGICA, 2012).

Uma aula com um padrão estabelecido é esvaziada de conteúdo pedagógico, tornando-se um processo quase que fabril. Mesmo que a professora relate que usa sua metodologia, essa não deixa de estar ligada apenas ao conjunto de atividades que ela poderá desenvolver nos momentos estabelecidos e abertos pela rotina do programa e cronometrados em função da utilização do tempo para cada atividade.

Considerações

Como introduzimos neste artigo, avançam as formas de privatização da educação no Brasil e no mundo que vêm alterando a maneira como a educação é planejada, organizada, gerida e como o currículo é definido. Também altera a forma como o desempenho dos alunos é avaliado.

Nessa mesma abordagem, essas tendências alteram o conteúdo da educação através da formação dos professores; de gestores escolares, das atividades das escolas no cotidiano. O investimento pelas empresas privadas na formação dos professores e gestores e a alteração da lógica de gestão, de democrática para gerencial, é um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

As mudanças que vêm ocorrendo na gestão da educação nos últimos anos mostram que essas não são apenas alterações técnicas. Há introdução de uma nova cultura com uma nova linguagem e um novo conjunto de papéis, posições e identidades. Dessa forma, modifica-se, consequentemente, o significado da educação, alterando o significado de ser um professor, aluno, pai, formando uma visão hegemônica mercantil. Não são simplesmente os serviços de educação e de ensino que estão sujeitas a formas de privatização: a própria política de educação - por meio de assessorias, consultorias, pesquisas, avaliações e redes de influências.

Estamos assistindo realmente à privatização da dimensão política da educação, dimensão da "coisa pública", de modo que, em última análise, há implicações na relação democrática entre Estado e sociedade, bem como a despolitização dos



quadros educacionais. Isso gera implicações profundas para a educação, para a sociedade e para a democracia.

Em relação ao Instituto Ayrton Senna ele opera como formulador de políticas públicas com base numa visão mercantil como apresentamos no decorrer do artigo e atualmente redefiniu seu foco de atuação visando contribuir com sua lógica empresarial para atingir as metas do Plano Nacional de Educação. As consequências dessa atuação do IAS podem ser dramáticas, nefastas e desastrosas, pois a mercantilização-privatização rebaixa a qualidade do ensino e desconsidera a riqueza cultural, antropológica e social de todos os envolvidos no processo pedagógico (LAVAL, 2004, p. 311).

Referências

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo, educandos e educadores**: seus direitos e o currículo. (Orgs). BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BALL, S.; YODELL, D. **Hidden Privatisation in Public Education**. Institute of Education. University of London, Bruxelas, 2008. Disponível em: <http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdf>. Acesso em: 30 abril. 2015.

CAETANO, M. R. As influências do terceiro setor na educação pública: o projeto piloto de alfabetização e as implicações na gestão da escola. In: **Cadernos de Educação - UFPel (on line)**, v. 1, p. 282-298, 2012.

CAETANO, M. R. Gestão da Educação no contexto da privatização do público: O caso do Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. In: **XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Anais [Recurso Eletrônico]**, 2015, Olinda-PE. 2015.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.119, pp. 379-404.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.



PERONI, V. (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber, 2013.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação** .v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

SANTOS, O. J. Reestruturação capitalista: educação escolar. **Revista Trabalho e Educação**, vol.13, n.1-jan./jul. 2004. p. 79-89.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008 .



A GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E O PAPEL DOS CONSELHO MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Elisiane Machado Lunardi¹
Cristina Magalhães Foletto Machado²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

A gestão escolar e educacional como temática norteadora deste, parte dos preceitos Constitucionais de 1988, bem como das predisposições da LDB nº 9.394/96 quanto a gestão democrática do ensino e à construção participativa das escolas e, também, da Resolução CNE/CEB nº 04/2010 a qual estabelece diretrizes gerais para a educação básica. Para tanto, considera-se que são importantes as ações desenvolvidas pelo Conselhos Municipais de Educação, no sentido de [re]significação de seus aportes teórico-práticos relacionados à democratização da gestão escolar. Este estudo propõe discutir a gestão democrática educacional, bem como o papel dos Conselhos Municipais de Educação. Sinaliza-se que os conselhos de educação desempenham um papel fundamental na organização do sistema de ensino no Brasil, pois atuam diretamente na formalização do sistema e na uniformização do modelo de escolas. Os CME assumem a tarefa de normatizar o processo de ensino, estabelecendo as bases para o seu acompanhamento e avaliação. Portanto, o CME passa a cumprir o papel para o qual foram criados, construindo conhecimentos sobre a organização e a administração do ensino, definindo rumos, criando alternativas de ação contribuindo na esfera municipal, como partícipe na busca e garantia educação de qualidade junto ao poder executivo.

Palavras-chave: Gestão democrática; Políticas educacionais, Conselho Municipal de Educação

Introdução

A gestão democrática dos sistemas públicos de ensino no Brasil se constitui na possibilidade de estratégias de gestão que venham assegurar os princípios e mecanismos da gestão democrática educacional. Este estudo tem como objetivo discutir o papel dos Conselhos Municipais de Educação a partir dos princípios da gestão democrática. O aspecto metodológico que norteou esta pesquisa foi numa abordagem qualitativa com enfoque bibliográfico com uma análise de documentos normativos da legislação educacional, entre outros subsídios.

Os órgãos Colegiados no Brasil justificam-se pela relevância do debate gerado entre governo, escolas, educadores e interessados diante da realidade da educação brasileira. Neste contexto encontram-se os Conselhos de Educação(CME) no Brasil. Conselhos de Educação federal, estadual e municipal. Cada órgão com uma função significativa na gestão democrática dos sistemas de ensino.

¹ Prof^a Dr^a do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano, elisiane.lunardi@gmail.com

² Prof^a de Educação Básica da rede privada de educação de Santa Maria/RS; pós-graduanda no curso de Gestão Educacional EAD Polo Agudo na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cmfoletto@gmail.com



Nesse cenário, a educação é direito fundamental de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, cabendo ao poder público assegurar a todos, com iguais condições de acesso e permanência de forma gratuita. A educação nacional se organizará de forma sistêmica, segundo princípios que tratam da garantia da qualidade através da competência e da valorização dos profissionais da coordenação, planejamento e administração democrática das políticas educacionais; participação da sociedade, agentes educacionais e alunos. Nessa conjuntura política educacional o presente artigo levanta a seguinte problemática: Qual o papel dos Conselhos Municipais de Educação na consolidação dos princípios da gestão democrática educacional?

Os Conselhos Municipais de Educação na conjuntura política educacional

Na conjuntura legal da política educacional, a gestão democrática sinaliza que uma das inovações na estruturação do Estado é a concepção de Sistemas Municipais de Ensino – SME, que é especificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Os sistemas de ensino são constituídos, a partir do princípio da autonomia dos entes federados (Art. 211, CF/1988) entende-se também que devam observar o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206 VI, CF/1988). Ao se destacar o princípio democrático na gestão do SME pressupõe-se a existência de espaços públicos para discussões, formulações e decisões de demandas educacionais.

Nesse cenário, a Constituição de 1988 trouxe garantias fundamentais para a educação nacional, entre elas: Art. 205 – A educação como direito de todos, dever do Estado e da família; Art. 206 - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei. (inciso, VI); Art. 208 – Deveres do Estado com a educação; Art. 211 – Propõe o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios; Art. 212 – Vinculação de recursos mínimos para a educação; Art. 214 – Constitucionalização da duração decenal do PNE – plano de estado e não de governo; Art. 214- Definição do objetivo do PNE “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas”; Art. 214 - Estabelecimento de meta de aplicação



de recursos públicos em educação como proporção do PIB, por meio da Lei do Plano Nacional de Educação (art. 214, VI).

Os Conselhos de Educação, em especial os CME, são indispensáveis para dar sentido à gestão democrática da educação e responder aos novos desafios colocados para a educação no século XXI, é que se faz necessário que os Conselhos enfrentem e superem sensos comuns, tais como: a naturalização das desigualdades regionais; a normalidade do atendimento tardio à educação rural; altos índices de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação básica ; ausência de motivação dos jovens para a escola e a escolarização; e ainda os altos indicadores de defasagem idade-série/ano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) incorporou os mandamentos constitucionais em relação aos objetivos da educação nacional que determina que Educação é um direito de todos, e dever do Estado, e da família. E, ainda, incorporou o princípio da gestão democrática em seu art. 3º com a seguinte redação: Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Quando a LDB nº 9.394/96, no art. 3º, pontua que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, entre os quais a gestão democrática do ensino público, está inferindo que os pressupostos da democracia devem abranger a estrutura de organização administrativo-pedagógica da escola, em suas ações e relações entre os diversos sujeitos envolvidos, nas diversas formas de interação com o meio social. Nesta perspectiva, para Gadotti (1993, p. 18), a gestão democrática requer

[...] estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação de informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas [...] A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos, de efetivo exercício da democracia.

A Constituição Federal de 1988; foi a primeira a usar a expressão “gestão democrática do ensino público”, e mais tarde é também apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 que no art. 14 coloca que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público. Em seu art. 15, a LDB atual, propõe que os sistemas de ensino assegurarão às unidades



escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observada as normas gerais de direito financeiro.

Sobre a formulação legal do princípio da gestão democrática, no ensino público, o artigo deixa claro que essa forma de gestão caberá unicamente ao ensino público, excluindo as escolas particulares. A esse respeito, Cury (1996) menciona que:

Com muita propriedade, quando relatora da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a deputada Ângela Amin se perguntava: qual deveria ser a gestão do ensino das escolas particulares? Advogando a extensão do princípio às escolas privadas, a relatora se viu frente a argumentações contrárias da parte de líderes do sistema particular de ensino. Na verdade, a relatora fazia eco às demandas dos docentes dos sistemas públicos e privados que, em proposições anteriores, já estendiam o princípio da gestão democrática a qualquer modalidade de ensino sob o argumento de que o oposto da democracia é o autoritarismo (p. 201).

Por meio de uma breve reflexão sobre o texto da lei, podemos dizer que o princípio da gestão democrática tem como interlocutor o autoritarismo hierárquico configurado não só na administração, mas também nas relações pedagógicas, pois se a natureza da gestão não é democrática, ela apenas poderá ser autoritária, não há um meio termo. “Numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade à iniciativa privada, pensar-se que a educação [...] possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos?” (PARO, 2001, p.80).

Podemos dizer que a conquista da democracia no âmbito escolar foi parcial, pois favoreceu a participação de professores, pais, funcionários e alunos na gestão, por meio dos Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, mas, por outro lado, o princípio da gestão democrática ficou à mercê das diferentes interpretações e concepções de gestão e democracia.

Oliveira alerta que:

O processo de regulamentação do art. 206 da Constituição Federal vem se transformando numa arena onde diferentes projetos disputam sua mais adequada interpretação. Por isso, a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação. A leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação de ambos, varia conforme os projetos (1997, p.95).



Dessa maneira, a LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), contempla a gestão democrática explicitando que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]VIII- gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino

[...] Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

[...]Art. 15- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público.

A partir da leitura do texto da Lei é possível afirmar que o artigo 3º da LDB repete a formulação da Constituição Federal de 1988, no que se refere à gestão do ensino público, acrescentando, no artigo 14, dois elementos: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade no Conselho de Escola, que se trata de uma conquista já implantada, cabendo à Lei somente reforçar o seu caráter deliberativo, o que não ocorreu.

A questão da autonomia, mencionada no artigo 15, é citada em dois âmbitos: pedagógico e administrativo. A esse respeito, Paro (2001, p.83-84) comenta que:

[...] É preciso, entretanto, estar atento para, com relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com desconcentração de tarefas, e, no que concerne a gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si só, ou por seus representantes, nas tomadas de decisão [...] No que concerne a autonomia pedagógica [...] ela deve se fazer sobre bases mínimas de conteúdos curriculares, nacionalmente estabelecidos, não deixando os reais objetivos da educação escolar ao sabor de interesses meramente paroquiais deste ou daquele grupo na gestão da escola.

Para que se configurem medidas de caráter mais democrático na escola é necessário que haja espaço para que a autonomia seja construída, o que se choca com a rigidez do sistema escolar.



Em suma, podemos dizer que, embora haja uma generalidade no âmbito das legislações quanto à gestão democrática, é importante destacarem as inúmeras lutas dos segmentos populares para que o tema fosse contemplado na Legislação, o que torna a inclusão da gestão democrática do ensino público na Lei, uma conquista parcial e que ainda está em pauta nos projetos progressistas.

O papel dos Conselhos Municipais de Educação

Os Conselhos Municipais de Educação (CME) são órgãos de política educacional, administrativamente autônomos, de caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador do sistema Municipal de ensino, que tem como missão determinar, sugerir, acompanhar, controlar e avaliar, todas as ações empreendidas ou por empreender, no que diz respeito à educação do município, portanto, são mecanismos da gestão democrática escolar.

Das inúmeras competências do CME podem-se destacar a sua contribuição nas definições das políticas e diretrizes municipais, discussão e aprovação do Plano Municipal de Educação, elaboração de normas complementares, avaliação da realidade, fiscalização e sugestão de melhorias no âmbito educacional municipal, emissão de pareceres sobre assuntos educacionais conforme a necessidade e solicitação.

Os conselhos municipais são regulamentados por leis estaduais e federais, mas eles devem ser criados por lei municipal. A escolha dos conselheiros se dá por meio de indicação, ou são eleitos por seus pares, ou nomeados pela administração pública. Todos devem ser homologados pelo prefeito municipal, portanto, esse fato confere força e legitimidade ao conselho, mas, também, fragilidade, segundo Gohn (2001).

As funções do CME guardam coerência com sua natureza. Os conselhos de educação são órgãos do executivo, situados na estrutura de gestão do sistema de ensino e, na maioria dos municípios, vinculados à Secretaria de Educação. Assim, suas funções são as da natureza do Poder Executivo e sua ação se esgota no âmbito dele, não podendo invadir a área do Legislativo, nem do Judiciário.

Como órgãos do Executivo, exercem função consultiva ou deliberativa no âmbito da gestão do sistema de ensino. O caráter consultivo diz respeito ao assessoramento ao respectivo Executivo na área de educação. O caráter normativo/deliberativo diz



respeito ao poder de decisão em matérias específicas, com competência atribuída pela lei de criação ou outros instrumentos. O caráter consultivo diz respeito à natureza da função, no entanto, nem sempre o caráter, se consultivo, está claramente explicitado nas normas que instituem os conselhos.

Quanto ao objeto sobre o qual o conselho opina (caráter consultivo), ou decide (caráter normativo/deliberativo), são muitas as competências atribuídas. A principal delas é a normativa/deliberativa, que atribui ao conselho competência para regulamentar o funcionamento do sistema de ensino e interpretar a correta aplicação da lei no seu âmbito.

Originados a partir do princípio de participação democrática na formulação e gestão das políticas públicas, os conselhos municipais de educação têm outras funções, que não fazem parte da tradição dos conselhos nacional e estaduais, como: a mobilizadora e a de controle social (BORDIGNON, 2008).

Segundo Cury (2006) quanto a relevância das funções de um Conselho de Educação, a mais nobre é a normativa. É ela que dá a verdadeira distinção de um Conselho de Educação.

A função normativa é aquela pela qual um conselheiro *interpreta* a legislação com os devidos cuidados. Um conselheiro não é um legislador no sentido próprio do termo. Isto é: ele não é deputado, senador ou vereador e nem dispõe de autoridade para decretos ou medidas provisórias. A pretexto de normatizar ou disciplinar assuntos infraconstitucionais pode-se incorrer em iniciativas pontuais incertas quanto à jurisdição constitucional ou legal das mesmas. Nesse sentido, importa não confundir o legal e legítimo exercício interpretativo da lei sob forma de norma com seu abuso, (CURY, 2006, p. 56).

É na função normativa que os Conselhos afirmam sua essência como órgão regulador do sistema de ensino no município, entretanto fica claro que esta função, no viés da gestão democrática, só se mantém por ser uma via de mão dupla, ou seja, ouve as demandas do sistema e é ouvido pela mesma, no sentido exato do termo “conselho” ou “*consilium*”.

O papel das pessoas que compõem este órgão colegiado é de extrema relevância no sentido de que o conselheiro tem a responsabilidade de juntamente com seus pares desempenhar a tarefa de normatizar, de posicionar-se frente às necessidades da comunidade que atua, portanto, sua função requer estudo e discernimento a luz da



legislação vigente, a fim de que seja um trabalho qualificado e respeitado junto à comunidade.

Guisa conclusiva

A gestão escolar, sob a perspectiva democrática, tem características e exigências próprias, visto que suas particularidades orientam a qualidade da educação com aprendizagem significativa dos alunos de modo que conheçam o seu mundo, a si mesmos e tenham instrumentos adequados para enfrentarem seus desafios na vida educacional.

Nessa conjuntura, da qualidade da gestão democrática educacional o CME, tem papel de suma importância, pois é indispensável enquanto mecanismo para dar sentido à gestão democrática e responder aos novos desafios colocados para a educação no século XXI, é que se faz necessário que os Conselhos enfrentem e superem sensores comuns, tais como: a naturalização das desigualdades regionais; a normalidade do atendimento tardio à educação rural/campo; altos índices de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental; ausência de motivação dos jovens para a escola e a escolarização; universalização da educação infantil como prevê o PNE e PME; monitoramento de programas governamentais desenvolvidos no âmbito municipal e ainda os altos indicadores de defasagem idade/ano. Daí a necessidade de, cada vez mais, os Conselhos Municipais de Educação se constituírem espaços democráticos de definição e consecução de políticas educacionais sólidas e que contribuam para a qualidade da educação.

A gestão democrática dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões. Trata-se de um processo que é construído coletivamente, considerando a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino (municipal, estadual ou nacional). Este processo não se efetiva por decreto, portarias, mas é resultante, sobretudo, da concepção de gestão e de participação garantidos pela legislação educacional. O grande desafio é tornar o princípio constitucional participativo, que vai além de uma norma jurídica e transformá-la em instrumento capaz de modificações das práticas sociais e concretas na direção da conquista da gestão democrática nos sistemas de ensino.



Sinaliza-se que os conselhos de educação desempenham um papel fundamental na organização do sistema de ensino no Brasil, pois atuam diretamente na formalização do sistema e na uniformização do modelo de escolas. Os CME assumem a tarefa de normatizar o processo de ensino, estabelecendo as bases para o seu acompanhamento e avaliação. Portanto, passam a cumprir o papel para o qual foram criados, construindo conhecimentos sobre a organização e a administração do ensino, definindo rumos, criando alternativas de ação contribuindo na esfera municipal, como partícipe na busca e garantia educação de qualidade junto ao poder executivo.

Referências

- ANDRÉ, M. E. **Etnografia e prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BOGDAN, R. C.; BIKKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto, 1994.
- CURY, J. Conselho de educação: fundamentos e funções. **RBPAE** – Belo Horizonte, MG, v. 22, n. 1, p. 39-65, jan./jun. 2006. <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721/10944> Acesso em maio de 2015.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em maio 2015.
- _____. LDB. Lei n. 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em maio 2015.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 04/2010. **Diretrizes Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em maio 2015.
- _____. Ministério da Educação. **Legislação Nacional para Educação**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> > Acesso em maio 2015.
- DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- EYNG, A. M. Projeto político-pedagógico: planejamento e gestão da escola. **Revista Educação em Movimento**. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 59-69, maio/ago. 2002.



FERREIRA, N. S. C. (Org). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2008.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. O Projeto Político Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, M. et al. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOHN, M. da G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar – políticas, estrutura e organização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M. C. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15.ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. 3d. Campinas: Papirus, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3º ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



DA GESTÃO AO GERENCIALISMO: AS AMBIGUIDADES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ATUAL FASE DO CAPITALISMO E O TRABALHO DOS PROFESSORES

Cláudia Letícia de Castro do Amaral¹
Liliana Soares Ferreira²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

Este artigo visou a investigar as configurações que as políticas educacionais adquirem no contexto da globalização, transformando-se em políticas de gestão e, em seus aspectos gerencialistas, trazendo mudanças radicais para o trabalho dos professores. Como aporte teórico-metodológico, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, de cunho marxista. O estudo apresentou inicialmente um percurso que parte do entendimento de “política” desde a antiguidade grega até chegar às “políticas educacionais” hoje. Em seguida, mostrou que, no atual estágio do capitalismo, essas acabam privilegiando aspectos econômicos e administrativos em detrimento dos pedagógicos. Entende-se que o estudo possibilitará que os professores desnaturalizem essa situação e lutem para sua autonomia, em um processo dialético que ao transformarem a si próprios, transformarão a sociedade.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Gestão. Trabalho dos professores.

Introdução

Este artigo visa a apresentar como as políticas educacionais são afetadas pelo capitalismo em seu atual estágio (MÉSZAROS, 2007) sendo transformadas em políticas de gestão que priorizam aspectos mercadológicos (HYPOLITO, 2002) da educação em detrimento dos pedagógicos, revelando-se como políticas gerencialistas. Com esse fim, o estudo resgata a historicidade do objeto de estudo, traçando um percurso que parte do entendimento de “política”, desde a Antiguidade Grega, até chegar às “políticas educativas de gestão” na contemporaneidade, foco do trabalho. Nesse sentido, também apresenta uma discussão sobre gestão e suas interfaces, gestão escolar e gestão educacional, em suas manifestações micro e macro, respectivamente.

O procedimento escolhido para desenvolvimento deste estudo foi pesquisa bibliográfica. A discussão apresenta-se sob o viés de uma análise crítica, que considera os fenômenos em sua totalidade num diálogo entre teoria e prática com

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM. Especialista em Gestão Educacional - UFSM. E-mail: decastro.doamaral@gmail.com .

² Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM na linha Práticas Escolares e Políticas Públicas e coordenadora do grupo Kairós. E-mail: anailferreira@yahoo.com.br .



objetivo de transformar a realidade, portanto voltada para a proposta dialética da práxis.

Nesse caso, as políticas educacionais contemporâneas são consideradas em desenvolvimento, mutação, relacionando-se com outros fenômenos, sendo entendido como “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2008). Já que, de acordo com metodologia escolhida, nenhum acontecimento está isolado, pelo contrário, insere-se numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos, em que se destaca sua historicidade.

Entende-se que a análise do modo pelo que as políticas educacionais macro afetam o ambiente escolar, a gestão escolar, trazendo consequências para o trabalho dos professores, possibilitará que esses lutem por sua autonomia, motivação e criticidade dos quais parecem estar destituídos em um processo que ao transformarem a realidade transformam a si próprios.

Este estudo insere-se nas atividades desenvolvidas pelo Grupo Kairós – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria.

Da política às políticas educativas atuais

Em diferentes contextos sócio-históricos, o termo política estabelece relações de sentido diversas. Na Antiguidade Grega, a política era entendida como característica ontológica dos seres humanos, portanto intrínseca e indissociável a eles. Cazarin (2005) explica que, para Aristóteles, a política seria a ciência da felicidade humana, a qual era subdivida pelo pensador em: ética (referente ao estudo do que é felicidade) e política propriamente dita (concernente ao estudo de como obter a felicidade). Nesse sentido, conforme explica Cazarin, “a política era considerada uma ciência prática porque levava à demonstração de que a felicidade não consistia no resultado das ações, mas era em si mesmo, uma forma de agir” (2005:56). O objetivo da política, assim, seria descobrir a maneira de viver que levasse à felicidade, à forma de governo e às instituições sociais capazes de garanti-la. Como a vida dos seres humanos revela-se pela busca incessante em ser feliz, de acordo com o Aristóteles, a política tornar-se-ia inerente à sua constituição, ideia expressa em seu conhecido aforismo de que “todo homem é político por natureza”.



Vieira (2007, p. 55) declara que “não há políticas sem política”. A partir de que se pode afirmar que aquelas se constituem em uma dimensão desta. Pautada em Freitag (1987), a autora (2007) explica que a política educacional é um caso particular das políticas sociais. Nesse sentido, a educação passa a ser entendida como uma política pública, manifestada através de políticas educacionais. No entanto, de acordo com Saviani (2006), os termos educação e política não podem ser entendidos como equivalentes. O autor ressalta que eles são inseparáveis, mas não sinônimos. De forma sucinta, explica que

[u]ma análise, ainda que superficial, do fenômeno educativo nos revela que, diferentemente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não-antagônicos. É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem este pressuposto. Em se tratando de política, ocorre o inverso. A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político, defrontam-se interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso, em política, o objetivo é vencer e não convencer. Inversamente, em educação, o objetivo é convencer e não vencer (SAVIANI, 2006, p.82).

Ao encontro dessa discussão, Pedro e Puig (1998) destacam a diferença entre política e políticas de educação de forma bastante esclarecedora. Segundo os autores, “a Política Educacional (assim em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas” (apud VIEIRA, 2007). Assim, a Política Educacional é a reflexão teórica sobre as políticas educacionais e pode ser considerada como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas que se dirigem a resolver questões educacionais.

Neste artigo, também se consideram as políticas educativas como parte da Política Educacional, entendendo que aquelas materializam fatores que não se formam a partir do contexto imediato, mas são resultantes de um processo histórico abrangendo também aspectos políticos, sociais e econômicos.

Azevedo (1997) mostra que a abordagem do objeto políticos educativas implica o enfrentamento de tensões, que tem por objetivo final, ao encontro do que propunha Aristóteles, a felicidade e a emancipação humanas. Tais tensões podem ser



vislumbradas através de sua explicação para política a partir da língua inglesa, que desdobra o termo em *policy* e *politics*, ideias que aparecem sobrepostas nas políticas educacionais na atualidade. Nas palavras da autora:

A política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido de dominação – e, portanto, no contexto de relações sociais que plasmam assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto (AZEVEDO, 1997, p. 42).

Nos últimos 40 anos, o mundo tem vivido o resultado de políticas econômicas, sociais e culturais desenvolvidas no contexto da globalização ou, como se refere Mészáros (2007), do capital total social – do desenvolvimento das inovações tecnológicas e da era da informação, das novas formas de organização e gerência do trabalho, e das políticas econômicas chamadas neoliberais. É nesse contexto que se desenvolvem as políticas educativas no Brasil, conduzidas por organismos internacionais, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo.

As políticas gerencialistas e o trabalho dos professores

Oliveira (2005) observa que as políticas educacionais contemporâneas são, em sua maioria, políticas de gestão. No contexto da educação brasileira, Lück (2006) mostra que, a partir de 1990, grande atenção passa a ser dada às questões de gestão educacional, lideradas, sobretudo, pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), que estabeleceu e mantém, desde então, a gestão educacional como uma de suas políticas prioritárias. Para a autora, gestão significa “a mobilização dinâmica de elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade de ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira” (LÜCK, 2006, p.27).

Pode-se perceber que, como um conceito novo, a gestão supera o enfoque limitado da administração, hierarquizada e fragmentada, a partir da concepção de que os problemas educacionais são complexos, em vista do que exigem revisão global e abrangente, assim como ação articulada, dinâmica e participativa. Com esse



entendimento, a gestão é responsável por propiciar ações conjuntas, associadas e articuladas, objetivando o propósito comum de promover a qualidade do ensino-aprendizagem.

Vieira (2005) analisa o termo gestão como resultante das políticas, que postas em prática, acabam por revelar as intenções do Poder Público. Porém, um aspecto que precisa ser destacado é a compreensão equivocada de que a(s) política(s) se concretiza(m) exclusivamente como iniciativa do Estado. É comum se entender o Poder Público como única instância de formulação política. Porém, conforme explica a autora, “é na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – a sociedade política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais.” (VIEIRA, 2005, p.58). Assim, tornam-se objeto de análise da política educacional as iniciativas do Poder Público em diferentes instâncias e espaços, abrangendo desde a sala de aula, as escolas até os planos de educação.

Na Constituição Federal de 1988, há indicações consideradas como necessárias na gestão educacional, como vistas a imprimir-lhe qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no artigo 206 do documento. Entre estes, colocam-se a garantia de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática deste (BRASIL, 1989), posteriormente regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB), n. 9394/96.

Hypolito (2008) ressalta que tais documentos surgem em um contexto em que o sistema público vinha sendo acusado de ser ineficiente e o Estado Social, nessa situação, mostrando-se incapaz de resolver os problemas da educação pública. Assim, considerou-se mister a adoção de critérios que pudessem melhorar a qualidade e a eficiência do sistema, “daí a necessidade de implantação de um modelo baseado naquilo que é ‘eficiente’ e obtém ‘sucesso’: o mercado” (HYPOLITO, 2008, p.3). Nessa perspectiva, a transferência de pressupostos da organização das empresas para organização escolar revelou-se como grande panaceia.

Desde então, as políticas para educação, inseridas nessa totalidade capitalista, tem incluído o princípio da competência do sistema escolar, que visam a uma



subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema. A palavra qualidade é ressignificada, passando a atender objetivos mercadológicos, conforme Hypolito esclarece.

No campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do “deus do mercado”. A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica do mercado, age tanto no campo administrativo-organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um novo modelo disciplinador menos visível dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. Isto é, as políticas neoliberais para a organização da educação têm sido orientadas, em boa parte, para uma conformação (mercadológica) crescente da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura de trabalho (HYPOLITO, 2002, p.278).

A Constituição Federal de 1988 e, posteriormente a LDB 9294/96 se referem à diferença entre gestão educacional e gestão escolar, as quais correspondem respectivamente às esferas de tomadas de posição micro e macro das políticas de educação. As definições encontradas nos documentos mencionados permitem situar o terreno da gestão educacional como espaço das ações dos governos, sejam eles federal, estadual ou municipal. Já a gestão escolar, como o próprio nome sugere, refere-se à abrangência dos estabelecimentos de ensino. Vieira (2006) observa que ambas se articulam mutuamente. Segundo a autora,

[n]o âmbito do sistema educacional há um significativo conjunto de atividades próprias da gestão educacional, a exemplo de orientações e definições gerais que dão substância às políticas educativas, assim como o planejamento, acompanhamento e a avaliação. Outras se inscrevem no campo da gestão escolar, de modo específico aquelas que envolvem a tarefa cotidiana de ensinar e aprender. Nesta esfera da gestão situam-se professores, alunos e outros membros da comunidade escolar – funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área de abrangência geográfica onde se localiza a escola (VIEIRA, 2006, p. 36).

Atualmente, a gestão escolar – e da educação em geral, é foco das políticas educacionais, mundialmente, conforme destacado. Porém, em contextos e momentos históricos diversos, a discussão acerca de como a escola deve se organizar e se relacionar com a comunidade em que se situa e com os governos a que se vinculam “implica diferentes entendimentos sobre a organização do espaço público e as



responsabilidades do Estado, da sociedade, dos profissionais de educação” (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 15)

Oliveira (2003) ressalta que as políticas de gestão na educação passam a ocupar lugar estratégico na tarefa de organizar os sistemas de ensino, de acordo com as demandas do mercado de trabalho dentro do modo de produção adotado, no caso o neoliberal. Hypolito explica que

[d]e um lado, [o Estado] preconiza um estado fraco por onde justifica toda a ineficiência do que é público, apontando culpados para a crise da escola, tais como a ineficiência administrativa, a centralização financeira, a desprofissionalização docente, os sindicatos, etc. Como solução apresenta a submissão da escola pública às regulações do mercado incentivando formas gerenciais baseadas nos modelos pós-fordistas, e descentralizando aspectos administrativo-financeiros em nome da autonomia escolar. De outro, preconiza um estado forte que exerce controle centralizado sobre aspectos fundamentais do cotidiano escolar, tais como a definição do currículo nacional; programas de formação docente articulados à mídia (HYPOLITO, 2008, p. 10).

Machado (2006) aponta que, nas políticas educacionais, a gestão das escolas e dos sistemas de ensino (gestão escolar e educacional, respectivamente) tem sido permeada predominantemente por aspectos financeiros, em detrimento da igualdade e da ampliação democrática das condições e das oportunidades educativas para todos. Segundo o autor (2006), tal perspectiva transforma-se em reformas educativas que focalizam a gestão, a qualidade, a avaliação, tendo como principal finalidade a adaptação às tendências tecnológicas atuais, dos mercados e da sociedade do conhecimento. Dessa forma, tais reformas reduziram “a aprendizagem humana e os processos educativos à formação de hábitos, atitudes e competências voltados ao mercado e à sociedade de consumo” (MACHADO, 2006, p. 164).

Wood (2003) mostra que isso se deve a maneira como o “político” e o “econômico” se relacionam no capitalismo,

às formas pelas quais a apropriação e a exploração capitalistas realmente dividem as arenas de ação política e econômica, e transformam certas questões políticas essenciais – as lutas pela dominação e exploração que no passado sempre estiveram umbilicalmente unidas ao poder político – em questões claramente ‘econômicas’. Na verdade, essa separação ‘estrutural’ talvez seja o mecanismo mais eficiente de defesa do capital (WOOD, 2003, p. 27).



Ao encontro, Hypolito explica que as chamadas políticas neoliberais, de forma hegemônica³, reduzem as políticas educacionais a políticas de gestão, resultando em efeitos negativos na educação, isso porque as soluções para alcançar a dita “qualidade” da educação têm sido, de forma geral, orientadas por “choques de gestão” que buscam tornar-se o investimento público menos oneroso e mais eficiente. Conforme o autor,

Oliveira (2005) observa que a literatura nacional e internacional sobre o tema da política e administração escolares evidencia certa generalização nos programas de reforma educacional da última década que tomam a escola como unidade do sistema, transformando-a em núcleo de gestão e do planejamento. Ao encontro, Azevedo (1997) identifica que as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a busca pela melhora das economias pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Dessa perspectiva,

estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas (OLIVEIRA, 2005, p.37).

A autora (2005) também destaca que programas em âmbito nacional se referem diretamente às escolas, sem a mediação dos órgãos intermediários do sistema, têm sido frequentes nas reformas implementadas nos últimos trinta anos, tanto no sentido de financiamento de ações quanto no sentido de avaliação de resultados. Tais iniciativas vêm associadas ao incentivo à administração por objetivos, ao estímulo à pedagogia de projetos, à cultura da eficiência e demonstração de resultados, conforme o que Ball (2002), criticamente denomina de performatividade escolar.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura, um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medida de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos de promoção e inspecção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou

³ Conforme Gramsci (1999), a hegemonia pressupõe a conquista de consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras, tornando naturalizadas suas concepções de mundo que se transformam em senso comum.



organização dentro de um âmbito de julgamento/avaliação (BALL, 2002, p. 4).

Ao tratar sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Lopes (2009) destaca que a supervalorização dos exames faz parte do que vem sendo chamado de “cultura da performatividade” (BALL, 2002). De acordo com a perspectiva, o conhecimento tem mais importância pelo seu valor de troca (por capital econômico ou cultural) do que pelo de uso. Conforme com essa lógica, as escolas que melhor se posicionam nos *rankings* são as que têm mais chances de proporcionar sucesso aos seus estudantes.

A discussão mostra que a os processos de reestruturação educacional, propostos pelas políticas de gestão neoliberais, têm um forte impacto sobre o trabalho dos professores, atribuindo-lhe grande centralidade. Azevedo (1997) alerta que esse processo transforma os administradores dos sistemas de ensino e os próprios gestores e professores das escolas ao papel de principal veículo do novo gerencialismo. Ao encontro, Hypolito argumenta que

As rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais têm afetado o trabalho docente e não são, como muitos poderiam pensar, mudanças cosméticas somente. Mas elas estariam tornando o trabalho docente mais complexo e difícil, mais do que um trabalho extensivo e sobrecarregado. Certos autores pensam que o trabalho docente deve ser encarado como um trabalho de alto grau de complexidade, assim como outras profissões, e que deve ser julgado pela complexidade das tarefas (HYPOLITO, 2002, p.7).

Uma das formas de gerência de trabalho, que tem influenciado o ambiente escolar e o trabalho de ensinar, é o que se denomina modelo gerencialista, como uma das bases importantes do projeto neoliberal para a educação. Hypolito (2002) explica que, como parte desse projeto, novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e começaram a ser articulados novos processos de reestruturação educativa. Conforme o autor,

É neste contexto que as políticas neoliberais e neoconservadoras buscam reconstruir a hegemonia conservadora e a consequente legitimação da lógica de mercado. No entanto, a hegemonia de classe exige do professorado uma relativa identificação com as aspirações e necessidades da classe dominante. Em outras palavras, requer um consenso por parte de quem sofre ou aplica tal hegemonia (2002, p.276).



Nesse sentido, os professores devem perceber tais influências e lutar contra essa situação que, de maneira alguma, pode ser naturalizada. Isso possibilitará que recuperem sua autonomia tornando-se novamente sujeitos de seu trabalho, colaborando ativamente para a construção/transformação de uma sociedade mais igualitária em que a classe trabalhadora deixe de ser oprimida.

Conclusões

Este artigo buscou mostrar como as políticas educacionais no atual estágio do capitalismo acabam se transformando em políticas de gestão em seu viés gerencialista. Nesse contexto, os professores, prestadores de serviço ou trabalhadores assalariados, convivem com as mesmas condições dos demais trabalhadores, tendo seu trabalho totalmente reestruturado.

Isso porque existe um paradoxo: há de um lado, um discurso de autonomia da escola, o que aparentemente poderia indicar um fortalecimento do trabalho dos professores; de outro, há um rígido controle pedagógico, bastante centralizado, que é a própria negação da autonomia. Além disso, a participação que deveria servir para finalidades de emancipação, de cidadania e autonomia dos sujeitos, acaba por colaborar para a manutenção de situações do poder decisório e do controle de muitos por poucos.

Dessa forma, as políticas para educação, que incluem o princípio da competência do sistema escolar, visam a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos de avaliação do sistema. Daí o entendimento de que as políticas educacionais contemporâneas são, em sua maioria, políticas gerencialistas.

Espera-se que a discussão trazida neste estudo possibilite que se desnaturalizem esses processos gerencialistas da educação e que os professores se reconheçam como pertencentes a um grupo que, como tal, deve se organizar em prol tanto de melhorias em sua condição de trabalhadores, como na educação como um todo. Além disso, cabe a esses profissionais recuperarem a condição de produtores do saber com o qual trabalham a fim de redimensionarem o lugar de sujeitos da ação educativa.

Referências



AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa da Educação**, Braga: Universidade do Minho, ano 15. P. 03-23, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Barueri, SP: Manole, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

CAZARIN, E. A. **Identificação e representação política**: uma análise do discurso de Lula. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2005.

FREITAG, B. **Política Educacional e indústria cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, 1987.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

HYPOLITO, A. M. Profissão docente e intensificação do trabalho. **Anais XIV ENDIPE**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008.

_____. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas, RS: Seiva Publicações, 2002.

LUCE, M. B; MEDEIROS, I. L. P. A gestão democrática no sistema educacional. In: LUCE, M. B; MEDEIROS, I. L. P.(Orgs.) **Gestão Escolar e Democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2006.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARX, K. **O Capital** – crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MÉSZAROS, I. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**. O socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, out. 2005. v. 26. n. 92.

PEDRO, F.; PUIG, I. **Las reformas educativas. una perspectiva politica y comparada**. Barcelona: Paidós, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.



WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.



DO MACRO AO MICRO CONTEXTO DAS POLÍTICAS: UM BREVE ESTUDO DA LEGISLAÇÃO NACIONAL E MUNICIPAL VOLTADA À EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

Diolinda Franciele Winterhalter¹

Cleonice Maria Tomazzetti²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

Este artigo trata do levantamento das políticas nacionais e municipais para a Educação Infantil no interior do Rio Grande do Sul. Tal estudo compõe as pesquisas realizadas em nível de monografia e dissertação nos cursos de Especialização em Gestão Educacional e, Mestrado em Educação na linha de pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares – UFSM, pelo Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância – GIECEI. Inicialmente, o objetivo foi compreender a gestão da Educação Infantil para a criança de zero a três anos de idade no município de Santa Maria-RS e, para tanto, tornou-se necessário verificar políticas nacionais e municipais voltadas ao atendimento educacional nesta faixa etária. Nesse sentido, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e análise documental em Projetos Pedagógico-Curriculares, Regimentos Escolares de Escolas Municipais de Educação Infantil e também, coleta de informações em legislações, entendidas como políticas públicas e educacionais. A partir da percepção de que há um percurso histórico e político marcado pela perspectiva assistencialista na Educação Infantil, tal estudo possibilitou compreender que as políticas se desenvolvem em contexto macro; nacional e, micro; municipal, o qual busca adequar-se, dentro de sua realidade, ao que é proposto para todo o país (LUCK, 2011; MAINARDES, 2007). Além de evidenciar as principais políticas nacionais e municipais para a Educação Infantil, o estudo permitiu definir o campo de desenvolvimento da pesquisa, em andamento, que visa compreender as especificidades das práticas educativas com crianças de zero a três anos, já que apontou escolas com os maiores atendimentos à faixa etária de zero a três anos.

Palavras-chave: Políticas nacionais e municipais. Educação da criança de zero a três anos. Gestão da Educação Infantil. Contextos macro e micro das políticas.

Introdução

Assim como as concepções de criança, infância e as transformações sociais marcam a institucionalização da Educação Infantil, entende-se que, na mesma proporção de importância para a afirmação desta etapa do ensino estão as políticas públicas e educacionais voltadas ao atendimento educativo nos primeiros anos de vida. A partir dos estudos realizados no curso de Especialização em Gestão Educacional e, atualmente, no de Mestrado em Educação, é possível perceber o papel

¹ Mestranda em Educação-UFSM. Bolsista Capes Demanda Social. E-mail: francielewinterhalter@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Pesquisadora no Programa de Pós Graduação – PPGE/UFSM. E-mail: netcleo@gmail.com



das políticas educacionais na organização da educação nacional e, neste caso, da Educação Infantil.

Além de prever a faixa etária de atendimento, propor ações no sentido de regulamentar e organizar as práticas educativas, essas políticas são fundamentais para a configuração atual da primeira etapa da educação básica. Com base em Akkari (2011), considera-se políticas educacionais as leis que tratam de regulamentações escolares, financiamento, gestão das instituições educacionais e as relações com economia e a sociedade.

Ao encontro da valorização que se atribui às políticas, tem-se os estudos e pesquisas que se utilizam da “abordagem do ciclo de políticas” proposta por Stephen Ball e, divulgada no Brasil por Jefferson Mainardes. De acordo com Mainardes (2007), esta torna possível a análise do percurso de uma política, desde o contexto da influência ao da prática, ou seja, considera as necessidades que levam ao surgimento da mesma até os locais onde refletem as consequências de sua implementação – sociedade, escolas e salas de aula.

Segundo Mainardes (2007), há três contextos que devem ser considerados nesta análise: o contexto de influência, o da produção do texto da política e o da prática. O mesmo autor acrescenta que é preciso ainda examinar o contexto dos resultados da política e o que envolve as estratégias para lidar com os efeitos reproduzidos por ela.

Para o autor, a abordagem do ciclo de políticas permite a análise do contexto macroestrutural, ou seja, daquelas influências mais gerais, internacionais e nacionais e também, do micro contexto. Nesse sentido, a evidência das políticas de Educação Infantil ocorrerá em sentido macroestrutural, com as políticas nacionais, e também no micro contexto, ou seja, serão apontadas algumas políticas municipais analisadas durante a pesquisa. Então, passa-se a abordar as principais políticas destinadas à educação institucionalizada da criança, tanto em âmbito nacional, quanto municipal.

As políticas para a Educação Infantil nos contextos macro e o micro

A Educação Infantil, atualmente, experimenta uma fase de evidência e contemplação já que, nos últimos anos, tem estado presente na agenda de muitas políticas, tanto de governo, quanto de Estado. No entanto, nossos estudos permitem



compreender que esta é uma realidade recente, em termos históricos, já que o surgimento deste atendimento educacional foi marcado por uma perspectiva de ações filantrópicas e assistencialistas a partir de iniciativas de cidadãos e que, somente mais tarde é que receberam atenção por parte do governo e, das políticas (KUHLMANN JR. 2010; KRAMER, 2011).

Assim, o estudo e levantamento das políticas nacionais foi revelando a intensificação das medidas políticas para a Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988. Esta que é considerada também como a Constituição Cidadã em função do reconhecimento de direitos à população brasileira, dentre estes, a educação das crianças pequenas (NUNES; CORSINO, 2009; ROSEMBERG, 2012).

No mesmo sentido, Flores (2010) entende que a década de 1980 foi um marco na configuração de direitos e que os movimentos sociais repercutiram no ordenamento legal para a Educação, em busca de novas políticas e, dentre estes, destaca o movimento dos trabalhadores pela educação de qualidade para todos. Entende-se que essa busca tinha fundamento em findar a segregação existente entre a educação para ricos e pobres, a qual marca significativamente a história da Educação Infantil.

Flores (2010), então, relaciona a pressão social à criação de programas de governo e traz o crescimento do atendimento educacional da criança. Segundo a autora, no contexto brasileiro, o atendimento às crianças de zero até seis anos, enquanto política pública, cresceu de forma expressiva neste período.

Na sequência, a década de 1990, de acordo com Flores (2010), foi marcada por reformas na Educação. Estas trazidas pela organização da sociedade civil e do direito da criança à creche e pré-escola apontado na Constituição Federal. Conforme vários autores, esta década ficou conhecida como a década da democratização e, com isso, amplamente relacionado à ideia de um novo paradigma, ou seja, não mais de uma administração escolar, mas de gestão educacional.

Conforme Luck (2011), compreende-se que tal paradigma, surgiu de forma mais abrangente, para dar conta das novas demandas educação. Assim, no sentido de políticas voltadas à criança e o seu atendimento foi criado, ainda na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.



Para Nunes e Corsino (2009, p. 19-20) a implementação do ECA configura a infância brasileira como “[...] tempo especial da existência social dos indivíduos, definido a partir do reconhecimento da criança como ser social que necessita ser protegido e amparado”. Anos mais tarde, na mesma direção, a lei 9.394/96 instituiu novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e regulamentou o atendimento em creches e pré-escolas estabelecendo as respectivas idades de atendimento.

Em 1998, foi produzido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. Os três volumes apresentam reflexões sobre as creches e pré-escolas no Brasil, as concepções de criança, educação, bem como a ideia de formação pessoal para a construção da autonomia e identidade das criança, a experiência e conhecimento de mundo.

No ano de 1999, foi publicado o Parecer CNE/CEB 22/1998 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definindo as Diretrizes como política nacional para a infância. Dentre estes, o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e, em pré-escolas, para as de 4 a 6 anos, bem como e o caráter de orientação para as propostas curriculares e os projetos pedagógicos evidenciando a concepção de cuidado e educação com qualidade (BRASIL, 1998).

Documento este que retomou o direito à educação básica expresso na Constituição Federal de 1988 e, na Lei 9.394/96 - LDBEN, definindo as Diretrizes como política nacional para a infância. Em relação às políticas municipais, até este período, não foram encontradas informações significativas acerca das políticas educacionais em Santa Maria-RS, pois ainda havia a vinculação do atendimento a infância, à Secretaria de Bem Estar Social e, não necessariamente à Secretaria de Educação.

Os registros encontrados referem-se mais a perspectiva histórica do atendimento, revelando, por exemplo, aquisição de terrenos e construção de escolas de Educação Infantil por parte de cidadãos e das comunidades, bem como o funcionamento de escolas junto igrejas (PPP, 2003). A partir da LDB (1996), que resgatou a concepção de Educação Infantil e definiu o seu atendimento, é que houve, em Santa Maria-RS, a movimentação no sentido de firmá-la no campo da educação e não mais no da assistência.



Tal fato evidencia-se em razão dos arquivos de registros das escolas estarem junto ao Conselho Municipal de Educação somente a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Apesar das buscas realizadas, não foram encontrados documentos anteriores a este período. Nesse sentido, tem-se a Lei Municipal nº 4123/97, de 22 de dezembro de 1997, a qual cria o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. Afirmando a perspectiva de gestão democrática, a referida Lei traz que haverá gestão democrática nos estabelecimentos municipais de ensino de Santa Maria-RS, o que inclui as escolas de Educação Infantil e, por isso, há a menção a esta política.

A seguir, tem-se a primeira política municipal voltada à Educação Infantil em específico, a qual regulamenta a atuação do Conselho Municipal de Educação. A Resolução CMESM nº 2, de 30 de junho de 1999, traz normas para a Educação Infantil no sistema municipal e, em conformidade com a LDB e a Constituição Federal, a reconhece como primeira etapa da educação básica e direito da criança de zero a seis anos. Aponta ainda que a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de zero até três anos de idade e pré-escolas, para as de quatro a seis³.

No século XXI, a lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional da Educação - PNE (2001-2020), com duração de dez anos. Na referida lei, a Educação Infantil é amplamente contemplada, com propostas de ampliação do acesso, preocupação com a qualidade do atendimento, organização dos espaços, mobiliários, formação de professores e outros.

A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação, publicada em 2006 traz diretrizes, objetivos, metas e estratégias abordando a necessidade de espaço para o atendimento da criança na Educação Infantil. Tal preocupação surgiu com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, por meio da lei 11.274/2006. Assim, as crianças de seis anos, passaram a integrar a etapa posterior do ensino.

Também em 2006, como ação para o cumprimento de uma das metas do PNE, foram lançados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), fazendo referência à qualidade no desenvolvimento das práticas

³ De acordo com o período histórico retratado, as políticas previam a Educação Infantil até os seis anos de idade.



pedagógicas em Educação Infantil. Ainda em 2006, o Ministério da Educação – MEC criou os Parâmetros Básicos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil oferecendo assim, uma política capaz de orientar gestores e a comunidade em relação a estrutura dos espaços institucionais de educação na infância.

Em seguida, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, repleto de programas para toda a educação básica e não somente uma de suas etapas, buscou integrar à política educacional brasileira. Com visão sistêmica de Educação e não fragmentada, priorizando uma ou outra etapa da educação também pode ser visto como conjunto de programas que visam dar consequência às metas do PNE (OLIVEIRA, 2011).

No sentido de corresponder à proposta de visão sistêmica do PNE e de tornar possíveis suas ações, entrou em vigor, no ano de 2007, o novo fundo de financiamento da educação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, passou a contemplar a educação básica como um todo, ou seja, desde à creche ao ensino médio.

Dentre as inovações trazidas pelo Fundo, o Programa Proinfância se caracteriza como destinado exclusivamente à Educação Infantil. Nesse sentido, viabiliza a expansão física da rede pública de atendimento e, desse modo, aproxima o contexto nacional do atendimento das metas propostas pelo PNE (2001-2010).

Ao encontro das especificidades da Educação Infantil que foram se constituindo no atendimento à Educação Infantil por meio das políticas nacionais, o município de Santa Maria- RS traz as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal Educação Infantil - DCEMEI (2008). Nesse sentido, a política retrata a vinculação da Educação Infantil à Secretaria de Educação e sua assunção do caráter pedagógico.

Retratando também, o processo evolutivo vivenciado traz, além da incorporação da Educação Infantil à educação, a formação específica dos professores nas escolas para a docência e, na Secretaria de Município da Educação a fim de qualificar o trabalho; a participação em Formações Continuadas propostas pela Secretaria de Educação e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI); a criação de turmas de Educação Infantil nas Escolas de Ensino Fundamental, aumentando do acesso; a ampliação de salas e construção de novas Escolas Municipais de Educação Infantil



(EMEI); elaboração das Propostas Pedagógicas e Regimentos; eleição de diretores e outros.

O mesmo documento que apresenta as conquistas alcançadas traz também desafios futuros como dar sequência à ampliação do acesso atendendo à demanda prevista para a universalização do acesso; rever a demanda das crianças de zero aos três anos de idade; cadastrar as escolas que atendem esta faixa etária, mas que não pertencem à Rede Municipal; a permanência de profissionais qualificados na Educação Infantil nos dois turnos; continuar articulando as Escolas Municipais de Educação Infantil e as Escolas de Ensino Fundamental, possibilitando Educação Infantil de qualidade onde seja ofertada no município.

Além de demonstrar estas preocupações, as DCEMEI (2008) acrescentam ainda que conceber Educação Infantil consiste em saber como a criança pensa, o que ela deseja, de que necessita e, de que modo, propor estratégias pedagógicas para que possa crescer e se desenvolver como cidadã. Em relação à organização curricular, traz que a Educação Infantil, na Rede Municipal, desenvolve-se nas EMEI, as quais atendem crianças desde os seis meses de idade, em turmas de Berçário, até cinco anos, em turmas de Pré-Escola.

Mencionam ainda o convênio com quatro instituições bem como, com Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), que possuem turmas de Educação Infantil como medida para ampliar as vagas no atendimento às crianças de até cinco anos e onze meses de idade.

Em contexto macro, alterando a Constituição Federal de 1988, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, torna a educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade. Tal medida faz com que somente parte da Educação Infantil, dos quatro aos cinco anos seja obrigatória, o que gera consequências. No mesmo ano, mais duas políticas específicas para a Educação Infantil foram instituídas. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Entende-se que os Indicadores da Qualidade se constituem em instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições, ou seja, possibilita que, por meio de um processo participativo, a comunidade escolar possa avaliar o trabalho desenvolvido na escola. No mesmo ano, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, traz as Diretrizes



Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI são fixadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 05, de 2009.

Política atual que se apresenta como documento orientador para a estruturação das práticas pedagógicas em Educação Infantil. Além de definir o conceito de Educação Infantil, tratando como a primeira etapa da Educação Básica, a qual é oferecida em creches e pré-escolas – “espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade”, traz características específicas para as propostas pedagógicas em caráter de orientação curricular (BRASIL, 2009, p.1).

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Assim, compreende-se que deve ser tomada como base nas escola, nos planejamentos e organização das atividades pelos educadores infantis.

De acordo com Vieira (2010), no ano em que findou a vigência do PNE (2001-2010) ocorreu a Conferência Nacional de Educação – CONAE. Momento em que foram referendadas propostas para o PNE (2011-2020). O projeto de lei 8.035, de 2010 trouxe o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Este contempla a Educação de modo geral, com metas e estratégias para a Educação Infantil.

Tal fato se deve já pela meta 1, a qual prevê a universalização do acesso para as crianças de 4 e 5 anos até 2016 e, o aumento, em cinquenta por cento, até 2020, para as crianças de até três anos. Para que isso seja possível, traz como estratégias, dentre outras: manter e aprofundar o programa Proinfância, avaliar a Educação Infantil com base em instrumentos nacionais, fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Infantil, ou seja, várias políticas públicas.

Retomando as políticas municipais, a Resolução CMESM Nº 30, de 21 de novembro de 2011, criada pelo Conselho Municipal de Educação, define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Com isso, visa articular o processo de organização da Educação Básica, a



[re]estruturar os projetos político pedagógicos das escolas, adequar e cumprir a legislação educacional.

Menciona que as escolas do Sistema Municipal de Ensino deverão fundamentar suas ações pedagógicas nos princípios de: ética, justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; respeito à dignidade humana e no compromisso com bem de todos. Conforme as orientações didático-metodológicas, afirmam que a Educação Infantil deve priorizar o desenvolvimento integral da criança, por meio do binômio cuidar e educar, considerando a integração de diferentes e estabelecendo as bases da personalidade humana, inteligência, afetividade e socialização.

Acrescentam que as características do desenvolvimento infantil devem ser conhecidas e consideradas na construção das propostas educativas e que, desse modo, a abordagem metodológica na Educação Infantil deve basear-se a partir de situações desafiadoras, estimulantes, lúdicas e significativas que propiciem à criança a descoberta do mundo, do outro e de si mesma. Reforça que deve se basear na ludicidade, no acesso a diferentes formas de comunicação, na convivência com as diferenças, pautadas pela afetividade nas relações interpessoais, no respeito e na valorização da criança.

Em conformidade com as políticas nacionais vigentes, estabelece o atendimento como direito da criança de zero a cinco anos e onze meses, dever do Estado, especialmente do Poder Público Municipal e da sociedade civil, sendo ofertada em creche, para crianças de zero até três anos e onze meses e, pré-escola, para crianças a partir de quatro anos de idade.

Em 2013, a lei 12.796 alterou a lei 9.394/96 (LDBEN) em função das modificações ocasionadas por meio das políticas educacionais decorrentes desse período. A partir da ampliação do ensino fundamental para nove anos e com a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade, a lei traz como dever do Estado com educação escolar pública, a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.

Da mesma forma, aponta a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus diversos aspectos, sendo oferecida em creches, para crianças de até três



anos de idade e, em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

Já no município de Santa Maria-RS, no mesmo ano, foi criada a Lei Municipal nº 5798/2013, a qual institui a “Semana Municipal da Educação Infantil”. Período em são propostos encontros de formação para discussão e estudos sobre a Educação Infantil.

Por fim, e como a política mais recente, tem-se, finalmente, o novo Plano Nacional da Educação, aprovado em 2014 e, com vigência de dez anos. A lei 13005, de 25 de junho de 2014, então, aprova o PNE com as diretrizes, metas e estratégias, já previstas no projeto da lei 8.035 em 2010.

Considerações Finais

Tomando como base as políticas mencionadas, nota-se o percurso histórico e evolutivo da Educação Infantil que, em processo de expansão, vem ganhando destaque nos planos de governo e nas políticas de Estado, por meio de ações e programas que visam não só ampliar o acesso, mas também, garantir a qualidade do atendimento educativo destinado às crianças de zero a cinco anos de idade. Isto, pôde ser evidenciado em perspectiva nacional e também municipal.

Após destacar as políticas municipais voltadas à Educação Infantil, é possível perceber a movimentação, em termos de gestão, para o atendimento à esta etapa da Educação. Com base nas informações levantadas durante a pesquisa, entende-se que a Educação Infantil santa-mariense vem vivenciando um processo de evolução ao romper com a perspectiva assistencialista e construir sua vinculação com o campo educacional.

Conforme preveem as políticas educacionais, atualmente, é a Prefeitura Municipal que, direta ou indiretamente, mantém as escolas, via Secretaria de Município da Educação e com apoio do Conselho Municipal de Educação em suas funções e também, em forma de convênio. Assim, o município possui 23 escolas de Educação Infantil pública em funcionamento. Destas, todas atendem crianças de zero a três anos, nem que seja, em pelo menos uma idade, nos grupos BI (0-1); BII (1-2); MI (2-3); MII (3-4), sendo que 5 atendem crianças de BI, 8 recebem crianças em BII, 20 matriculam crianças MI e, 19 atendem crianças maiores de três anos, em turmas de MII.



Nesse sentido, entende-se que a gestão educacional do município de Santa Maria-RS organiza o atendimento para a criança de zero a três anos, na Educação Infantil, mas que sua oferta ainda é reduzida, já que, nenhuma das escolas dispõe de turmas para atender a todas as idades que pertencem a este grupo (0-3 anos), mas uma ou outra. Com isso, entende-se a emergência que se constitui para a ampliação da oferta de vagas a fim de que mais, pequenos cidadãos santa-marienses e, brasileiros, de modo geral, tenham seu direito à Educação Infantil garantido e que, somado a este aspecto, seja também investido na formação de professores para que haja a oferta e que esta seja de qualidade.

Referências

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e desafios**. São Paulo: Vozes, 2011.

BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Câmara dos deputados. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. Ed. Biblioteca Digital da Câmara dos deputados, atualização 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7> Acesso em: 01 Maio 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Censo Escolar**. Anexo I. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em 15 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf> Acesso: dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Vol. I. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> Acesso: dez. 2013.



_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf> Acesso em: 10 Dez. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 05 Dez. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. “Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009...” Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: Dez. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos. Lei 9.394/96. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Casa Civil, atualização 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 01 Maio 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em abr. 2015.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. IN: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC, 1994.

FLORES, M. L. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. In: **Dossiê infância e Educação Infantil. Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/issue/view/88>> Acesso nov. 2013.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 9º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: mediação, 2010.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Gestão Educacional – Uma questão paradigmática.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.



MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. Revista Educ. Soc. São Paulo, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: maio 2013.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: Cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2009. Cap. 1, p. 15-47.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais**. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento. Belo Horizonte, 2010.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre a infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. **Educação Infantil, Igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2012. p. 11-46.

SANTA MARIA. Conselho Municipal de Educação de Santa Maria. Resolução CMESM nº 2. **Fixa normas para educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria**, 1999.

_____. Conselho Municipal de Educação de Santa Maria. Resolução CMESM Nº 30. **Fixa normas para Educação Infantil no sistema municipal de ensino de Santa Maria**, 2011.

_____. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Infância cidadã: o direito à educação de zero a cinco anos. **Diretrizes Curriculares para a educação municipal educação infantil**. Secretaria de Município da Educação, 2008.

_____. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Lei municipal nº 4122. "**Dispõe sobre o conselho municipal de educação e dá outras providências**", 1997. Disponível em: <<http://www.camara-sm.rs.gov.br/arquivos/legislacao/LM/1997/4122.pdf>> Acesso em: 05 Abr. 2014.

_____. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Lei municipal nº 4123. "**Cria o sistema municipal de ensino de Santa Maria**", 1997. Disponível em: <<http://www.camara-sm.rs.gov.br/arquivos/legislacao/LM/1997/4123.pdf>> Acesso em 05 Abr. 2014.

_____. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Lei municipal nº 4740/03. "**Institui a gestão escolar democrática**", 2003. Disponível em: <<http://www.camara-sm.rs.gov.br/arquivos/legislacao/LM/2003/4740.pdf>> Acesso em: 05 Abr. 2014.



_____. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Lei municipal nº 5798/13. **“Institui a Semana Municipal de Educação Infantil”**, 2013. Disponível em: <http://www.camara-sm.rs.gov.br/arquivos/legislacao/LM/2013/LM_5798_Semana_Educacao_Infantil.pdf> Acesso em: 05 Abr. 2014.

SAYÃO, D. T. **Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças...** “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. [In: Dossiê infância e Educação Infantil. Revista Educação](#), Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p.69-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/issue/view/88>> Acesso nov. 2013.

VIEIRA, L. M. F. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010 809. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 out. 2013.



O JOVEM ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SANTA MARIA - BRASIL: INVESTIGAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA DAS POLÍTICAS

Rosa Maria Bortolotti de Camargo¹
Rosane Carneiro Sarturi²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, na Universidade Federal de Santa Maria, e, tem por objetivo analisar as políticas públicas que orientam a atuação do jovem estudante, da etapa do Ensino Médio, de escolas públicas da cidade de Santa Maria, do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, em estágios remunerados, como auxiliares pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Infantil. Considerando que a prática de estágio está alicerçada sobre a Lei n. 11.788 (BRASIL, 2008), a qual define o estágio como um ato educativo supervisionado, concomitantemente aos seus estudos obrigatórios, visando à preparação para o mercado de trabalho, o problema de pesquisa consiste em indagar-se sobre: Quais as políticas públicas que orientam o jovem estudante do Ensino Médio a estar atuando como monitor pedagógico no contexto das Escolas Municipais de Educação Infantil de Santa Maria? Conclui-se, que a falta de força de trabalho especializada para auxiliar na etapa da educação infantil, bem como a implementação da Emenda n. 59/2009 (BRASIL, 2009), que torna obrigatória a idade escolar a partir dos 4 anos de idade, tem aumentado a demanda de contratos de auxiliares pedagógicos. Porém, este atendimento, ainda que sustentado pela Lei do Estágio, tem gerado problemas estruturais no momento de formar tanto os jovens para o mercado do trabalho; uma vez que estes jovens exercem funções que não coincidem com os seus estudos e vontades pessoais, quanto para as crianças pequenas e suas infâncias, pois acabam sendo atendidas por profissionais que não são capacitados para realizar tal atendimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Médio. Políticas Públicas.

Introdução

O presente trabalho, inserido no Projeto de pesquisa: Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades, vinculado ao Observatório da Educação – OBEDUC, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES- na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, tem por objetivo analisar as políticas públicas que orientam a atuação do jovem estudante, da etapa do Ensino Médio, de escolas públicas da cidade

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista do Projeto de Pesquisa “Interlocuções entre Políticas Públicas: Limites e Possibilidades”- OBEDUC/CAPES. E-mail: rosabortolotti@gmail.com

² Professora Doutora do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Interlocuções entre Políticas Públicas: Limites e Possibilidades”- OBEDUC/CAPES. E-mail: rcsarturi@gmail.com



de Santa Maria, do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, em estágios remunerados, como auxiliares pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Infantil.

Por tratar-se de “um estudo de um caso particular” (SEVERINO, 2007, p.121) da realidade de Santa Maria/Rio Grande do Sul/Brasil, o tipo de pesquisa utilizada classifica-se como um estudo de caso que, não se reduzindo “a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados” (SEVERINO, 2007, p.126), apresenta e questiona as políticas públicas que orientam os estágios remunerados exercidos por jovens estudantes da Etapa do Ensino Médio, em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

Reconhecendo o estudo teórico-bibliográfico das políticas públicas como um ato inerente da pesquisa, a metodologia utilizada neste estudo seguiu o viés da observação participante, em que durante o tempo de seis semanas e por um período de cinco horas diárias, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), da cidade de Santa Maria/Rio Grande do Sul/Brasil, observou-se e participou-se da rotina diárias das crianças e jovens.

As categorias de análise das observações basearam-se: nas práticas exercidas pelo estagiário na condição de auxiliar pedagógico; no envolvimento do jovem estudante da etapa do Ensino Médio com a função exercida e na relação entre as políticas públicas educacionais que envolvem o estágio remunerado e a obrigatoriedade escolar.

Entende-se que o número de matrículas na etapa da educação infantil, crescente, desde a Emenda 59/2009, que torna a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade” (BRASIL, 2009) tem influenciado na necessidade de mais funcionários para atuarem nas escolas de educação infantil.

No que se refere a estes funcionários, temos no corpo gestor da escola, além das funções clássicas de diretor, professor, supervisor, pessoal de limpeza e cozinha, os auxiliares pedagógicos, que sendo foco de estudo deste trabalho, são identificados como os trabalhadores que auxiliam o professor regente com as crianças pequenas.



Apesar de no campo da pesquisa acadêmica “serem poucos os estudos que apresentam a situação do auxiliar de educação infantil³” (BARROS et. al, 2013, p.54), visualiza-se, normalmente, que estes profissionais não atuam como professores regentes – e em alguns casos não possuem formação na área da educação - mas, sim atuam como suportes para as necessidades que os professores e a escola necessitam durante a rotina diária.

Sobre o perfil destes auxiliares, na cidade de Santa Maria, reconhece-se, também, que na maioria dos casos, são estudantes em formação da etapa do Ensino Médio e estudantes das licenciaturas em áreas das humanas que, a partir da condição de matriculados em uma instituição de ensino, são contratados na situação de estágio remunerado, prevista pela Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008⁴ (BRASIL, 2008). Tal legislação considera o estágio remunerado como:

Art. 1º: Estágio é um ato remunerado que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p.1)

Assim, vinculados às suas instituições de ensino, estes estágios, são realizados no turno inverso dos estudos obrigatórios.

Verifica-se que o trabalho do jovem, no contexto observado, começa no horário da entrada de crianças na escola em que, normalmente, ele trata de acomodar as crianças que chegam ao espaço de sala de aula e monitorar as demais. Após a entrada, durante todo o tempo que sucede a aula, o mesmo desempenha o papel de ser um suporte para as atividades que o professor vai propondo aos alunos.

Ele é responsável por ajudar na organização das crianças em determinada brincadeira/atividade, monitorar caso alguém esteja fora da brincadeira/atividade, levar ao banheiro, alcançar materiais para o professor e, em muitos casos, de ficar responsável pela turma nos momentos em que o regente se fizer ausente por motivo de estar em alguma reunião, orientando algum responsável ou até mesmo no seu

³ Em um levantamento realizado para a dissertação de mestrado, Chamarelli (2013) constata, que, no período entre 1980 e 2011, apenas 14 trabalhos abordam a situação do auxiliar.

⁴ Também conhecida como “Lei do Estágio”.



horário de intervalo. Algumas vezes, também, o jovem é o responsável de levar as crianças para a pracinha e apresentar outras atividades que ele desejar ou for solicitado pela professora.

Porém, na maioria dos casos percebe-se uma supressão de envolvimento do jovem, especificamente, nas ações que exerce com as crianças nos espaços da educação infantil⁵. Nota-se que a ausência de relação entre os conhecimentos da etapa do Ensino Médio com as exigências pedagógicas do espaço de educação infantil, não promove a vinculação entre as intencionalidades do jovem, enquanto sujeito em formação para o mercado de trabalho, com o trabalho que exerce.

Dessa maneira, o presente trabalho pretende identificar o perfil dos auxiliares pedagógicos nas EMEIS, considerando os estudantes da etapa do Ensino Médio, e, portanto contribuir para um processo formativo de qualidade de crianças pequenas, mas, também, para a do jovem; uma vez que este vem exercendo uma atividade remunerada que não coincide com seus interesses pessoais. Esta identificação permitirá contribuir com o alcance do objetivo geral deste estudo.

O estágio remunerado e um recorte das políticas públicas

A etapa do Ensino Médio representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica (KRAWCZYK, 2011, p. 755) antes do ingresso ou não no Ensino Superior. Tal etapa pode ser ofertada em três turnos escolares, sendo estes: manhã, tarde ou noite. Fica ofertado aos alunos com idade correspondente ao nível médio ou aqueles que não tenham altos índices de repetência o turno manhã e tarde. E, para aqueles que já passaram da chamada idade própria, para frequentar o Ensino Médio ou que retornaram seus estudos depois de um longo período longe da escola o turno da noite ou a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No que se refere às políticas de organização do Ensino Médio, este nunca possuiu uma identidade muito clara. Por ser considerada uma das etapas talvez a mais controvertida da formação do estudante, a modalidade ainda “traz dificuldades no momento de definir políticas para sua etapa da escolarização.” (KRAWCZYK, 2011, p. 755)

⁵ A maioria dos auxiliares pedagógicos no contexto observado não fazia parte do planejamento escolar dos professores nem das reuniões pedagógicas da escola.



Isso porque o processo identitário do Ensino Médio vem sendo definido pelas instâncias governamentais usando como referências políticas públicas, relatórios e conferências nacionais e internacionais, que além de tentar definir o público do Ensino Médio e sua formação, também, necessitam combater os altos índices de exclusão escolar.

O mais recente estudo sobre o Ensino Médio, lançado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no ano de 2015, intitulado “Os dez desafios para o Ensino Médio. Para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 à 17 anos”, retrata, a partir de dados estatísticos fornecidos pelos organismos brasileiros, que os jovens hoje, “são os mais atingidos pela exclusão escolar” sendo mais de 1,7 milhões deles que estão fora da escola”. (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2014, p. 6). O documento ainda acrescenta que:

Apesar de, nas duas últimas décadas, os indicadores tanto de acesso quanto de permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos na escola terem melhorado, universalizar o ensino médio com qualidade permanece, ainda hoje, um dos principais desafios no campo das políticas educacionais. (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2014, p.11)

Tal relatório aponta que a escolha de realizar uma atividade remunerada, pelos jovens, concomitantemente, aos estudos, no Ensino Médio, é uma das principais causas do abandono escolar. Justificado, pela necessidade de legitimação da própria adolescência - em sensação de deslegitimação pelas dificuldades financeiras- os jovens precisam da aquisição de bens materiais para, então, comprarem e possuírem bens que caracterizam a juventude. Assim, “[...] para uma grande parcela de adolescentes, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo, além de independência.” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2015).

Na cidade de Santa Maria, vem-se caracterizando como uma prática recorrente dos estudantes, concomitantemente aos estudos, buscarem uma referência financeira, a partir da prática de estágios remunerados, no turno contrário aos seus estudos, seja a pela Lei n. 11. 7888, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) ou através do mercado informal.

Entre tantos espaços que os jovens vêm estagiando, dentro de instituições públicas ou privadas, temos o espaço das Escolas Municipais de Educação Infantil,



que através de um convênio com a Prefeitura Municipal de Santa Maria, e, pautados pela lei do estágio, vem recebendo em seus espaços de atendimento as crianças, jovens estudantes de Ensino Médio, inclusive na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para desempenharem as funções de auxiliar pedagógico nas escolas.

Com a implementação da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que altera a Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e, apresenta o decreto da ampliação da idade da obrigatoriedade do acesso à Educação Básica no Brasil dos quatro aos dezessete anos de idade, a educação infantil passa a ser considerada etapa obrigatória da Educação Básica.

Além da expansão de vagas nesta etapa de ensino, a mesma passa a ser reconhecida como fundamental para o processo de desenvolvimento educacional e escolar da criança pequena. Portanto:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

O currículo desta etapa de ensino precisa ter suas necessidades específicas atendidas posto que há uma singularidade na faixa etária das crianças, justamente, por se tratar dos primeiros, não só escolares, mas também de vida. Dessa maneira, a educação infantil se conceitua em “[...] um conjunto de práticas que busquem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, 2012, p.12)

Para dar conta do atendimento do ensino das crianças matriculadas nesta etapa, e, atendendo as exigências legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria⁶ (CMESM) estabelece as suas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil que determinam, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, como deverão ser desenvolvidas as ações nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS).

⁶ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, os Municípios poderão (Lei n. 9393/96, Art. 11, inciso III, s/p) - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino.



Em Santa Maria, a Resolução CMESM n°30, de 21 de novembro de 2011, definiu em 42 artigos estas orientações. Sendo que:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Municipais, em observância as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, tem por objetivo: *I – Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (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.*⁷ (SANTA MARIA, 2011)

Torna-se função das instancias municipais, portanto, contratar e oferecer as condições necessárias para que se tenha uma equipe de funcionários capacitados trabalhando em prol do desenvolvimento das crianças.

Porém, no contexto dos auxiliares pedagógicos, é preciso levar em conta que não há nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais de Educação Infantil nenhum trecho que apresente o perfil do profissional que irá atuar dentro da sala de aula seja como professor e/ou auxiliar.

Em contrapartida, os Parâmetros de Qualidade Nacionais para a Educação Infantil, destacam que:

A gestão das instituições de Educação Infantil é de responsabilidade de profissionais que exercem os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação- geral e que: [...] 11.1 habilitação exigida para atuar na Educação Infantil é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível Médio. 11.2 Professores sem a formação mínima exigida por lei que exercem funções de professora ou professor de Educação Infantil, quer sejam titulares ou auxiliares, obterão a formação exigida com o apoio da instituição onde trabalham. Caso atuem na rede pública, contarão também com o apoio dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2006, p.36-38)

Já, no que se refere à da divisão de alunos por professor – ou seja, a informação que define quantos professores são responsáveis de uma turma pelo número de alunos, as Diretrizes Municipais de Educação Infantil se comparadas aos Parâmetros de qualidade apresentam:

As crianças nunca ficam sozinhas, tendo sempre uma professora ou um professor de Educação Infantil para cada grupo ou turma, prevendo-se sua substituição por uma outra professora ou outro professor de Educação Infantil

⁷ Itálico do mantido do texto original

nos intervalos para café e almoço, para as faltas ou períodos de licença. A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária: • uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos; • uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos; • uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos. (BRASIL, 2006, p. 35)

E,

Art.22 – Os parâmetros para a organização de grupos de crianças deverão levar em consideração o Projeto Político Pedagógico e o espaço físico, bem como observar a relação denominação/idade, criança/adulto e criança professor: (SANTA MARIA, 2012)

ETAPA	IDADE	RELAÇÃO CRIANÇA/ADULTO RELAÇÃO CRIANÇA/PROFESSOR
a. Berçário I (BI)	de zero a um ano (0 – 1)	6 crianças por adulto No máximo 12 crianças por professor
b. Berçário II (BII)	de um a dois anos (1 – 2)	6 a 8 crianças por adulto No máximo 18 crianças por professor
c. Maternal I (MI)	De dois a três anos (2 – 3)	10 a 12 crianças por adulto No máximo 18 crianças por professor
d. Maternal II (MII)	de três a quatro anos (3 – 4)	12 a 15 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor
e. Pré-Escola A (Pré A)	de quatro a cinco anos (4 – 5)	15 a 20 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor
f. Pré-Escola B (Pré-B)	de cinco anos a cinco anos e onze meses (5 – 5a 11m)	20 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor

Fonte: Tabela elaborada pela autora



A partir destes trechos, apercebe-se que as Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Infantil, tomam a palavra “adulto” como referência ao que deveria ser a relação “professor x aluno” utilizada nos parâmetros de qualidade. Acredita-se que tal palavra, por ora, seja o agente que viabiliza a contratação de profissionais que não sejam efetivamente professores ou habilitados na área da educação para atuarem como auxiliares pedagógicos, neste caso os jovens estudantes da etapa do Ensino Médio.

Evidenciando que a faixa etária dos sujeitos que realizam estágio, na etapa do Ensino Médio, é dos dezesseis a dezoito anos, os mesmos não são adultos e, sim, conforme a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), adolescentes.

Conquanto, ainda que tais documentos estejam realizados para orientar as instancias públicas a ofertarem uma educação de qualidade para as crianças pequenas, não se concerne que um adolescente consiga, efetivamente, ser considerado um profissional adulto responsável pelas crianças em uma escola.

Visto que a Lei do Estágio está disposta para orientar a formação do jovem para o mercado de trabalho buscando a interlocução entre o trabalho e a educação, e, tendo como premissa o estágio como uma prática que visa ser “parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” (BRASIL, 2008), os estágios nas EMEIS, levando em consideração as observações relatadas, não se constitui como um percurso de interlocução entre trabalho e educação.

Considerações parciais

Intercruzando as políticas e documentos em questão, e, tendo como ponto de partida de Emenda 59/2009, constata-se que a partir da expansão de vagas na educação infantil, têm-se uma maior necessidade de aumento de contratos⁸ de profissionais para atuarem nesta etapa.

Os jovens da etapa do Ensino Médio, tendo como amparo a Lei do Estágio, a partir de um convênio com a instância municipal, vêm contribuindo para que o atendimento aconteça nas EMEIS. Ainda assim, não há menção que defina o estágio

⁸ Ainda que não haja estudos que comprovem estatisticamente tal realidade na cidade de Santa Maria.



remunerado realizado nas EMEIS, pelos jovens, como sendo o definido pela Lei do Estágio.

Percebe-se que, no contexto observado, o estágio não espreitava o aprendizado de competências próprias do jovem estudante e de seus conhecimentos específicos do Ensino Médio bem como de suas vontades, nem mesmo garantia o atendimento adequado das crianças pequenas nos espaços em que o jovem atuava.

A postura do jovem frente às crianças pequenas, custosamente é capaz de ser entendido como “[...] um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos” (BRASIL, 2009), pois, na condição de auxiliar, o exercício é, muitas vezes, de supervisão por parte dos jovens às crianças - considerando que o mesmo em alguns casos havia assumir a posição de responsável do ambiente escolar pela ausência de algum professor - do que uma prática integrante do “[...] itinerário formativo do educando.” (BRASIL, 2009).

Assim, conclui-se que no que se refere às políticas formativas de ambos os sujeitos envolvidos, nesse processo de atender e ser atendido há uma carência de aporte legal e teórico que definam o perfil do auxiliar pedagógico da educação infantil. E, em consequência algumas interpretações vêm sugerindo a contratação de jovens como sendo possível para a condição de auxiliar pedagógico e acometendo o processo formativo do tanto do jovem quanto da criança pequena.

Referências

BARROS, C., SCRAMINGNON, G., CHAMARELLI, L., CASTRO, M. Algumas faces da formação: entre políticas municipais e o cotidiano da educação infantil. *IN* KRAMER, S., NUNES, M.F., CARVALHO, M. C.(Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm >. Acesso em: 02 de fev. de 2015

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 24 de mai. 2015

BRASIL. **Lei n. 11. 788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm >. Acesso em: 24 de mai. De 2015



BRASIL. **Emenda n. 59/2009, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm >. Acesso em: 24 de mai. 2015

BRASIL. **Lei n. 12. 796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm >. Acesso em: 24 de mai. De 2015

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **10 Desafios para o Ensino Médio no Brasil.** Para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 à 17 anos. Disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf >. Acesso em: 24 de mai. 2015

Krawczyk, N. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** Recuperado em 4, dezembro, 2014, de : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> >. Acesso em: 24 mai. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: < <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> >. Acesso em: 24 mai. 2015.

SANTA MARIA. PREFEITURA. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CMESM n. 30, de 21 de novembro de 2011.** Santa Maria, 2011. Disponível em: <http://www.camarasm.rs.gov.br/arquivos/tramitacao/2013/PL_7945___EXECUTIVO.pdf>. Acesso em: 02 fev. de 2015

SANTA MARIA. SECRETARIA DO MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil.** Santa Maria, 2011 Disponível em: <<http://profefgpelf.files.wordpress.com/2012/08/diretrizes-curriculares-1.pdf>>. Acesso em: 02 de fev. de 2015

SEVERINO, J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2008.



OS PROCESSOS DIÁLOGICOS ENTRE GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline da Silva dos Santos¹
Graziela Escandiel de Lima²

Eixo 1- A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

Este artigo foi organizado, com intuito de trazer alguns resultados da pesquisa desenvolvida no ano de 2014, no Curso de Gestão Educacional (UFSM), intitulada: Dividir mesmo espaço em tempos diferentes: diálogos possíveis entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do Município de Santa Maria, e teve como objetivo compreender como o Projeto Político-pedagógico (PPP) de uma escola de Ensino Fundamental anuncia/organiza/articula sua proposta de trabalho para as crianças de idade entre 3 e 5 anos e 11 meses, considerando a Educação Infantil como um direito da criança. A partir desta demanda de estudo organizamos alguns dos resultados encontrados em um dos capítulos da monografia que foi: Diálogos entre Gestão escolar e Educação Infantil. Estes resultados serão socializados ao longo deste trabalho. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e também uma abordagem no campo empírico que se constituiu na coleta de dados feita através de uma análise documental tomando-se como documento o PPP da escola. O referencial teórico utilizado foi Triviños (2010), Freire (1986, 1989, 2011, 2014), Michel (2009) entre outros. Esta pesquisa foi organizada, com intuito de dialogar, projetar e viver este momento de modo a buscar compreender e dialogar sobre e com esta comunidade acerca da implementação das turmas de Educação Infantil em um escola de Ensino Fundamental enfocando a infância vivida nos diferentes espaços da escola.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Projeto Político-pedagógico.

Introdução

Este artigo foi organizado a partir de uma pesquisa que foi desenvolvida no ano de 2014, fruto de uma Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM). A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do Município de Santa Maria. E teve como objetivo compreender como o Projeto Político-pedagógico (PPP) de uma escola de Ensino Fundamental anuncia, organiza, articula sua proposta de trabalho para as crianças de idade entre 3 e 5 anos e 11 meses, considerando a Educação Infantil como um direito da criança. A partir desta demanda de estudo organizamos algumas discussões que naquele momento eram pertinentes ao estudo

¹ Graduada em Pedagogia pela UFSM, Especialista em Gestão Educacional e Mestranda em Educação ambos pela UFSM. E-mail: Caroline.silva83@yahoo.com.br

² Doutora em Educação, professora do Departamento de Metodologia do Ensino/Centro de Educação/UFSM. E-mail: anahgrazzix@hotmail.com



como: Diálogos entre Gestão Escolar e Educação Infantil; Espaço de Educação Infantil no espaço do Ensino Fundamental: diálogos possíveis. No decorrer deste artigo discutiremos aspectos relacionados ao diálogo entre gestão escolar e Educação Infantil, estes vão ser desenvolvidos ao longo deste trabalho com intuito de dialogar sobre alguns resultados da pesquisa.

Falar um pouco de como chegamos ao lugar da pesquisa e como fomos organizando-a se torna de suma importância para compreender o objetivo da mesma. Ao chegar a escola nos deparamos com três turmas de Educação Infantil no espaço destinado ao Ensino Fundamental e naquele momento, começaram a surgir algumas dúvidas e questionamentos como: Quem eram as crianças que frequentavam aquela escola? Como se organizava a proposta de trabalho da escola de modo a contemplar a faixa etária de 3 a 5 anos e 11 meses? Como a escola se organizava para receber as três turmas de crianças da Educação Infantil? A partir dessas perguntas o problema de pesquisa começou a ser delimitado, e assim foi organizado de modo a buscar compreender como se organizam os espaços para as turmas de Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental, e de que forma os espaços e a rotina cotidianas eram contemplados no PPP.

Este artigo foi organizado para que possamos discutir e compreender alguns aspectos relacionados à gestão escolar, assim articulando a discussão ao que o PPP da escola nos mostrou sobre a construção da gestão, e como se organizavam as demandas e proposta de trabalho para as turmas de Educação Infantil.

Para começar esta discussão é importante trazer algumas questões relacionadas à Gestão educacional e Gestão Escolar. As duas estão interligadas, pois ambas possuem o mesmo foco que vem a ser o desenvolvimento dos processos educacionais voltados para a aprendizagem dos educandos, mas elas possuem suas especificidades.

A Gestão Educacional tem um caráter mais amplo, abrangendo os sistemas de ensino e as Políticas Públicas destinadas aos mesmos. É orientada pelos princípios democráticos, reconhecendo a importância da participação consciente da comunidade. Não se refere a um determinado segmento, mas ao sistema de ensino como um todo. Para Luck, “a Gestão Educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em



específico [...]” (2006, p. 35). Dessa forma, a gestão não se refere a este ou aquele segmento, mas a todo ele. Esse trabalho precisa ser exercido por uma equipe, que com a participação comprometida do coletivo possa alcançar resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos para todos que circulam por este espaço chamado escola.

A Gestão Escolar refere-se à escola e ao trabalho desenvolvido nela. Constitui-se numa atuação que objetiva promover a organização e a articulação de todas as condições materiais e humanas dos espaços de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS 2009) trazem, em seu artigo 8º inciso IV - O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade.

No decorrer da pesquisa buscamos compreender as questões relacionadas à Gestão Escolar com a ênfase nos estudos relacionados à gestão para a Educação Infantil, ou seja, gestão para os espaços destinados as crianças entre zero e cinco anos e onze meses de idade.

É preciso pensar em uma proposta de trabalho que nos leve a refletir sobre esta relação que articula as ações – Gestão Educacional; PPP; Gestão Escolar, Educação Infantil; Espaços; em busca dos mesmos objetivos, pensando na escola como lugar de construções coletivas, seja nas instituições de Educação Infantil, ou em outros níveis de ensino, ela precisa ser também o lugar de construções sociais que acontecem por meio da coletividade e do diálogo.

Esta pesquisa teve como proposta fazer o estudo detalhado do PPP da escola, visto que este é o documento articulador do trabalho desenvolvido pela comunidade. O referido documento foi fio condutor da pesquisa. Foi possível perceber durante a organização da pesquisa que a gestão escolar se desenvolve como um movimento dinâmico e contextualizado, não como um recurso isolado, mas como algo integrado a um processo que precisa ser socializado por todos que fazem parte da comunidade escolar. Logo, pensar na gestão escolar como algo coletivo, colaborativo e dialógico é de suma importância. Para Freire,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias



de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (2011, p.18).

Observamos, no PPP da escola, uma construção coletiva, organizada por vários sujeitos, que de alguma forma foram autores deste documento, inclusive os educandos. Em alguns trechos foi encontrada a história da escola pesquisada e contada pelos educandos, que fizeram suas pesquisas na comunidade e assim proporcionaram aos sujeitos que moram nas proximidades contar como a escola começou a ser construída de uma forma simples, mas amorosa. Este foi um elemento muito importante que nos levou a refletir sobre a questão do diálogo e as trocas que precisam ser feitas por todos que são parte da comunidade, e não só os sujeitos que vão para a escola todos os dias, mas aqueles que já fizeram parte deste espaço em outros tempos, mas ainda tem muito a nos contar.

Percebemos que a escola não é apenas construída pelos professores e direção, mas sim por toda a comunidade escolar, uma vez que todos os sujeitos de alguma forma contribuem para o processo de crescimento desse ambiente. Ela não é feita apenas de tijolos, é feita de gente, espaços, socialização, é lugar de convivência entre todos, é um espaço repleto de vida, de ternura, de olhares, que nos levam a pensar a cada dia sobre o que nos propomos olhar, escutar e dialogar. A escola precisa ser um lugar de diálogo, mas isso tem que acontecer entre todas as pessoas que circulam por este espaço.

Segundo o PPP da escola, busca-se viabilizar meios de ouvir, informar e decidir com a comunidade escolar aspectos relacionados às demandas da escola,

[...] a Escola Municipal de Ensino Fundamental "João da Maia Braga", com o objetivo de democratizar-se, em suas relações com todos os segmentos da comunidade escolar, desempenhará um trabalho coletivo baseado nos princípios da participação, autonomia e descentralização (2012, p.12).

Desse modo, percebemos que a escola parece estar aberta ao diálogo com todos que fazem parte da construção do processo de organização desse espaço. Este trabalho coletivo se torna importante quando falamos na organização de uma proposta coletiva para a Educação Infantil, afinal nesta faixa etária o diálogo com as famílias e comunidade é primordial. Segundo as DCNEIS (2009), "[...] a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de



organização” (2009, p.3), são muito importantes quando se fala em uma proposta de trabalho para o atendimento das crianças na Educação Infantil. Segundo o PPP da escola,

[...] quanto mais participativo, solidário e democrático for o processo administrativo, maiores são as possibilidades de que atenda as necessidades individuais e grupais, promova o bem comum e amplie a qualidade de vida de todos. Caberá a Equipe Diretiva, portanto, coordenar a ação dos diferentes componentes da comunidade escolar, sem perder de vista a especificidade das suas características e de seus valores, para que a plena realização dos indivíduos e grupos seja efetivada (2012, p.15).

Foi possível perceber que a escola dá abertura para que todos se envolvam no processo de construção do PPP. Esse é um exercício importante de trabalho coletivo, participativo e democrático. Desta forma, este documento foi utilizado como objeto de reflexão e pesquisa, no sentido de estabelecer prioridades, definir ações e estratégias, e [re] significar o contexto desta comunidade. O PPP nos mostra que,

[...] além das mudanças nas relações entre os segmentos escolares, há o comprometimento com a execução do Projeto Político-Pedagógico da Escola, cabendo a todos envolvidos no processo educacional buscar nas parcerias com diversos setores recursos materiais, físicos e humanos para seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de ensino (2012, p. 13).

Nesse fragmento percebemos que, ao mesmo tempo em que todos podem participar do processo de construção do PPP, todos também precisam se comprometer, não só com a parte de organizar e escrever, mas também se envolver com os projetos que a escola desenvolve, pois esta é uma partilha de todos que fazem parte do processo educacional desta comunidade. Dessa forma, o processo educacional não se dá apenas em discutir, articular propostas, mas está interligado com as questões relacionadas ao comprometimento, diálogo, escuta, respeito a todos os segmentos, enfim, um pensar colaborativo, no qual todos são de alguma forma, responsáveis pelo processo educacional de todas as crianças que frequentam este espaço.

Para Libâneo (2004) o Projeto Político-pedagógico é a concretização do processo de planejamento. Detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.



Ao analisar o PPP da escola não encontramos uma proposta de trabalho para as turmas de Educação infantil, mas foi possível perceber uma proposta de trabalho coletiva, que não foi organizada apenas para uma ou outra etapa de Educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou EJA). Foi possível perceber no PPP da escola uma organização coletiva. Mesmo assim é preciso pensar em uma proposta de trabalho para cada etapa de ensino, pois cada uma delas tem suas especificidades de trabalho.

Quando pensamos no trabalho com crianças, é preciso nos desafiar a todo instante a transformar não apenas nossos discursos, mas também nossas práticas e atuações. A proposta de trabalho precisa estar envolvida pela concepção de criança e pela concepção de infância, deve ser flexível e permear diversos sentimentos, ações e reações. Pois toda a criança tem direito de criar, fantasiar, brincar, jogar, criticar. O movimento é importante para os pequenos, pois sentar e ficar quieto é como limitar o pensamento. As crianças “reconstroem das ruínas; refazem os pedaços” (KRAMER, 2006, p. 16), e isso é vida, é cultura, é buscar formas de aprender. O trabalho pedagógico é um processo de construção de todos os envolvidos neste ambiente, deste modo precisa ser compreendido como um elemento importantíssimo para a construção de uma gestão escolar de qualidade.

É preciso compreender que o trabalho com crianças requer certa organização dos espaços e tempos, rotinas, alimentação, hora do sono, que são específicos para esta faixa etária. Segundo Batista (1998), à rotina refere-se, a estrutura entendida como sendo gerenciadora do tempo-espço da creche e, que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nessa instituição. É preciso a organização de uma rotina para gerenciar o tempo e o modo como vamos nos organizar, nos diferentes espaços da escola, mas a rotina precisa ser flexível. O que se tem percebido é que tanto os profissionais quanto as crianças ao adentrar nesse espaço já encontram uma rotina diária que é comum a todos as crianças (hora da entrada, hora do lanche, hora da pracinha, hora de dormir, hora de acordar, hora de lavar as mãos, hora de fazer a atividade e assim sempre da mesma forma todos os dias), mas que precisa ser repensada, pois as crianças precisam de uma rotina que respeite o seu tempo de brincar e interagir com os demais.



Entendemos que a proposta de trabalho de uma escola precisa ser construída por todos, e que a mesma precisa ser organizada e dialogada por todos que fazem parte da comunidade. Segundo O projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientação curricular para a Educação Infantil;

A educação infantil que pensamos é um espaço educacional no qual os adultos – diretor, coordenador, professores e demais profissionais - se sintam comprometidos com uma iniciativa coletiva, pensada e realizada com intencionalidade educacional e, portanto, voltada para atender as necessidades das crianças, oferecendo experiências significativas que estejam ao seu alcance (2009, p.88).

Dessa forma, foi possível perceber, através das observações e conversas com as professoras, um comprometimento com o processo educacional, não apenas das crianças que estão nas turmas de Educação Infantil, mas com todas as crianças que fazem parte da comunidade. Nos momentos de observação na escola percebemos a intencionalidade e proposta de trabalho para as turmas de Educação Infantil, as professoras contaram sobre seus projetos, suas atividades, e isso demonstrou um pouco do trabalho das professoras com as turmas. Durante as conversas, que aconteceram de maneira informal, percebemos a intencionalidade das duas professoras em relação as suas turmas, demonstrando todo o comprometimento, e organização de uma proposta de trabalho, mas voltamos a dizer que tudo isso precisa ser descrito no PPP da escola, pois estes são elementos importantes do trabalho desenvolvido neste espaço.

Conclusões

Ao propor a análise do PPP, foi possível perceber o diálogo existente entre os diferentes seguimentos da escola, mostrando assim o processo coletivo de construção deste documento. Pensando no PPP como documento articulador de toda a proposta pedagógica da escola, observa-se que o mesmo ainda precisa trazer o processo vivenciado pelos seus educandos, suas propostas de trabalho para as crianças, ou seja, mostrar o que efetivamente é a escola, e qual a sua intencionalidade quanto ao processo educativo das crianças pequenas.

Dessa forma, percebemos que ao fazer a análise deste documento, foi preciso realizar algumas observações na escola para que fosse possível compreender o que



não foi encontrado no PPP como, a intencionalidade da proposta de trabalho para as crianças da Educação Infantil, como as crianças menores dizem a sua palavra neste documento, registros das turmas de Educação Infantil que mostram o trabalho desenvolvido por este grupo, ou seja, o que as crianças pequenas fazem no seu dia-a-dia, mas que não aparece escrito no PPP. Assim foi possível observar que o PPP é o documento que deve demonstrar o que efetivamente é a escola e, nesse caso, o documento ainda necessita de revisão e acompanhamento para que as intencionalidades expressas nas salas, nas paredes e nos diferentes espaços da escola possam ser visualizadas no documento, pois assim as crianças menores poderão dizer a sua palavra mesmo que em desenho, pinturas, fotos, mostrando a boniteza deste lugar.

Observamos durante este longo processo de pesquisa, que os professores demonstravam a cada dia sua intencionalidade com as turmas de Educação Infantil, mas que poucos registros foram encontrados no PPP da escola, de modo que as turmas de Educação Infantil passam um pouco despercebidas no documento. As professoras desenvolvem um trabalho bem legal com as crianças no decorrer dos projetos durante o ano, mas estes não aparecem no PPP. Foi possível perceber o colorido todo especial que destas turmas no dia a dia da escola, por isso acreditamos que este colorido precisa fazer parte do PPP da escola, que nos mostrou a boniteza da Educação Infantil e suas especificidades. Falar deste contexto foi de suma importância, pois nos mostrou as inúmeras formas de tornar o cotidiano da Educação Infantil prazeroso.

Referências

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C; A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v.6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Lei Federal de 05 de Outubro de 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. DF: Senado, 1990. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. SEF/COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.



_____. Ministério de Educação e Cultura. SEF/DPE. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado, Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. SEF. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98. Brasília: MEC, SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: DF. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº1/2002. **Resolução sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Resolução sobre as Diretrizes Curriculares para a Graduação em Pedagogia**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº20/2009. Brasília: DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 17/2012. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORNERO, L.I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



_____. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa; São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Partir da infância**: diálogos sobre educação/ Paulo Freire, Sérgio Guimarães. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **À Sombra desta mangueira**; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**/ Paulo Freire; organização Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF. 2006.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 3.ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LIBÂNEO, J. C.; **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**/ LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCK, H. **Gestão educacional**: Uma questão paradigmática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil**: Fundamentos e métodos. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PROJETO, Político-pedagógico. Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga. Santa Maria, 2012.

REDIN, E.; **Teoria e fazeres**: Caminhos da Educação Popular; Prefeitura Municipal de Gravataí. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Gravataí, 1999.

RESOLUÇÃO N°5, de 17 de Dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial de União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.



SCHMIDT, I. T.; MAGRO, E. **O gestor e a organização do espaço escolar**. UFMG, 2012. Esta referencia pode ser encontrada na pagina: <http://www.endipe2012.com.br/>.

SIMÕES, P. M. U.; LIMA, J. B.; **Qualidade na Educação Infantil: gestão escolar, práticas Pedagógicas e formação docente**. UFMG. p. 01-13, 2010. Esta referência pode ser encontrada na página: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/>.

TOMÉ, M. F. **O contexto de organização da escola de Educação infantil e o pensamento em Gestão escolar no Brasil: encontros e desencontros**. UNESP. p. 1-13, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa e em educação**. 1. ed. 19. São Paulo: Atlas, 2010.

VIEIRA, M. F. **A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: As propostas da CONAE 2010**. Educ. Soc, Campinas, v.31, p.809-831, jul-set. 2010.



QUALIDADE EDUCACIONAL: DIMENSÕES E CONJUNTURAS DE ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014

Camila Moresco Possebon¹
Diego Dartagnan da Silva Tormes²
Joacir Marques da Costa³
Rosane Carneiro Sarturi⁴

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

O presente artigo apresenta um ensaio teórico a partir de algumas reflexões realizadas na atividade acadêmica Seminário Avançado da Linha de Pesquisa 2: Políticas Públicas e Qualidade da Educação, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) articuladas com as discussões desenvolvidas no âmbito do Observatório da Educação da Universidade Federal de Santa Maria (OBEDUC\CAPES), vinculado ao grupo de pesquisa ElosCNPq. Essas discussões buscavam refletir acerca dos conceitos de qualidade na gestão educacional e as orientações ideológicas subjacentes a cada uma dessas concepções bem como as orientações dos organismos internacionais sobre qualidade educacional. A partir dessas discussões teóricas realizadas buscou-se, como objetivo da presente proposta de estudo, analisar as enunciações de qualidade educacional contidas nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), especificamente nas metas destinadas à Educação Básica. Ainda que não nos tenhamos proposto a fazer uma revisão completa e detalhada do plano em questão, tal pesquisa desenvolver-se-á a partir de revisão de conceitos teóricos e legais, em especial os conceitos teórico-políticos traçados por Tello (2012), Davock (2007), Gadotti (2010) bem como da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e documentos norteadores da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura e Organização das Nações Unidas, articulando-os com as metas e estratégias do plano em questão. Através dessa revisão bibliográfica e legal, consideramos que a discussão em torno da qualidade educacional no Brasil está em aberto e que seus desdobramentos são atravessados por inúmeros enunciados, muitas vezes contraditórios, mas que no jogo político-ideológico produzem efeitos e movimentos necessários ao processo democrático.

Palavras-chave: Qualidade. Epistemologia. Plano Nacional de Educação.

Introdução

¹ Pedagoga. Mestranda em Educação PPGE-UFSM. Bolsista OBEDUC\CAPES. E-mail: camis.mp@gmail.com

² Graduado em Letras (UNISINOS). Especialista em Direito Educacional (Centro Universitário Claretiano). Mestrando em Educação PPGE-UFSM. Bolsista OBEDUC\CAPES. E-mail: diegotormes2@gmail.com.

³ Prof. da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Doutorando em Educação no PPGE/UFSM. Bolsista OBEDUC\CAPES. E-mail: mc.joacir@gmail.com

⁴ Profª do Departamento de Administração Escolar/UFSM. Coordenadora do OBEDUC/CAPES. E-mail: rcsarturi@gmail.com



O presente artigo decorre de reflexões realizadas a partir da atividade acadêmica Seminário Avançado da Linha de Pesquisa 2: Políticas Públicas e Qualidade da Educação, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) articuladas, também, com as discussões desenvolvidas no Observatório da Educação do grupo de pesquisa Elos (OBEDUC\UFSM\CAPES). Nesses contextos discutiram-se questões como qualidade de modo ampliado, conceitos de qualidade, dimensões da qualidade educacional e, também, as suas inter-relações com as epistemologias das políticas educacionais. Utilizamos o termo epistemologias no plural, pois, segundo Tello (2012, p. 56) “[...] existen diversos posicionamientos y perspectivas epistemológicas para desarrollar y llevar a cabo una investigación en política educativa, esto es: existen diversas epistemologías de la política educativa”.

A busca pela tão enunciada *qualidade* na educação pública é uma rotina nos discursos institucionais, sejam políticos ou acadêmicos. Contudo a efetivação e a definição do conceito de qualidade educacional pode ser interpretada de diversas formas, com diversos atores e as mais variadas concepções epistemológicas possíveis.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar as enunciações de qualidade educacional contidas nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), especificamente nas metas destinadas à Educação Básica. Para atingi-lo se propõe a realizar uma revisão bibliográfica sobre alguns conceitos de qualidade a partir de uma análise do Plano Nacional de Educação Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014), especificamente nas metas e estratégias destinadas à Educação Básica, considerando imbricamentos de posturas epistemológicas.

Planos de Educação no Brasil: processos e percursos

A ideia de criar planos de educação no Brasil não é nova, seus indícios primeiros podem ser considerados a partir do movimento dos Pioneiros da Educação Nova e foi incorporada pelo governo Vargas e pelo então ministro da educação Gustavo Capanema no início da década de 1930. Nesse percurso muitos são os discursos, os avanços e retrocessos ao longo da história educacional brasileira, rumo a um sistema educacional plural e democrático; diversos atos jurídicos ao longo do século XX foram



desenhando esse caminho. Um deles foi a Constituição Federal de 1934 (CF), que iniciou um caminho rumo à descentralização da gestão e ao planejamento de longo prazo ao afirmar em seu Art. 150 que competia à União fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos⁵ e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País (BRASIL, 1934). A história mostra que essa constituição acabou ficando meramente no papel, uma vez que em 1937 o governo Vargas instituiu o Estado Novo, que sob um determinado ponto de vista caracterizava-se como centralizador, estatizante e anti-democrático.

Mais de 40 anos depois, emergidos de um grande período de sufocamento das liberdades individuais e da democracia em si, os brasileiros começaram a viver o espírito de democratização das “Diretas Já” e da construção de uma nova Constituição Federal da República. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que, nascida de um amplo espírito democrático e renovador, foi também chamada de Constituição Cidadã uma vez que dotou o munícipe de direitos e poder, determinou entre seus artigos que:

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: (BRASIL, 1988).

Nesse artigo da CF de 1988, diferente da constituição do governo Vargas, determina que uma “lei” e não o governo estabelecerá o Plano Nacional da Educação (PNE). Muito além de um mero jogo linguístico, essa expressão demonstra uma compreensão mais democrática e republicana já que uma lei precisa ser discutida no âmbito de todo o Congresso Nacional (Senado e Câmara dos Deputados) deixando assim de ser tarefa exclusiva e centralizada no governo federal.

Vários princípios democráticos foram incorporados à Constituição e influenciaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 - LDB - (BRASIL, 1996), entre eles a gratuidade e universalidade da educação brasileira. No

⁵ Graus e ramos poderia ser compreendido em termos atuais como etapas e modalidades.



que diz respeito ao planejamento educacional, a LDB afirmou, no seu capítulo X, no ato das disposições transitórias, que o governo federal tinha o prazo de um ano para encaminhar ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990). Assim foi feito quando o Governo Federal iniciou a tramitação do PNE através do projeto de Lei Nº 4.173/98 (BRASIL, 1998) que tramitou na Câmara dos Deputados e no Senado Federal até ser sancionado como Lei Federal n. 1.172 aprovada em janeiro de 2001 (BRASIL, 2001).

Já a tramitação do PNE de 2014 iniciou em 2009 por conta da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que redigiu a sua proposta de plano debatida com toda a sociedade brasileira e foi encaminhada para o Ministério da Educação. Assim, em dezembro de 2010, após detalhada revisão por conta do Ministério da Educação, foi enviada para análise na Câmara dos Deputados, entretanto desconsiderando boa parte dos debates realizados na CONAE.

Mesmo nessa tramitação houve grande pressão social sobre o governo (em especial no que dizia respeito ao financiamento), uma vez que houve diversas audiências públicas promovidas pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal e mais de 2.906 emendas novas ao projeto original feitas durante esse processo e, finalmente, aprovado pelo Governo Federal em junho de 2014. Após esse longo período de concepção o plano foi aprovado em 24 de junho de 2014, Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014), com a seguinte estrutura:

TABELA 1 - Estrutura do Plano

PNE 2014
a. Vinte metas sendo cada meta com diversas estratégias;
b. Total de 254 estratégias sendo que algumas são desdobráveis e mais de uma;
c. Inicialmente não houve diagnóstico elaborado pelo Ministério da Educação;
d. Há gráfico com projeções de alcance das metas com metas intermediárias.

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do sumário do PNE (BRASIL, 2014).



A estrutura se constitui diferente do plano aprovado em 2001, mas o número de metas e estratégias se assemelha quando considerarmos que o primeiro PNE tem, já considerados os vetos recebidos, 292 metas e estratégias e o segundo PNE tem 254 estratégias e 20 metas, totalizando 274 ações planejadas. A Tabela 1 ajuda a perceber que a estrutura dos planos se difere, porém o conteúdo das metas, em especial para a educação infantil (vista a posteriori) aparecem de modo muito semelhante dado o não cumprimento das metas durante seus dez anos de vigência.

Destarte, na conjuntura de constituição do PNE, vários foram os objetivos, metas e estratégias elaboradas com a intenção de universalizar o atendimento escolar, reduzir as desigualdades sociais, bem como elevar a qualidade educacional no Brasil. Ademais, nos parágrafos seguintes, observaremos algumas metas propostas nesse sentido e, também, algumas possíveis compreensões epistemológicas.

Qualidade? alguns conceitos e análises

O que definiria qualidade? Quais são os parâmetros de qualidade contidos no plano em questão? Há, uma qualidade alcançável na educação brasileira? Segundo Davock (2007, p. 505) o conceito de qualidade relaciona-se à estruturas, processos e resultados educacionais. No mesmo texto o autor afirma que para dizermos que algo tem qualidade é preciso compararmos com algo que, dependendo do foco de análise, não tem qualidade. Assim, o autor ainda aumenta as possibilidades de significado de qualidade educacional:

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. Por outro lado, a expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições (DAVOCK, 2007, p. 506).

A exposição do autor já nos faz pensar a dificuldade de definir qualidade educacional, bem como definir esse conceito, de forma única, na multifacetada educação brasileira com grandes diferenças sociais, geográficas e culturais. Contudo, as políticas, em geral, são sempre divulgadas e sustentadas na busca pela educação



de qualidade, algumas delas consideram qualidade o simples aumento do investimento de recursos financeiros, outras a valorização profissional, outras os índices de aprendizagens alcançados pelos alunos.

Por sua vez a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) divulgou uma publicação no ano de 2004 com o título “Educação para todos: o imperativo da qualidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2014) na qual traçava várias análises acerca do cenário internacional sobre o conceito de qualidade educacional. Esse documento da UNESCO questiona, numa visão internacional: de que maneira a qualidade pode ser estudada à luz de abordagens tão díspares? E vai afirmar, analisando os elementos comuns em vários sistemas educacionais, que para o alcance, monitoramento e aperfeiçoamento da qualidade é necessário considerar fatores que a afetam, numa perspectiva abrangente, questões de acesso, processo e resultados.

Por outro lado, sempre é preciso considerar que para determinar uma política ou mesmo um serviço educacional como de qualidade muitas variantes extra escolares e intra escolares estão em jogo:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI 2010, p. 07).

Vejamos que até aqui saímos da dificuldade de conceituar qualidade, para um caminho padrão do que seria qualidade até chegarmos a ideia que a qualidade deve considerar o “bem-viver” de todos os envolvidos no processo educacional, sejam eles docentes, discentes ou comunidade em geral. Nessa ótica, o autor lança mão de outra perspectiva além dos índices, do acesso, do sucesso da eficácia e da eficiência, mas considera também as relações sociais que ocorrem na escola, sejam produto dessa ou tenham como alvo a escola.

Assim, parece possível afirmar que o conceito de qualidade é polissêmico, não comportando uma única definição e depende muito do meio que se está analisando



bem como os recursos utilizados para essa análise. Além disso, o mesmo autor, ao pensar qualidade menciona que o conceito de qualidade abarca questões extra escolares e intra escolares representados na tabela a seguir.

TABELA 2 - Condições necessárias para Qualidade segundo Gadotti (2010, p. 8).

Intra escolares	Extra escolares
a. Condições de oferta do ensino; b. Gestão da escola; c. Organização do trabalho escolar; d. Profissionalização do professor; e. Acesso; f. Permanência; g. Desempenho escolar dos alunos; etc.	a. Dimensão socioeconômica e cultural da comunidade; b. Dimensão dos direitos do cidadão; c. Garantias no âmbito do Estado (acesso à saúde, transporte, financiamento adequado etc); d. Situação familiar; etc.

Fonte: Elaborada pelos autores com base nas leituras da obra de Gadotti (2010, p. 08).

Assim, uma política pública terá maior ou menor influência na qualidade final da educação ofertada dependendo da dimensão em que se encontra concebida e para a qual se direciona. Mas as metas e estratégias do PNE 2014-2024 concentram-se em qual dimensão? Levam em conta a polissemia do conceito ou já apresentam um conceito definido? Além disso, que ideia de qualidade pode ser percebida mesmo que indiretamente nas metas e estratégias para a próxima década?

Educação brasileira de 2014 a 2024: proposições e desdobramentos

O PNE de 2014, aprovado através da Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014) em julho daquele ano, traz várias referências à qualidade. Essa lei possui quatorze artigos que versam sobre as diretrizes macro do PNE, (Art. 2º), o índice que será referencial para as metas a serem alcançadas em dez anos (Art. 4º), a avaliação (Art. 5º e 6º), financiamento (Art. 10) e a elaboração de planos nos estados e municípios (Art. 8º).

O quadro abaixo mostra alguns destaques acerca do plano:

TABELA 3 - PNE 2014



PNE 2014
Quatorze artigos no corpo da lei;
Há duas menções do termo qualidade. No artigo 2º (que trata das diretrizes do PNE) e no artigo 11 (que trata do sistema nacional de avaliação da educação básica);
Menciona variadas vezes a responsabilidade interfederativa de estados e municípios na elaboração, divulgação e execução das metas, bem como elaboração de seus planos próprios. (artigos 6º, 7º, 8º, 9º, 10º e 11º).

Fonte: elaborada pelos autores com base na leitura das metas e estratégias do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Mediante análise do Plano Nacional de Educação de 2001 aprovado através da Lei Federal, Lei n.10. 172 de janeiro de 2001, percebe-se que além da preocupação com acesso, sucesso, permanência, transporte, alimentação e material didático, aquele PNE julgava necessário pensar a infra-estrutura da escola, já indicando uma possível concepção de qualidade educacional.

Por sua vez, o PNE de 2014 (BRASIL, 2014) tem uma organização diferente. As metas não apresentam diagnóstico inicial, pois o mesmo, inicialmente, não foi elaborado pelo Ministério da Educação. Essa ausência foi alvo de críticas da comunidade educacional e sendo enviado posteriormente, como anexo, acompanhado de uma tabela de valores necessários para cumprir cada meta. O corpo do PNE 2014 (BRASIL, 2014), além da lei em si, está organizado em metas, divididas em estratégias. A meta que trata do ensino fundamental, por exemplo, é a Meta 2 que, por sua vez, está subdividida em 13 estratégias.

A meta em si é muito clara ao propor universalizar o ensino fundamental de nove anos e garantir que, pelo menos 95% desse alunos concluam essa etapa da escolarização na idade adequada. Essas duas proposições da meta já são indicadoras de conceitos de qualidade, como já vimos anteriormente, quais sejam, acesso e sucesso. Já o PNE 2014 ainda se preocupa com a universalização das matrículas ao estabelecer na meta 2 universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos garantindo que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE. O que chama atenção é que o



Brasil, mais de uma década depois do PNE 2001 (BRASIL, 2001), ainda assim buscava universalizar a matrícula e corrigir a distorção idade/série.

Na apresentação das estratégias, esse plano, utiliza uma única vez o termo qualidade. Essa referência explícita do termo está na estratégia 2.11 que trata das alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para aos filhos (as) de pais que se dedicam a atividades de caráter itinerante. Tal preocupação está sustentada na necessidade de colocarmos todos dentro da escola, mesmo aqueles mencionados no texto e, ao abrigá-los no sistema educacional, será feito com garantia de qualidade. Mas a que qualidade se refere o PNE 2014? As outras doze metas vão também indicar instrumentos e índices considerados de qualidade, mas sem nenhuma referência explícita à palavra qualidade.

O que se pode perceber nas metas 2.4 e 2.5 é que ainda há uma preocupação com a “busca ativa” de crianças fora da escola e com o monitoramento do acesso, permanência e aproveitamento escolar dos alunos beneficiários de programas de transferência de renda. Sem dúvida essas estratégias já demonstram a manutenção da ideia de qualidade estar ligada com acesso, permanência e aproveitamento.

A busca por crianças fora da escola deve ser uma ação permanente em todo o sistema educacional, agora o que chama atenção, para essa etapa da educação básica é a preocupação expressa nesse plano com as questões de violência como elementos que contribuem no fracasso ou no sucesso escolar. Fracasso esse que, como já visto anteriormente, contribui para não qualidade da educação.

No que diz respeito às condições extra escolares o PNE 2014 (BRASIL, 2014) apresenta uma meta (2.9), não foi mencionada no antigo PNE, que trata da participação dos pais ou responsáveis na escola e o estreitamento das relações da escola com as famílias. Não fica claro que essa meta seja determinante ou esteja relacionada com a qualidade da educação pretendida.

Ademais, outra preocupação do PNE de 2014 é com a qualidade da educação ofertada às populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades. Nessa meta (2.10) o texto deixa explícito o termo qualidade e, além disso, que essa qualidade deve ser estendida a outras modalidades tradicionalmente marginalizadas nas políticas públicas.



O PNE 2014 apresenta uma estrutura mais transversal e menciona variadas metas e estratégias que trazem possíveis impactos em toda a educação básica e não somente no ensino fundamental, por exemplo. Entre essas metas encontramos:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Considerando que a meta pretende universalizar o acesso do público alvo da meta à educação básica, fica claro que o cumprimento dessa meta, mesmo que parcial, implica ações no ensino fundamental, educação infantil e ensino médio sejam elas de adaptação de prédios escolares, de formação inicial e continuada dos profissionais bem como a aquisição de materiais didáticos adequados. Todos esses elementos são, ainda que não mencionados explicitamente no texto da meta, vão impactar na qualidade da educação ofertada ao alunos público alvo da educação especial e do atendimento educacional especializado.

Parece pacífico mencionar que o alcance dessas estratégias, sem dúvida qualificaria toda a educação básica que, segundo dados publicados pelo movimento Todos pela Educação em parceria com a Editora Moderna no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2014 (BRASIL, 2014), somente 48% das escolas de ensino fundamental possuem laboratório de informática, somente 24,8% possuem biblioteca e somente 17,6% possuem dependências adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Outra meta que acaba por articular-se com a qualidade de toda a educação básica é a Meta 7 que propõe o fomento da qualidade em todas as etapas e modalidades, visando a melhoria do fluxo escolar a fim de atingir e superar as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

TABELA 4 - Médias do IDEB previstas segundo o plano de 2014.

IDEB\ Ensino Fundamental	2017	2021



Anos iniciais	5,5	6,0
Anos finais	4,7	5,5

Fonte: dados retirados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014 (BRASIL, 2014).

Essa meta, ainda que não esteja explicada na Meta 2 que trata especificamente do ensino fundamental, é destinada a essa etapa, além disso, destinada a aumentar a qualidade da educação ofertada através do alcance dos índices propostos. Mas, nos questionamos: o incessante incentivo aos índices e metas a serem alcançados, em prazos pré-determinados, configuram concepções gerencialistas e de cunho neoliberal da política educacional?

Esse PNE, cujas metas devem ser alvo de esforço coletivo por parte de todos os entes federados, apresenta, como já foi dito, 20 metas que articulam-se, na sua maioria, transversalmente com a educação básica, no nosso caso, com o ensino fundamental, ainda que não refiram-se explicitamente a essa etapa da escolarização.

O que se pode perceber é que algumas metas consideram o alcance de determinados percentuais e índices como parâmetros de qualidade, mas não esquecem a formação pedagógica, as relações com a família, o acesso, sucesso e permanência tampouco a infra-estrutura como elementos determinantes para uma educação de qualidade.

Considerações finais: à guisa de continuidades

Obviamente que se torna complexo findar um artigo que é atravessado por questões educacionais sempre em processo histórico. Analisar a conjuntura do sistema educacional brasileiro torna-se contraditório muitas vezes, pois ao passo que avançamos, a exemplo das políticas públicas, somos limitados nas práticas de gestão e nas condições de efetivação da tão enunciada qualidade.

O que se pode perceber é que nos dois últimos planos nacionais de educação, cada um com os limites e possibilidades sociais e políticos de suas épocas, buscou-se traçar um planejamento com dez anos de duração para educação brasileira. Além disso, cada um dos planos, dadas suas especificidades de redação e estrutura textual, buscou planejar ações que melhorassem ou produzissem condições para uma educação de qualidade em todo o território nacional. Essa qualidade enunciada seria



alcançada através da universalização do acesso da matrícula, da permanência, do sucesso (entendido como aprendizagem), infra-estrutura adequada, participação da família, compromisso com a aprendizagem e com a redução das desigualdades sociais.

Contudo, é pertinente lembrar que os dois planos, em momentos alternados, deixam clara a não estandarização desse conceito de qualidade, mas sim mencionam as diversidades regionais, geográficas e culturais que devem ser respeitadas e consideradas no processo de alcance das metas estabelecidas.

Cabe dizer, a julgar pela repetição de algumas metas do PNE de 2001 no PNE de 2014, que, mesmo o PNE prevendo romper com a lógica de rupturas dos governos (como foi concebido historicamente desde os Pioneiros da Educação, sendo uma agenda/planejamento de longo prazo), não tem se tornado eficaz no cumprimento de algumas metas como, por exemplo, as taxas de alfabetização e matrícula.

A não existência desse planejamento de longo prazo poderia provocar maiores retrocessos na busca de uma educação de qualidade em todo o país. O que se espera, ao longo do período de vigência do atual PNE 2014/2024 é que ele se torne um horizonte a ser alcançado não somente por governos, mas também pela sociedade civil, pelas famílias e pela comunidade escolar. Não se trata de negar a importância da ação governamental na execução das metas, antes sim de valorizar esses condicionantes extra escolares como importantes na busca de uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. São Paulo: Moderna, 2014. Disponível em: <www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A824614522A01462512381317E1>. Acesso em 20 mai. 2015.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Diário da Câmara dos Deputados, 16 de julho de 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial: Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em:



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 mai. 2014.

BRASIL. **Lei Nº 4.173 de 1998**. Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações, Brasília, 2000. Disponível em: <http://cme.concordia.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/05/PLANO-NACIONAL-DE-EDUCACAO_PNE.pdf>. Acesso em 20 mai. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Casa Civil, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de Julho de 2014**. Ministério da Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. **Lei Nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001**. Ministério da Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. **Resolução Nº 10 de 18 de Abril de 2010**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4386-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10,-de-18-de-abril-de-2013?highlight=YToxOntpOjA7czo0OiJwZGRlljt9>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. **Resolução Nº 12 de 17 de Março de 2011**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3435-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-12-de-17-de-mar%C3%A7o-de-2011?highlight=YToxOntpOjA7czo1OiJwbmF0ZSI7fQ>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

DAVOCK, D. F. Qualidade em Educação. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 12, n.3, p. 505-513, set. 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Revista Práxis Educativa**,



Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de monitoramento global de EPT 2005**: educação para todos : o imperativo da qualidade/UNESCO; [tradução B&C Revisão de Textos S/C Ltda.] .São Paulo : Moderna, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Relatório Conciso**: o imperativo da qualidade/Educação para todos. França: UNESCO, 2004. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785por.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A824614522A01462512381317E1>>. Acesso em: 20 mar. 2015.



A GESTÃO NA POLÍTICA DO PROEJA

Mariglei Severo Maraschin¹
Liliana Soares Ferreira²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

O presente trabalho visa discutir a política pública do Programa Nacional de Integração da Educação Básica na modalidade Educação de jovens e adultos – PROEJA - e destacar uma das considerações do estudo Dialética das Disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? Que foi a gestão do Programa. A tese teve como objetivo geral – investigar, na perspectiva dialética, o(s) sentido(s) do trabalho, da tecnologia e do trabalho pedagógico nas políticas de Educação Básica integradas à Educação Profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos Institutos Federais do RS e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas em torno das políticas e do trabalho pedagógico, de 2005 a 2014. A fundamentação teórico metodológica foi no materialismo histórico dialético. A partir das categorias de conteúdo: disputas, sentidos do movimento dos cursos PROEJA RS, sentidos do trabalho pedagógico, sentidos das categorias trabalho e tecnologia, classe trabalhadora, tempo e trabalho pedagógico realizou-se a análise de conteúdo nos discursos produzidos na entrevista com os gestores, grupos focais com professores e equipes, grupos focais com estudantes e grupo de interlocução com professores participantes da pesquisa de seis câmpus dos IFs do RS, dois de cada Instituto. Assim, além de observar que cada câmpus pesquisado possui um movimento característico a cada realidade e a cada organização da gestão e às ações e relações construídas pelos sujeitos, desataca-se a atuação dos gestores em alguns câmpus no sentido dos discursos ultrapassarem também os discursos dos professores como dos estudantes. Destaca-se também a ação de coordenadores que motivam a participação dos professores nas reuniões pedagógicas e colaboram para a efetivação do currículo integrado.

Palavras-chave: Política Pública. Trabalho Pedagógico. PROEJA. Gestão

Introdução

O presente estudo faz considerações sobre a política do Programa Nacional de Integração da Educação Básica na modalidade Educação de jovens e adultos – PROEJA - e destaca uma das considerações do estudo “Dialética das Disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?” que foi a gestão do Programa como forma de continuidade da política. O estudo foi construído na Linha de Pesquisa 2 - Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós- Graduação em Educação - a partir da (con)vivência no Kairós - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Observa-se que desde a instituição do PROEJA em 2005 tanto as políticas de EJA integradas à EP como o trabalho

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. E-mail: marigleism@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM: anailferreira@yahoo.com .



pedagógico desenvolvido na práxis dos cursos se efetivam em um contexto de dialética das disputas, entendida esta como as diferentes disputas – oposição e luta entre concepções e sentidos diferentes de trabalho pedagógico e disputas relativas ao lugar das políticas para os trabalhadores.

Como objetivo geral do estudo realizado estabeleceu-se investigar, na perspectiva dialética, o(s) sentido(s) do trabalho, da tecnologia e do trabalho pedagógico nas políticas de Educação Básica integradas à Educação Profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos Institutos Federais do RS e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas em torno das políticas e do trabalho pedagógico, de 2005 a 2014. Para construir esta pesquisa organizou-se um referencial sobre Trabalho Pedagógico, sobre os sentidos dos conceitos de trabalho, tecnologia e classe trabalhadora, sobre o histórico das políticas de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA, a partir de 2005, mapeando como programas desenvolvidos, o PROEJA Médio, PROEJA FIC, CERTIFIC, PRONATEC EJA e sobre o envolvimento dos Institutos Federais do RS com tais políticas.

Após esse panorama trabalhou-se com a hipótese de que os sentidos críticos do trabalho da tecnologia não estão evidenciados no trabalho pedagógico das políticas de EJA integradas à EP e as políticas não estão a serviço da classe trabalhadora, contribuindo para a configuração de um contexto de dialética das disputas. O estudo fundamentou-se no materialismo histórico dialético. A partir das categorias de conteúdo: disputas, sentidos do movimento dos cursos PROEJA RS, sentidos do trabalho pedagógico, sentidos das categorias trabalho e tecnologia, classe trabalhadora, tempo e trabalho pedagógico realizou-se a análise de conteúdo nos discursos produzidos na entrevista com os gestores, grupos focais com professores e equipes, grupos focais com estudantes e grupo de interlocução com professores participantes da pesquisa de seis câmpus dos IFs do RS, dois de cada Instituto.

A investigação chegou ao entendimento de que os sentidos do trabalho e da tecnologia não estão evidenciados no trabalho pedagógico das realidades pesquisadas, salvo em uma realidade que se destacou pela efetivação do currículo integrado. Observou-se também que não há mecanismos de participação da classe trabalhadora nos IFs do RS e que são muitas as disputas mapeadas na prática.



Percebeu-se que este campo possui várias possibilidades de novos estudos e que o trabalho pedagógico e as reuniões constroem sentido para a política de EP integrada à EJA.

A partir das considerações da pesquisa e analisando o sentido produtivo das disputas, acredita-se em uma gestão para o trabalho pedagógico, nas reuniões pedagógicas e no tempo necessário à formação integrada da classe trabalhadora. Nesse sentido, destaca-se a gestão da política como forma de desenvolvimento de um trabalho pedagógico crítico e de forte motivador a continuidade da política de EJA na rede federal.

Fundamentação Teórica

O PROEJA

O Decreto 5478/2005 institui o PROEJA Médio, nas Instituições Federais. Desde a sua instituição, vários movimentos aconteceram em busca da integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional. Os nomes dos programas vão se modificando e a Educação Profissional e a elevação da escolaridade para os jovens e adultos vão se configurando. Do PROEJA Médio ao PRONATEC EJA, de 2005 a 2014, uma década passou e uma política contínua não foi efetivada. Então, além de olhar para as políticas, objetiva-se olhar para o trabalho pedagógico desenvolvido a partir dessas políticas para perceber o que de fato se efetivou, o que de fato ganhou sentido para a efetivação de um trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora.

Jaqueline Ventura (2008, p. 20), ao expor sobre as políticas de EJA, esclarece: “Da existência de concepções distintas sobre o que é a EJA e sobre as características sociais de seu público, derivam diferentes visões sobre a forma e o conteúdo da condução das políticas educacionais na área.” A autora (2008), em sua tese “Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira”, afirma que a identidade da EJA, a partir da década de 1990, caracterizada pela fragmentação das ações empreendidas tomou uma configuração própria, inspirada na lógica do padrão de acumulação flexível, que redimensionou o conteúdo da própria fragmentação. Ventura (2008) acrescenta que, atualmente, mais do que negar o acesso à educação, o que prevalece são formas diferenciadas de oferta e acesso, ou melhor, observa-se uma distribuição e regulação



de diferentes acessos a variadas ofertas de educação. Dessa forma, as políticas educativas voltadas para jovens e adultos pouco escolarizados são compreensíveis à luz de suas intenções de controle social, organizando-se a partir de caráter paliativo quanto à desigualdade social.

A professora Sonia Maria Rummert, na obra “Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho”, contribui no mesmo sentido:

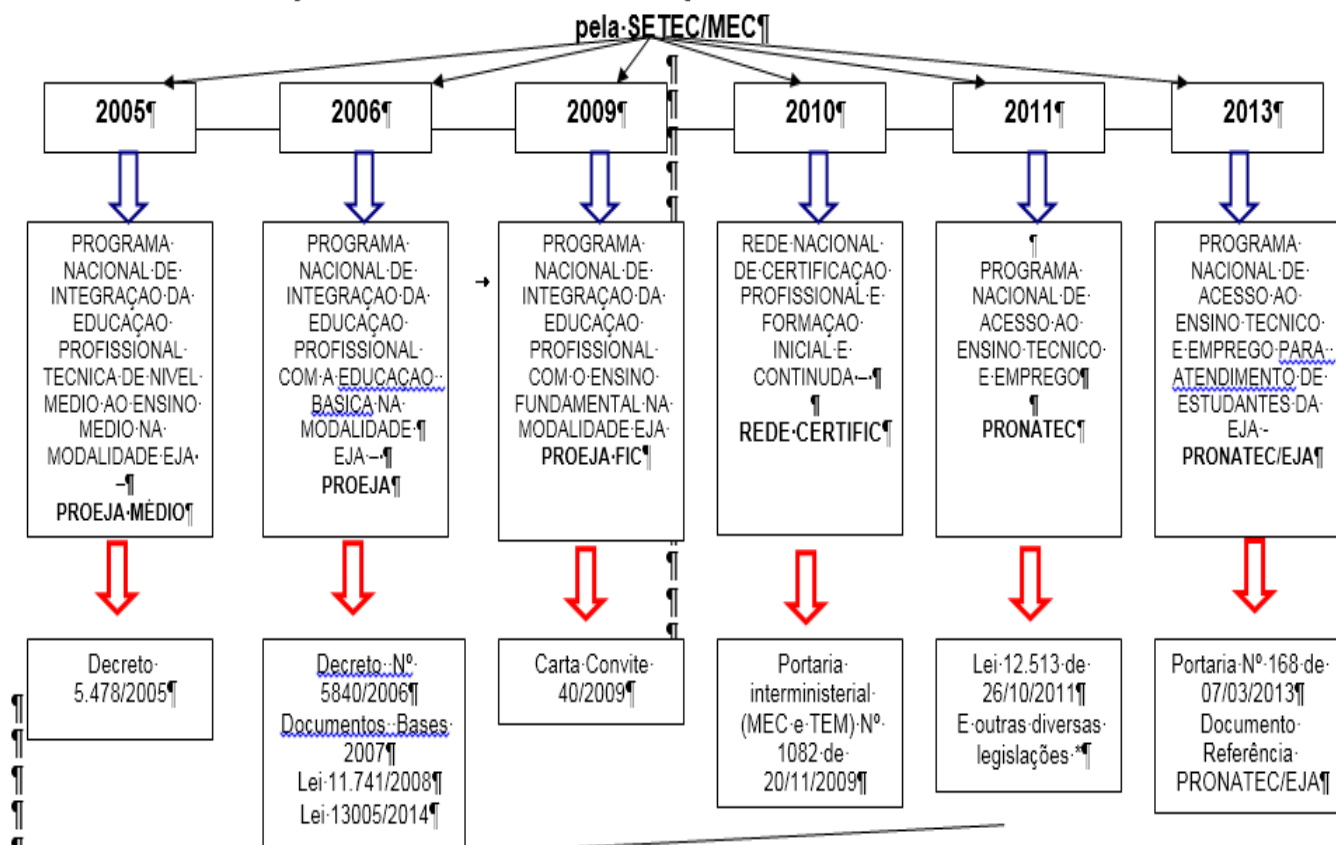
O neoliberalismo, hoje norteador dominante das políticas públicas e inspirador dos projetos identificatórios hegemônicos na sociedade, acena com possibilidades ilusórias de satisfação imediata das necessidades de cada um dos trabalhadores pela via de uma proposta que se restringe ao adestramento (agora com nova feição) e à difusão de fragmentos de saber. Assim, ao longo da década de 1990, difundiu-se a idéia de que a educação é a alma do negócio (JORNAL DO BRASIL, 21 out. 1990). A ênfase nas propostas educacionais que, na realidade, na maioria das vezes, habilitam para a execução de trabalho simples e pouco qualificado constitui, ainda, a referência de parte significativa das ações desenvolvidas pelas entidades sindicais, inclusive as que se colocam no campo da luta contra-hegemônica. Compreender as tensões, as contradições e as potencialidades de tais atividades do movimento sindical combativo constitui uma tarefa fundamental a ser ampliada e melhor realizada (RUMMERT, 2000, p. 187).

Então, acredita-se que as políticas ainda caminham nesse cenário. Que houve, e talvez haja, na visão de alguns gestores, alguns avanços quando se propôs educação integrada e formação técnica. Mas as últimas políticas implementadas retrocederam porque enfatizam a formação concomitante, currículos separados e a formação profissional além de aligeirada é mínima. Questiona-se: para que trabalho “forma-se” o trabalhador? Ou, é proporcionado tempo para professores e estudantes pensarem sobre trabalho?

A Educação Profissional, no itinerário histórico, é compreendida como um campo em disputa entre projetos hegemônicos voltados ao capital e projetos voltados para a educação do trabalhador como resistência – reação e criação – ao modo de produção da vida existente (PEREIRA, 2012). Nesse contexto, a seguir, apresentam-se os programas³ que foram mapeados de 2005 a 2014 e as respectivas legislações (Quadro 1).

³ A tese de GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU, 2010 nos itens 2.3 Contradições: programas ao invés de políticas e 2.3.1 A pulverização de programas

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE EJA desenvolvidos



* São legislações do PRONATEC também: Decreto Nº 7.589 de 26 de outubro de 2011; Portaria Nº 1.568 de 3 de Novembro de 2011; Decreto Nº 7721 de 16 de abril de 2012; Portaria Nº 160 de 05 de março de 2013; Portaria Nº 161 de 06 de março de 2013; Portaria Nº 168 de 07 de março de 2013; Resolução Nº 6 de 12 de março de 2013; Resolução Nº 7 de 20 de março de 2013; Resolução Nº 8 de 20 de março de 2013; Lei Nº 12.816 de 05 de junho de 2013; Portaria Nº 362 de 26 de abril de 2013; Portaria Nº 20 de 27 de junho de 2013; Portaria Nº 1007 de 09 de outubro de 2013; Portaria SETEC/MEC nº 01 de 29 de Janeiro de 2014.

Quadro 1 - Programas de Educação Profissional integrados à Educação Básica na modalidade EJA desenvolvidos pela SETEC/MEC no período 2005-2013
Fonte: (MARASCHIN, 2015)



Políticas públicas: dos Programas ao Trabalho Pedagógico

Após ter destacado as políticas de integração da EP com a Educação Básica na modalidade EJA, entre o período de 2005 a 2014; percebendo o caráter descontínuo, fragmentado e preocupado com índices e, portanto, estando a serviço do capital, os programas empreendidos pela Secretaria de Educação Profissional, passa-se a caracterizar políticas e defender a necessidade de olhar para a prática ou o seu trabalho pedagógico.

A tarefa fundamental, se pretendemos a instrução e educação dos trabalhadores, será perceber e criticar o sentido de classe desse movimento social em que se deu e desenvolveu o campo do educativo, será ainda privilegiar o educativo, onde ele se dá basicamente nas lutas entre as classes de que esse movimento social e a própria construção do educativo fazem parte. Em outros termos, é necessário manter um processo de crítica, não apenas nem fundamentalmente da escola, de seus conteúdos e métodos, mas do movimento social que exclui as classes subalternas como legítimas produtoras de cultura (ARROYO, 2012, p. 112).

Nesse caminho de ver na realidade como as políticas se configuram, se estão a serviço efetivamente das classes trabalhadoras, procura-se entender o que são políticas públicas e políticas educacionais. Política pública é todo conjunto sistemático de ações e procedimentos interrelacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico. Nesse contexto, embora qualquer organização possa adotar uma “política” para lidar com determinado assunto, tipicamente reserva-se a qualificação de política *pública* para designar as políticas adotadas por governos, sejam eles locais, nacionais ou regionais (REIS, 2010).

Nesse sentido, quando se fala em políticas públicas está se referindo às políticas implementadas a partir dos programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação. Isso fundamentado também por Van Zanten (2008), que expressa que as políticas educacionais podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação. Nessa perspectiva, a política educacional é estatal e de caráter institucional, portadora de



uma intencionalidade. O que exige, então, a compreensão sempre no âmbito do Estado e sujeita às decisões governamentais.

O que se presenciou, então, na discussão sobre a política pública da EP integrada à Educação Básica, na modalidade EJA nessa década analisada, é que foram implementados diferentes programas, alguns até com certa interlocução, mas que devido à justificativa de não ter aumentado as matrículas foram sendo modificados e criados outros. Essa realidade observada por meio de documentos relaciona-se com o seguinte fragmento:

As políticas públicas emanadas pelo Estado apresentam-se como dirigidas por interesse universal, ainda que focalizadas a determinados públicos-alvo. Contudo, essas políticas são resultantes de **disputas** em que os grupos organizados tentam legitimar como universais, acima de particularismos, seus próprios interesses. Para Paviglianiti (1993), a política educacional estuda as relações de força e tenta dar direção ao processo educativo e às disputas que ocorrem dentro do Estado para a configuração e o controle da prática institucionalizada da educação dentro de uma formação histórica determinada. Nesse sentido, a política educacional deve ser compreendida como **resultante da correlação de forças entre distintos projetos**, o que resulta em que comporte contradições no seu âmago. A legislação é a objetivação desse processo, o que muitas vezes **reduz à luta política**, por exemplo, pelo direito à educação, à formalização jurídica dessa conquista (OLIVEIRA, 2010, p. 2, grifos nosso).

Portanto, desde a promulgação do Decreto 5.478/2005 até a Lei 13.005/2014 muitas disputas foram efetivadas, organizando a política educacional de integração da EP com a EJA no contexto da dialética das disputas, a partir do que a autora explicou sobre políticas públicas e, por perceber que em cada programa foi um grupo de profissionais que participaram da construção dos Documentos Base. Somente o PRONATEC EJA foi destacado e passou pela discussão de diferentes segmentos. Entretanto, é preciso ir além das políticas, ir ver na prática como estas políticas se instituem, acompanhando as conquistas, dificuldades e disputas que vão se configurando.

O fundamento da prática encontra-se na necessidade da inclusão do homem no processo em que produz aquilo de que precisa, ao mesmo tempo se produzindo a si próprio, pelo acúmulo de conhecimentos que adquire. Para agir, deve ter prefigurada em ideias a situação em que se empenha, o aspecto da realidade que vai interrogar, e o valor da confirmação que espera vir a receber. A vida humana no seu curso empírico e cotidiano é sempre prática, pois as situações não se repetem rigorosamente iguais, de modo que sempre



existe a solicitação da compreensão racional para fazer frente às circunstâncias variáveis (VIEIRA PINTO, 1979, p. 220).

Acompanhar na prática a realidade dos cursos, os papéis dos sujeitos, o porquê da evasão, os sentidos do trabalho pedagógico, do trabalho e da tecnologia no currículo e o lugar da classe trabalhadora significa incluir o ser humano no processo de constituição da política. Perceber se os estudantes, gestores e professores refletem sobre essas questões fundamentais gerando um repensar constante do que produzem e o modo como produzem. É um refletir sobre a existência humana:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Dessa forma, compreende-se que trazer os jovens e adultos que foram excluídos em algum momento do processo de escolarização e de profissionalização é um direito. Direito de unir escola e trabalho, instrução intelectual e trabalho produtivo (SAVIANI, 2007), direito de participar de um projeto que integra trabalho, ciência, tecnologia, cultura e educação geral. E, portanto, eles precisam ser ouvidos e participarem do processo educativo. As políticas distributivas e compensatórias, como o PROEJA, têm incluído milhões de brasileiros, mas ainda não conseguiram alterar as determinações estruturais que geram a profunda desigualdade social (FRIGOTTO, 2010). Por isso, observou-se olhar o trabalho pedagógico entendendo o trabalho que gestores, professores e equipes e estudantes produzem ao construir sua formação na instituição e portanto, efetivando as políticas de educação básica integrada à EP na modalidade EJA. *“É a proposta em si, é o dia a dia, são as disciplinas, a forma de abordar o conteúdo, o cuidado” (Diretora – C.6).*

Trabalho Pedagógico e a gestão no PROEJA

Dois motivos remetem o estudo a destacar o papel da gestão na implementação e desenvolvimento das políticas de EJA nos IFs nesta: o primeiro o reflexo do discurso



do gestor no discurso dos professores e estudantes e o segundo, o não querer falar de dois gestores. O discurso de um gestor foi registrado no Diário de Campo:

Mais uma vez no câmpus verifiquei o quanto era de destaque o trabalho do diretor. Senti-me muito feliz por estar ali e ouvir as experiências daqueles estudantes e do quanto naquela realidade havia uma ligação entre a proposta pedagógica e a atuação do diretor, o trabalho dos professores e a prática vivenciada com os estudantes (Diário de Campo, 25/06/2014).

E é demonstrado no seguinte discurso de um estudante:

Eu guardei muito uma coisa que o **nosso diretor falou**, que ele está nos preparando, assim como nossos professores, eles estão nos preparando para sermos seres humanos melhores. E eu acho que em toda área, o trabalho qual for, como a colega falou, **nós sermos um pouquinho melhor** e sempre um pouquinho melhor e é o que guardei. Que vou levar para o resto da minha vida, que o diretor falou sabe, **não importando o que nós vamos fazer, mas que sejamos seres humanos melhores**. (GFE – C.3, grifos nosso).

Nesse sentido, revela-se a importância de manter este acompanhamento, este estar perto dos estudantes. A ação da gestão na atuação dos cursos PROEJA foi destaque também no C.6, revelando não somente a atuação como professores, mas destacando a importância da modalidade - *“E tem isso, direção, eu dou aula no PROEJA, o diretor dá aula no PROEJA, dá em outros cursos, mas dá no PROEJA. O chefe de ensino dá aula no PROEJA. Toda, não é cúpula, mas a gestão da Instituição, não só entende como significativa, como atua no PROEJA”* (Diretora, C.6).

Diante destes destaques e da vivência da experiência nos câmpus, contraditoriamente, soma-se o não querer participar da pesquisa, por que dois gestores não se dispuseram a participar, inclusive um justificando que não teria muito a acrescentar. Aqui se mostra uma necessária disputa – a de disputar uma gestão mobilizadora e atuante nos cursos. Se o não se disponibilizar a relatar a experiência do câmpus, o não encontrar um momento na agenda para refletir sobre a experiência da EJA na sua gestão é um primeiro passo, imagina encontrar um espaço para defender a política na Instituição. Talvez essa evidência também reflita a não oferta mais da modalidade na Instituição da qual o gestor não se disponibilizou.

Ainda sobre a gestão, vale registrar o que surgiu no Grupo de Interlocução, sobre a experiência da realidade do C.6 na condução das reuniões:



Não é porque estou na frente do coordenador, mas muito do trabalho de nós formarmos um grupo de trabalho é muito mérito do Guilherme, que **consegue nos mobilizar e nos motivar a participar de todas as reuniões**. Isso já tinha acontecido quando a Janaína era coordenadora e eu não estava aqui pra dar este testemunho, mas eu acho que muito é mérito do Guilherme que consegue nos mobilizar na questão **de formação continuada**. Ele tem uma gestão muito eficiente, na minha opinião, em relação ao curso e algumas vezes levantamos alguma demanda na reunião e logo já é trazido uma discussão, uma pessoa que pode nos orientar como agora há pouco nós tivemos uma senhora que é de uma associação que atende crianças e adolescentes com altismo já que nós temos alguns alunos de inclusão. Então, foi uma demanda que nós começamos a conversar na reunião e logo já veio esta oportunidade brilhante. Então, eu acho que **o papel de uma pessoa na liderança de mobilizar os professores e o grupo é muito fundamental. Ficamos motivados a participar**. (GI)

Então, não somente uma gestão da Instituição é fundamental como uma gestão do curso, que mobiliza para o trabalho pedagógico, nesse caso, para a efetivação das reuniões, para a formação continuada, para a efetivação da formação integrada e para construção de um grupo de professores que produz reflexões sobre a prática. E isso conflui com o que Ciavatta (2012) defende como pressupostos para a formação integrada – “a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica” (p. 100) - e “o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante” (p. 101). Dessa forma, não foi objetivo dessa investigação perceber a gestão, mas esta se tornou evidente e acredita-se que é um ponto chave para a consolidação da política como foi observado no Diário de Campo:

Enfim, encerrei minha pesquisa encontrando tudo o que lá dentro de mim acredito enquanto professora e pesquisadora: **engajamento em um projeto COM os estudantes, coletivo e crítico e por isso transformador**. Observei que naquele câmpus, assim como no outro do mesmo Instituto a política do PROEJA estava consolidada e o diferencial era a gestão, pois ambas eram engajadas, comprometidas, tinham visão e conhecimento e contagiavam professores e estudantes para estudar. Sim, esta foi a palavra mais citada no encerramento do grupo com os estudantes, querem ESTUDAR, ESTUDAR e ESTUDAR. Parar jamais! (Diário de Campo, 14/08/2014, grifos nosso)

Encontrou-se, portanto, uma gestão a serviço do trabalho pedagógico e que busca um trabalho coletivo – talvez este seja um pressuposto para as políticas – integração dos gestores na mobilização e efetivação da política de EJA.



Metodologia

Como já salientado neste texto o estudo fundamentou-se no materialismo histórico dialético com base em Marx (2012) e propôs-se apreender a realidade histórica do ponto de vista da contradição e da totalidade. Dessa forma, pretende-se uma verdade provisória e não uma verdade definitiva (RENAULT, 2010), pois, de acordo com as referências e os dados produzidos, chegou-se a algumas conclusões que revelam a realidade neste momento histórico.

Para constituição do estudo foram investigados seis câmpus dos IFs do RS, sendo eles o mais antigo e o mais novo na oferta do PROEJA Médio. Os instrumentos de produção de dados em cada câmpus foram a observação sistemática por meio de diário de campo, a entrevista com o gestor, o grupo focal com os professores e o grupo focal com os estudantes. Os dados foram organizados a partir da análise de conteúdo da Bardin (2011).

Após a etapa de sistematização dos dados foi realizado o grupo de interlocução (FERREIRA et al, 2014), momento em que se apresentou os dados aos participantes da pesquisa.

Os dados foram organizados em quadros e neste texto olhou-se apenas para as evidências da gestão para o trabalho pedagógico no PROEJA.

Considerações Finais

Após tecer considerações sobre a política do PROEJA e a gestão vale destacar o importante papel que a gestão da instituição e os gestores dos cursos assumem para a efetivação e continuidade da política.

Nesse caminho o investimento em ações para a conscientização dos gestores, bem como o mapeamento das ações destes sujeitos são fundamentais para que a política desenvolva-se. Aprender com as realidades que se destacam e principalmente contribuir para que uma política pública de educação de jovens e adultos se efetive e cumpra as legislações de integração com a educação profissional.

Nesse panorama e olhando para o futuro frente à Meta 10 do PNE, que corresponde a “oferecer, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada



à Educação Profissional” (BRASIL, 2014) tem-se muitos desafios e professores, gestores e pesquisadores assumem um significativo espaço neste contexto.

Referências

ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. In GOMEZ, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **LEI 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. IN FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepção e diretrizes. 3 ed, São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, L. S. Et al. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v 14, n 41, p. 191-209, jan./abr, 2014.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In MOLL, J.; COL. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

GRABOWSKI, G. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU, 2010.

MARASCHIN, M. S. **Dialética das Disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora**. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

_____. **Diário de Campo da tese**. 2015.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012.

OLIVEIRA, D.A. Política educacional. 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.



PEREIRA, I. B. Educação Profissional in **Dicionário da Educação do Campo.** / (Orgs) CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

REIS, B.P.W. Políticas públicas. 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.

RENAULT, E. **Vocabulário de Karl Marx.** Tradução de Claudia Berliner; revisão técnica Marcos Ferreira de Paula. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RUMMERT, S. M. **Educação e Identidade dos Trabalhadores:** as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira da Educação**, vol 12, nº 34, jan-abr, p. 152-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso em: 08/05/2012

VAN ZANTEN, A. Politiques éducatives. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.) **Dictionnaire de l'éducation.** Paris: Quadrige/PUF, 2008.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em Disputa na contemporaneidade brasileira.** Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.



QUALIDADE DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DOS PRINCIPAIS INDICADORES DE QUALIDADE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriela Cedalia Cardoso¹
Elisiane Severo da Silva²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação.

Resumo

O presente artigo surge de inúmeros debates e discussões sobre os indicadores de qualidade que regem a educação do nosso país, bem como das políticas públicas e conferências mundiais que visam a garantia de uma educação de qualidade para todos. No âmbito destas discussões, oportunizadas primeiramente, durante as aulas da Pedagogia Licenciatura Plena (diurno) e posteriormente do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE). Buscamos por meio desse artigo apresentar um panorama geral, como também uma reflexão crítica de duas principais avaliações externas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são elas: Provinha Brasil e Prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), até aonde orientam e garantem a tão conclamada qualidade educacional. Para isso, foi realizada uma pesquisa virtual nos sites do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em contraposição com autores como: Teixeira (1987), Rodrigues (2007) e Sacristán (2011) que oferecem a fundamentação teórica necessária para este estudo, bem como, aproximações com as nossas experiências escolares nas Escolas de Educação Básica. Esta pesquisa foi proposta durante a disciplina de Avaliação Institucional (ADE 735) do curso de especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Com este estudo conclui-se que tais avaliações, da maneira como vêm sendo aplicadas, por si só, não garantem a qualidade de ensino, pois não consideram os contextos intra e extraescolares em suas provas, principalmente as diferentes realidades e especificidades de cada escola e região, dando destaque meramente aos conteúdos.

Palavras-Chave: Indicadores de Qualidade. Avaliações Externas. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Educação Básica.

Introdução

Ao falar de qualidade de educação, é preciso um breve relato histórico para compreender como a educação vem sendo discutida nacionalmente e mundialmente no decorrer do tempo. Os assuntos relacionados a educação é polêmica mundial desde muitos anos, durante esse tempo várias propostas e metas foram traçadas, porém o resultado ainda não é o que se deseja, em termos de qualidade temos muito o que avançar.

¹ Pedagoga, acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional – UFSM. E-mail: gabicardoso24@yahoo.com.br .

² Pedagoga, acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional – UFSM. E-mail: elisiane-severo@bol.com.br .



Ao abordar o enfoque das Políticas Públicas Educacionais precisamos estar atentos que propósito que essas políticas visam responder para tanto é indispensável entender como se configurou no cenário atual. O Brasil e a América Latina, assim como várias outras regiões do mundo, nos últimos anos divulgaram uma extensa lista de pronunciamentos, declarações e compromissos com a educação, agências internacionais e governos abusaram na formulação de metas e planos. Embora a cooperação internacional seja objeto de insatisfações e desconfianças, não se pode negar que ela tem estado no centro do debate e da ação educativa nas últimas décadas.

Em meados da década de 90, a educação teve um redirecionamento através da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em (Jomtien, Tailândia, março de 1990). No cenário brasileiro, foram realizados vários debates sobre orientação do Ministério da Educação (MEC) para discutir e definir metas e objetivos visando à melhoria da educação.

No ano de 2000 coroou a década em que os países e agências de cooperação internacional, participantes da Conferência Mundial da Educação para Todos, se comprometeram a realizar esforços conjuntos para satisfazer necessidades básicas de aprendizagens de crianças, jovens e adultos.

Durante esse período sucedeu o governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC/1995-2002), algumas reformas importantes foram implantadas como: a reestruturação da educação relativa à organização dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a avaliação ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FNDEF), as alterações na Legislação Educacional Brasileira, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº. 9.394 de 1996 e entre outras.

As reformas acima mencionadas determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica, mudanças importantes entre as diferentes esferas administrativas no âmbito educacional. Porém, ao final do Governo FHC, a educação vivia um processo fragmentado de gestão, que não contribuiu para estabelecer bases de cooperação entre os entes federativos e os indivíduos da sociedade.



O debate sobre a educação foi retomado no Governo do Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que colocou em pauta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituindo-se em um conjunto de programas e ações organizadas em torno de quatro eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização.

No Governo atual (2011-2014) foram retomados alguns programas implementados durante o Governo Lula e criados outros como: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em 2011, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012, que visa assegurar que todas as crianças de até 8 anos estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Como podemos verificar, a educação é de interesse coletivo decorrentes das diferentes demandas da sociedade que clama pelos direitos ao acesso e a permanência de todas as crianças, jovens e adultos, garantindo-lhes as necessidades básicas para a aprendizagem, cidadania, e conseqüentemente para o trabalho. Neste sentido o Plano Nacional de Educação (PNE), prevê na Lei nº 8.035-B de 2010, no art. 2º, a “melhoria da qualidade da educação”, bem como a “formação para o trabalho e para a cidadania”. Podemos destacar ainda a LDBN nº 9.394/96, quando afirma:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Evidenciamos, que tanto para a preparação para o mercado de trabalho quanto o exercício pleno da cidadania está previsto em Lei, assim como na busca da qualidade educacional. Pensando nisso o Governo Federal adotou Indicadores Nacionais de Qualidade tais como: Prova Brasil, SAEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e entre outros. Esses indicadores têm como objetivo o estabelecimento de metas para melhoria da qualidade do ensino, bem como a avaliação da aprendizagem, por meio de provas e avaliações padronizadas.

Os estudos são produzidos pelos próprios organismos responsáveis pela formulação e execução das políticas educacionais. A busca de compreensão do impacto das políticas educacionais na “melhoria da qualidade do ensino”, nos instiga



a refletir que tais políticas educacionais estão delineadas, em grande parte, pelo modelo econômico neoliberal, estando pautado na busca constante pela eficácia e produtividades dos sujeitos, incentivando a competição do mundo capitalista.

Dessa forma salientamos a importância do papel dos gestores e dos professores ao estar ciente das políticas educacionais públicas como os instrumentos de avaliação que norteiam a educação deste país, principalmente os indicadores de qualidade da Educação Básica voltados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como seus objetivos, metas e funções para a escola. Dando ênfase nas avaliações externas a Provinha Brasil e a Prova ANA que se configuram como principais destaques desse artigo.

A partir dessas considerações, este trabalho tem por objetivo: Refletir acerca dos indicadores de qualidade de duas principais avaliações externas e indicadores de qualidade para os Anos Iniciais. Analisar as principais metas destas duas avaliações, bem como suas implicações no âmbito escolar. Tendo como problemática principal de pesquisa: De que forma estas avaliações orientam e garantem a tão conclamada qualidade educacional? Será apresentada neste artigo uma visão panorâmica destas avaliações externas, como também uma reflexão crítica de seu caráter educativo frente às diferentes realidades sociais e culturais da educação contemporânea.

Fundamentação Teórica

Desde 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma entidade pública federal vinculada ao MEC, vem produzindo indicadores que medem a qualidade da educação brasileira, porém estes índices têm mostrado grandes dificuldades dos alunos, principalmente dos anos iniciais, na área da leitura e resolução de problemas.

Para solucionar esse problema o governo investiu através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em ações governamentais como: a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, determinando a entrada de crianças com seis anos na escola e a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), assegurando a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Para avaliar a inserção de tais ações no ambiente escolar, foi criada a Provinha Brasil



e a Prova ANA, a fim de diagnosticar os principais problemas referentes à alfabetização.

Estas provas consistem em avaliações externas, que juntamente com a Prova Brasil, SAEB e o IDEB se configuram como Indicadores de Qualidade da Educação Básica. Segundo o MEC (2004, s/p) “Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola”. É a partir dos dados obtidos através destas provas que o governo capta os principais problemas das escolas e cria diversas ações governamentais que intervêm na tentativa de melhorar a qualidade de ensino.

Porém, estes indicadores retratam a educação brasileira, suas possibilidades e limites através de dados quantitativos, ou seja, números o que nos resta saber é até que ponto estes dados quantitativos oferece perspectivas de mudanças e garantem a tão conclamada qualidade de ensino?

Para responder essa pergunta, tendo como foco de análise e discussão, a qualidade da Educação Básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacamos como ponto de discussão as seguintes avaliações:

Provinha Brasil: objetivos e concepções...

A Provinha Brasil, também conhecida como Avaliação da Alfabetização Infantil tem por objetivo *investigar o desenvolvimento das crianças relativo à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática*. Esta prova é realizada pelos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Brasileiras, aplicada duas vezes ao ano, no início e no final do ano letivo. Esta prova é elaborada e distribuída pelo INEP para todas as secretarias de educação municipais e estaduais, contando com a participação de todas as escolas.

A Provinha Brasil é aplicada em crianças na faixa etária de sete anos de idade, momento em que há uma ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, onde as brincadeiras dão lugar aos conteúdos da educação formal, período em que as crianças são obrigadas a demonstrar resultados satisfatórios cada vez mais cedo, sem muitas vezes saber a finalidade.

Compreendemos que a Provinha Brasil da forma como é aplicada não oferece uma qualidade de ensino, pois não atende às necessidades e singularidades de cada



escola. São provas padrões, modelos únicos, aplicados a todas as escolas de maneira igual, não levando em consideração as diferentes realidades. De acordo com Teixeira:

A dificuldade está em que os “modelos” de administração propostos, por se fundarem no paradigma da simplificação, ignoram toda a complexidade da realidade da escola, a sua pluralidade e o fragmento de sua vida cotidiana, ao tentar analisar todos os problemas pelo prisma da produtividade e da eficácia. (1987, p.83)

Percebe-se assim, que a educação da maneira como está sendo guiada por meio dessas avaliações, está considerando apenas a eficácia e a produtividade por meio de números, o governo, muitas vezes, pautado na racionalidade, preocupa-se mais na formação profissional do que na formação social dos estudantes.

No entanto, acreditamos na boa intencionalidade destas avaliações, pois em seus objetivos buscam garantir uma educação de qualidade para todos. O que questionamos aqui é a maneira como estas provas estão sendo aplicadas nas escolas públicas, onde nem mesmos professores e gestores têm consciência e conhecimento destas avaliações e de seus conteúdos. Não responsabilizamos apenas o governo, mas também as próprias escolas, que muitas vezes por falta de conhecimento, ficam alheios a qualquer programa que é inserido dentro da própria instituição, ficando assim a mercê das decisões do governo, infelizmente não sabem fazer uso da autonomia escolar. Segundo o MEC:

Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca a qualidade da educação (p.05).

Em contrapartida, o governo não considera a escola, professores e os próprios alunos para a elaboração destas provas, como também não oferecem informações e oportunidades para que os gestores conheçam e tenham conhecimento do que está acontecendo no âmbito educacional. Segundo, Weber (1864-1920) em seus estudos sociológicos já dizia que “o Estado detém um poder de imposição” (RODRIGUES, 2007, p.61), ou seja, constantemente sofremos imposições por parte do Estado, sendo que muitas vezes não temos consciência disso.

A qualidade é objetivo comum de todos: governo, professores, alunos e comunidade escolar, todos lutam diariamente em prol de um mesmo objetivo, o que



está faltando é união, pois constantemente o governo busca resolver todos os problemas sozinhos com auxílio de avaliações, indicadores de qualidade e ações governamentais, que infelizmente sem levar em consideração a caracterização da infância, as peculiaridades e necessidades de cada região.

Além disso, o rastro da implantação das políticas públicas educacionais atende o processo da informatização, da tecnologia que tem invadido, progressivamente, outras áreas da atividade humana. Verifica-se, nesse contexto, que a vertente neoliberal da globalização tende a agravar as disparidades e aprofundar as diferenças através da produtividade, competitividade, a eficiência e a descentralização da gestão.

Prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização)

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) está dentro uma avaliação de larga escala, o SAEB, que tem por objetivo avaliar a Educação Básica Brasileira e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para a universalização de acesso a escola. É composto basicamente por três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil) e a ANA. Por sua vez, a ANA foi incorporada ao SAEB através da Portaria nº 482, em 07 de junho de 2013, nos Art.4º e Art.5º, aonde faz menção aos objetivos e características principais:

Art. 4º A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como objetivos principais:

- I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas;
- II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global.

Art. 5º A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como características principais:

- I - ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização;
 - (...) III - contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
 - IV - concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público (...).
 - V - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.
- (PORTARIA nº482/2010, p.01)



Desse modo, a ANA é uma avaliação que tem por finalidade avaliar os níveis de alfabetização dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática ao final do Ciclo de Alfabetização, ou seja, o 3º ano do Ensino Fundamental.

Surgiu a partir da necessidade de avaliar os conhecimentos de alfabetização dos alunos, esta necessidade se intensificou depois da inserção do PNAIC.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do Ministério da Educação (MEC), compromisso assumido entre os entes federativos, instituído pela Portaria nº 867, do dia 04 de julho de 2012, tendo como objetivo alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade ou ao final do chamado Ciclo de Alfabetização, que abrange o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. O Programa prevê um curso de formação continuada aos professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 1º ao 3º, além da formação é disponibilizado materiais de apoio pedagógico como jogos e livros didáticos dos respectivos anos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Tivemos a oportunidade de participar de um curso de formação de professores, destacamos que além da troca de experiências, aprendemos a manusear jogos e livros. Acreditamos que o programa tem se constituído como uma proposta de trabalho nas escolas, levando em conta a ludicidade como um aspecto importante no aprendizado da criança, não somente na alfabetização. O que questionamos qual é a idade certa?

Por diversas vezes, durante a nossa formação acadêmica, participamos de debates os quais eram discutidos que cada criança tem seu tempo de aprender, cada criança tem suas singularidades e dificuldades e que devem ser levadas em consideração na proposição das atividades e principalmente nas avaliações, cada um aprende de um jeito em um tempo diferente, pois ninguém igual.

Neste sentido, acreditamos que não existem tempos e espaços certos ou errados para se aprender, o que existe é tempos e espaços diferentes, cada pessoa aprende no seu tempo. E essa aprendizagem pode acontecer em diversos espaços, pois a escola não é o único meio que leva à aprendizagem.

Quando se remete a alfabetização, podemos afirmar que o primeiro contato com a leitura e a escrita da criança não se dá na escola. Pois, quando nasce a criança já está em contato com diversos tipos de escritas e leituras, seja por meio de jornal,



televisão, livros, revistas, encartes de supermercado ou embalagens de produtos, vivemos em uma sociedade letrada e no nosso ponto de vista, o ciclo de alfabetização não começa no 1º ano do Ensino Fundamental, mas sim desde o primeiro dia vida da criança. Sendo assim, proponhamos uma reflexão a todos os leitores: Será que seis anos é a idade certa de alfabetização? Vale a reflexão.

Metodologia, caminhos percorridos...

Essa pesquisa foi proposta pela disciplina de Avaliação Institucional (ADE 735) do curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no 1º semestre de 2014, realizada por meio de uma pesquisa virtual nos sites do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir dos resultados obtidos na pesquisa e discussões em sala de aula que complementaram os debates sobre tais avaliações durante o curso de surgiu o interesse na escrita desse artigo.

Sendo assim, utilizamos a abordagem de cunho qualitativo, que se desenvolveu por meio da análise das informações obtidas nos sites, já citados anteriormente, em contraposição com as nossas experiências profissionais em Escolas de Educação Básica, provas e relatórios de avaliação oriundos do governo, bem como, com autores que oferecem a fundamentação teórica necessária para este estudo, são eles: Teixeira (1987), Rodrigues (2007) e Sacristán (2011).

Procuramos assim, propor uma reflexão não somente baseada nos dados obtidos na pesquisa e referenciais teóricos, mas principalmente, realizando contrapontos com as práticas pedagógicas, experiências e conhecimento destas provas e suas implicações no âmbito escolar.

Considerações Finais

A partir deste estudo, concluímos que os resultados dessas avaliações externas e indicadores de qualidade, nem sempre expressam os anseios dos alunos e da escola, muito mesmo alcançam as metas de qualidade propostas pelo governo. Sacristán (2011, p.50) questiona o poder do governo em determinar certas competências na educação, como também afirma “a pouca eficácia e baixo nível de utilidade de mudar e melhorar a educação regulando e ordenando a realidade sem



contar com ela e com seus habitantes.” (SACRISTÁN, 2011, p.50). Sacristán quer nos dizer que tais avaliações são elaboradas focadas na educação, mas sem contar com a diversidade de cultura e diversas realidades que ela abrange.

Além disso, precisamos considerar que uma educação de qualidade não se restringe somente a planos e ações de governo, se não tivermos uma gestão empenhada em fazer as mudanças acontecerem e principalmente professores capacitados, focados na aprendizagem das crianças e jovens que estão formando para o futuro, não iremos atingir nossas metas. É preciso ter uma gestão ciente de seus direitos e deveres, saber exigí-los e empregá-los de modo a favorecer a qualidade de ensino.

Sendo assim, ainda há o caminho longo a ser trilhado, enquanto não focarmos nosso olhar na realidade da vida cotidiana, nunca saberemos quem estamos formando e para que estamos formando. Métodos e ações de políticas internacionais pouco contribuirão para uma educação melhor, pois, segundo Sacristán (2011, p.17) “são incapazes de se fixar nas cruas realidades particulares de determinado país e de se referir a responsáveis concretos.” Desse modo, de acordo com Teixeira precisamos pensar em:

[...] novas formas de se analisar a realidade da escola que, partindo de novos pressupostos, ultrapassem as categorias comumente utilizadas e fundadas no paradigma da simplificação e permitam o estudo dos fenômenos que tem um papel não quantificável no vir a ser social da escola. (1987, p.83),

Logo, acreditamos em uma escola que prepare para o futuro, para o verdadeiro exercício da cidadania, focando na formação integral do ser humano em seus aspectos físico, político, social, cultural, profissional e afetivo.

Considerando as diversidades culturais que compõe o nosso país, bem como as diversas realidades e até mesmo condições de sobrevivência que se encontram muitos de nossos alunos.

Para tanto, precisamos considerar que a educação não é uma mera mercadoria ou curso técnico que visa à entrada na universidade, sua função vai muito além disso, visa acima de tudo a formação do cidadão como sujeito histórico, de direitos e deveres. Desse modo, o progresso só vai acontecer quando passarmos a olhar a educação como algo qualificável e não quantificável.



Referências

BRASIL. **Ministério da Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 29/06/2014.

BRASIL. LDBN (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394:** aprovada em 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília.

_____. **Lei nº 8.035-B** de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoestemporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-planonacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c> >Acesso em: jun. 2014.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: jun. 2014.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 6. ed.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por competências – o que há de novo?** .Porto Alegre: Artmed, 2011.

TEIXEIRA, M. C. S. **Alternativas Organizacionais:** Um estudo do redimensionamento das questões educacionais e administrativas. In: FISCHMANN, R. (Org). Escola Brasileira. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, R. M.. **Educação para Todos:** A tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.



CONSELHOS DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (FUNDEB) E SUAS ATUAÇÕES DENTRO DO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Juliane Martins Moreira¹
Vinicius Braga Comaretto²
Sylvia Messer³

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

Esta pesquisa traz para discussão a forma como, na prática, os Conselhos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) estão participando do processo de Gestão Democrática das instituições de ensino públicas. O estudo concentrou-se em estabelecer alguns princípios da gestão democrática, tais como a autonomia e a legalidade, e observar se estes princípios estão sendo seguidos dentro dos Conselhos, de forma a assegurar que o processo seja realizado da maneira mais adequada, com idoneidade, ética e respeito a legislação. Em suma, a pesquisa verificou que as práticas destes Conselhos estão pautadas por condutas éticas e legais, oportunizando que o Conselho do FUNDEB seja um agente de auxílio e participação efetiva no processo de gestão democrática do ensino, fator de extrema importância para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Conselhos do FUNDEB. Gestão Democrática. Autonomia e legalidade.

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de realizar um comparativo entre o que está exposto na legislação atual e o que está sendo realizado na prática acerca da gestão democrática, especialmente no que se refere aos Conselhos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) de dois municípios da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. A busca de dados empírica para construção se deu por meio de uma entrevista que teve os seguintes eixos norteadores: 1) autonomia dos Conselhos do FUNDEB; 2) aplicação dos recursos na valorização do

¹ Pós-graduanda do Programa de Pós-graduação Lato-sensu em Especialização em Gestão Escolar – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Panambi. E-mail: ee.juliane@hotmail.com.

² Pós-graduando do programa de pós-graduação lato-sensu em Especialização em Gestão Escolar – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Panambi. E-mail: asp.braga@hotmail.com.

³ Mestre em Educação nas Ciências. Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Panambi. E-mail: sylvia.messer@iffarroupilha.edu.br.



profissional; 3) os impostos sobre os quais incide a arrecadação que gera o fundo; e 4) atribuições do conselho.

Segundo Nascentes (1955) a origem etimológica da palavra “gestão” é latina (*gestione*) e significa “ação de gerir”. Para conseguirmos executar a ação de gerir é necessário ter o que gerir e alguém que o faça. Um processo de gerir em que uma única pessoa o faça é um modelo totalitarista, portanto, não é democrático, pois a democracia (do grego *demokratía*) significa força, poder do povo, e é somente encontrada em uma espécie de equilíbrio de poderes. Por conseguinte, o termo gestão democrática possui, em si, significados etimológicos muito próximos, levando a uma redundância, expressando a repetição de termos que sugerem identidades em comum. O motivo de o termo ser empregado, principalmente em âmbito educacional deve-se à necessidade de distinguir da gestão empresarial – termo esse muito usado em ambientes de relações comerciais –, pois o ambiente e a gestão escolar necessitam de uma forma de gerir realizada em conjunto com toda comunidade, pais, professores, servidores e alunos, conforme veremos em maior destaque na sequência do presente trabalho.

Segundo Cury (2007) em seu artigo “Gestão Democrática da Educação em tempos de contradição” o termo “Gestão Democrática” começou a ser tratado no Brasil após o final do regime militar – regime esse, segundo o autor, muito autoritário. Adiciona-se que o autor cita que em grande parte do mundo impunha-se um modelo-econômico de origem conservadora – figuras centrais lideravam esse modelo, entre eles Ronald Reagan e Margareth Thatcher – promovendo a retirada do Estado da economia e o seu recuo na proteção dos direitos sociais; efeito muito contrário ao que acontece aqui em nosso País, onde a ampliação dos direitos acontece a todo o momento, a iniciar pela Constituição de 1988, recheada de direitos e garantias.

Ainda segundo Cury (2007), dentro dessa perspectiva liberal conservadora as teorias de Friedrich Hayek propostas no “Consenso de Washington” tomaram força, pois para Friedrich planejamento, intervenção estatal, direitos sociais são um “caminho para a servidão”, e a saída para um melhor equilíbrio é menos Estado e maior liberdade econômica, afinal os direitos sociais são um investimento que possuem um alto custo e seus gastos devem ficar muito claros; para a teoria liberal



conservadora esse investimento deve ser custeado pelo indivíduo produtivo ou por associações de indivíduos e não pelo Estado.

Concluindo, Cury (2007) diz que esse movimento (de fuga do modelo autoritário de Estado), “tendo desaguado na Constituinte, gerou capítulos e artigos na Constituição da República de 1988 cujos conteúdos se tornaram anteparos frente ao impacto das políticas liberais conservadoras. Nessa tensão e dela se insere o princípio da gestão democrática no âmbito da educação pública”.

Sobre o surgimento do FUNDEB dentro do processo de gestão democrática temos que, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, foi criado o FUNDEF de forma experimental no estado do Pará, se estendendo até dezembro de 2006. Somente em junho de 2007 com a efetivação da Lei 11.494 foram criados os FUNDEB.

Com a Emenda Constitucional nº 53/2006, a subvinculação das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios passaram para 20% e sua utilização foi ampliada para toda a educação básica por meio do FUNDEB, que promove a distribuição dos recursos com base no número de alunos da educação básica informado no censo escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (art. 211 da Constituição Federal). Ou seja, os municípios recebem os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, com base nos alunos do ensino fundamental e médio. Da mesma forma, a aplicação desses recursos pelos gestores estaduais e municipais deve ser direcionada, considerando a responsabilidade constitucional que delimita a atuação dos estados e municípios em relação à educação básica. (<http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-historico>)

Princípios do modelo de gestão democrática

Segundo Lück (2013), a autonomia é um dos itens mais citados em trabalhos sobre Gestão Educacional, tendo foco tanto em programas de gestão de ensino como em programas do Ministério da Educação (MEC), atendendo ao princípio previsto no Art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Federal nº 9.394/96 – no qual é estabelecido que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO, 2013, p. 31)



Assim, a autonomia refere-se principalmente as peculiaridades de cada unidade escolar e a participação de mais de um setor nos processos de decisão – direção escolar, comunidade e setor pedagógico –, quando se trata da democratização da gestão escolar.

A Constituição do Brasil de 1988 elenca no *caput* do seu art. 37 os princípios que devem conduzir a administração pública em geral. São eles a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência. São os pilares básicos da administração pública de todos os órgãos públicos, sejam eles Federais, Estaduais ou Municipais. Para Cury (2002), estes princípios, quando em funcionamento, atendem à “transparência, o diálogo, a justiça e a competência como transversais à cidadania democrática e republicana”.

Pontuando ainda sobre a LDB, a gestão democrática é citada no inciso VIII do art. 3º e art. 14º:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII: gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO, 2013, p. 25 e 31)

Se verificarmos ainda a nossa Carta Magna, da qual a LDB é apenas mais um de seus “adendos”, em seu artigo 206, que trata dos princípios da educação, veremos que em seu inciso VI está destacado o termo gestão democrática: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: ... VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” (BRASIL, 2012, p. 121)

Cury (2002) conclui que a gestão democrática da educação é, simultaneamente, “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.”.

Temos então, conforme visto acima, os seguintes princípios que norteiam a gestão democrática escolar: autonomia, participação das comunidades escolar e local em



conselhos escolares ou equivalentes, legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência.

Aspectos legais e realidade prática

Segundo o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%. O aporte de recursos do governo federal ao FUNDEB, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país. (<http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>)

O trabalho foi realizado por meio de uma coleta de dados nos Conselhos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) das cidades de A e B, localizadas no noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Essa coleta foi operacionalizada por meio de um formulário com algumas questões, que foram entregues para os respectivos Conselhos para que respondessem. De um modo geral, a receptividade nos Conselhos foi muito boa. Em alguns casos, em poucos dias o questionário já havia sido entregue novamente como solicitado; em outros casos verificou-se um pouco mais de demora na devolução dos questionários, o que não chegou a ser um fato que viesse a comprometer o presente trabalho. Um fator que impossibilitou um trabalho de maior abrangência foi o fato de que,



inicialmente, este trabalho tinha o objetivo de realizar a pesquisa em quatro cidades distintas, para fins de observar melhor as realidades que identificam cada município. Porém, após ser realizado o contato inicial e ser entregue o formulário com as questões para outras duas localidades, não foi possível obter resposta das mesmas. Em face disso, o trabalho se deteve a realidade dos outros dois municípios.

No que tange o aspecto da autonomia dos Conselhos do FUNDEB dos municípios A e B, foi possível observar que ambos possuem-na. No município A, o Conselho atua sem vinculação ou subordinação institucional ao Poder Executivo Municipal. No município B o Conselho possui acesso aos balancetes bancários e financeiros disponibilizados pela Prefeitura e em caso de alguma irregularidade, solicita informações ou manifesta-se a respeito. Conforme prescreve o § 7º do Art. 24 da Lei 11.490/2007,

(...) os conselhos dos Fundos atuarão com autonomia, sem vinculação ou subordinação institucional ao Poder Executivo local e serão renovados periodicamente ao final de cada mandato dos seus membros. (BRASIL, 2007)

Outro aspecto observado foi em relação à aplicação dos recursos. Conforme estabelece o Art. 22 da Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, os recursos oriundos do FUNDEB preveem um percentual de, no mínimo, 60% do valor para a aplicação na valorização do profissional. Segundo os municípios entrevistados, esse percentual é tomado como base, mas no município B muitas vezes o valor aplicado pode chegar até a 80%, conforme a necessidade. Pontua-se que, segundo a Lei 11.494/2007, o profissional do magistério da educação pode ser tanto docente como aqueles que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência na área de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica. Segundo o município A, os investimentos visam à ampliação do atendimento aos alunos e a melhoria quantitativa do ensino oferecida.

Mais um ponto a ser observado é em relação aos impostos sobre os quais incide a arrecadação que gera o fundo, ou seja, quem paga essa conta. Em cada estado, o FUNDEB é composto por 20% das seguintes receitas⁴: Fundo de Participação dos Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; Imposto sobre Produtos

⁴ <http://www.fn-de.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-funcionamento>



Industrializados, proporcional às exportações– IPlexp; Desoneração das Exportações (LC nº 87/96); Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD; Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA; Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural-ITR devida aos municípios. Também compõem o Fundo as receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre as fontes acima relacionadas. Ainda, no âmbito de cada estado, onde a arrecadação não for suficiente para garantir o valor mínimo nacional por aluno ao ano, haverá o aporte de recursos federais, a título de complementação da União.

Não foi citado na resposta do município A as receitas de dívida ativa e a complementação da União. No município B não foi citado o Fundo de Participação dos Estados (FPE) como imposto gerador do fundo. Sendo assim, há necessidade de que os respectivos fundos revejam as suas respostas e, dentro do possível, reavaliem as suas práticas de trabalho a fim de cumprirem o que prescreve a legislação atual.

Em relação às atribuições, composição e duração dos Conselhos, foi possível observar que ambos apresentam-se de forma igualitária, com algumas pequenas diferenças. O Conselho da cidade A possui um Regimento Interno que pontua as atribuições de cada integrante, possui duração de dois anos (com encontros mensais), permitido uma recondução, além de possuir um representante titular e um suplente dos seguintes segmentos: Conselho Municipal de Educação, Poder Executivo Municipal, Diretores das Escolas Básicas Públicas Municipais, Conselho Tutelar, Servidores Técnico-Administrativos das Escolas Básicas, pais de alunos, estudantes e professores da Educação Básica Pública Municipal. Já o conselho da cidade B foi criado por meio de Lei Orgânica Municipal no ano de 2007, possui duração de dois anos e reúne-se mensalmente para analisar os balancetes e documentos que são disponibilizados pela prefeitura. Sua composição é formada por onze conselheiros titulares e onze suplentes dos seguintes segmentos: dois representantes do Poder Executivo (sendo um da Secretaria Municipal de Educação), um representante dos professores da educação básica pública, um representante dos diretores das escolas públicas, um representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas, dois representantes dos pais de alunos da escola básica pública, dois representantes dos estudantes da educação básica pública, dos quais um é



indicado pela entidade de estudantes secundaristas, um representante do Conselho Municipal de Educação e um representante do Conselho Tutelar.

Conforme prescreve o Art. 24 da 11.494/2007, os conselhos serão criados por legislação específica dentro do âmbito governamental e farão o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos exercidos, sendo observados os seguintes critérios de composição:

- § 1º, IV - em âmbito municipal, por no mínimo 9 (nove) membros, sendo:
- a) 2 (dois) representantes do Poder Executivo Municipal, dos quais pelo menos 1 (um) da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente;
 - b) 1 (um) representante dos professores da educação básica pública;
 - c) 1 (um) representante dos diretores das escolas básicas públicas;
 - d) 1 (um) representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas;
 - e) 2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública;
 - f) 2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, um dos quais indicado pela entidade de estudantes secundaristas.

§ 2º Integrarão ainda os conselhos municipais dos Fundos, quando houver, 1 (um) representante do respectivo Conselho Municipal de Educação e 1 (um) representante do Conselho Tutelar a que se refere a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, indicados por seus pares. (LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO, 2013, p. 216)

Ainda conforme o Art. 24 da Lei 11.494/2007, o § 11 diz que “Os membros dos conselhos de acompanhamento e controle terão mandato de, no máximo, 2 (dois) anos, permitida 1 (uma) recondução por igual período”. (LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO, 2013, p. 219)

Um aspecto importante de ser pontuado em relação à composição do conselho é que a Lei 11.494/2007 diz que deve haver dois representantes do Poder Executivo Municipal, dois pais de alunos e dois alunos. Porém, na cidade A só tem um representante de cada segmento, ressaltando um item que pode vir a ser verificado e melhorado por parte da administração pública.

Sendo uma das principais funções dos Conselhos do FUNDEB a fiscalização dos recursos destinados à educação, ressaltasse a importância que eles possuem dentro da gestão democrática, pois contam, em suas composições, com representantes de todas as esferas do processo democrático de gestão: Pais, Professores, Servidores, Alunos, Diretores, Poder Público (Executivo), Secretaria de Educação, Conselho Municipal de Educação e Conselho Tutelar.



Considerações Finais

Sendo a educação um dever do Estado e da família, cabendo a estes garantir que seja cumprido esse direito aos educandos, podemos compreender que o financiamento ao ensino é um fator importante para que ocorra todo esse processo de ensino, pois o mesmo ocorre por meio de verbas arrecadadas em impostos e repassadas para as instâncias que realizarão a destinação correta do recurso. Sendo o FUNDEB um fundo de natureza contábil, os respectivos conselhos devem primar pela fiscalização na aplicação desses recursos, observando os critérios estabelecidos para uma gestão democrática e participativa.

A participação de todos os segmentos é importante para que se faça cumprir a legislação. Não é somente a questão normativa que implica a participação de todos no âmbito da gestão, mas uma responsabilidade social que precisa ser pensada para um conjunto, o que se faz necessária a atuação de diferentes membros.

Logo, a gestão democrática só o é mediante uma prática que articule a participação de todas as esferas, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político. Ela se instaura como um novo espaço de gestão enquanto esfera pública em que os sujeitos da escola e na escola são convocados a essa participação. Nos Conselhos do FUNDEB isso é bem perceptível, pois a formação destes Conselhos já está de acordo com um modelo mais participativo (pelo menos quantitativamente), de forma que todos possuem o papel de fiscalizadores de orçamentos dedicados ao processo de gestão educacional. O trabalho poderia ser retomado em outro momento para ser realizada uma observação qualitativa dos sujeitos envolvidos no processo e as atribuições.

Dentre os principais aspectos que o trabalho conseguiu verificar, ressalta-se, em relação às conformidades, que i) os conselhos possuem autonomia para realizar suas atividades, ii) o percentual de recursos previstos para aplicação na valorização do profissional é seguido, sendo muitas vezes investido mais do que o previsto.

Dentro das não conformidades podemos citar i) a discordância entre um município e outro em relação à sobre quais impostos recai o financiamento da educação, ii) no aspecto atribuições, composição e duração dos Conselhos, a legislação normativa é tomada como base, havendo algumas diferenças quantitativas



na composição, mas que mantém a participação dos segmentos, atendendo o princípio da gestão democrática.

Ademais, outros princípios relacionados à questão da gestão, tais como autonomia e legalidade, encontram-se, nos aspectos que a pesquisa abrangeu, em consonância nos respectivos conselhos entrevistados; apenas com vistas a algumas não conformidades que podem ser solucionadas com intervenções pontuais, sempre de forma a estabelecer uma fiscalização efetiva na qual a sociedade possa ter a certeza de que o dinheiro público está sendo bem empregado, seguindo o seu destino correto.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67)

BRASIL. **FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE)**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-historico>>. Acessado em 24/04/2015.

CURY, C. R. J. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: Gestão democrática da educação: exigências e desafios. v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

CURY, C. R. J. XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Gestão democrática da educação em tempos de contradição. **Cadernos ANPAE** nº 4, Porto Alegre. 2007.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 358 p. – (Série legislação; n. 94).

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NASCENTES, A. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.



A [RE]CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDENCIANDO ELEMENTOS FUNDANTES E CONTEXTUAIS DESSE PROCESSO

Luciana Guilhermano da Silva¹
Marilene Gabriel Dalla Corte²

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

O presente trabalho está sendo realizado a partir do projeto de pesquisa e extensão do Programa de Licenciatura – PROLICEN da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, em interlocução com os conhecimentos acadêmicos relacionados à temática gestão escolar e educacional, discutidos no Grupo de Pesquisa Elos/UFSM e, também, no Projeto desenvolvido pelo Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES). Este estudo objetiva, de maneira geral, promover a reflexão teórico-prática acerca dos limites, dos desafios e das possibilidades evidentes no processo de [re]construção dos Projetos Político Pedagógico - PPPs das Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs de Santa Maria – RS, em sua interlocução com o Conselho Municipal de Educação – CME. A metodologia de abordagem qualitativa está fundada na pesquisa participante a qual delimita-se no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS, trazendo como universo de representatividade cinco EMEIs e o CME. Foi realizada análise documental de legislação municipal e nacional para reconhecer as normatizações e orientações pertinentes ao PPP. Também, para a coleta de dados, realizou-se entrevista a partir de um instrumento elaborado e direcionado às gestoras das escolas alvo e do CME, em conjunto com o diário de campo. Para atingir os preceitos e metas propostos pelos PPPs analisados e pelas falas das pesquisadas é importante priorizar a [re]organização do tempo escolar, a participação da comunidade escolar e o conhecimento sobre aspectos legais e normatizadores relativos às políticas públicas para a educação infantil. A SMED e o CME são fundamentais para manter esse documento em consonância com as Legislações Nacional e Municipal. Ficou evidente, até o momento, que a escola precisa priorizar a [re]construção do PPP como um processo contínuo e [re]articulador do cotidiano das práticas educativas; que esse documento é um elemento que orienta todos os pressupostos, princípios, prioridades, ações político-pedagógicas, comprometido com a transparência, a desburocratização, a descentralização do poder, definindo, além disso, as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Gestão Escolar; Educação Infantil; Políticas Públicas.

Introdução

Esse texto está relacionado ao projeto de pesquisa e extensão do Programa de Licenciatura – PROLICEN da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em

¹ Graduanda em Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bolsista o Programa em Licenciatura – PROLICEN – UFSM. E-mail: guilhermanolu@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora pesquisadora junto ao Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: marilenedallacorte@gmail.com



interlocução com os conhecimentos acadêmicos subjacentes à temática gestão escolar e educacional, discutidos no Grupo de Pesquisa Elos/UFSM e no Projeto do Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), “Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”.

O interesse em abordar este tema surge no sentido de perceber a dificuldade que as comunidades escolares tem quanto a fundamentar, articular e organizar seus Projetos Político Pedagógico - PPPs em conformidade com os preceitos teóricos e legais promulgados e institucionalizados pelas Políticas Públicas para a Educação Básica. Para tanto, nesta pesquisa, problematiza-se: Quais os limites, os desafios e as possibilidades evidentes no processo de [re]construção dos PPPs das Escolas Municipais de Educação Infantil de Santa Maria – RS, tendo por base as interlocuções, orientações e normatizações do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação? Assim, esse projeto objetiva promover uma reflexão teórico-prática acerca dos limites e das possibilidades evidentes no processo de [re]construção dos PPPs das Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs de Santa Maria – RS, em sua interlocução com o Conselho Municipal de Educação - CME.

O PPP quando fundamentado pode se constituir em um plano que dá rumo às ações conjuntas, participativas e colaborativas, comprometido com a qualidade do ensino e da aprendizagem, com a transparência, a desburocratização, a descentralização do poder e, portanto, com a autonomia político-administrativa-pedagógica-financeira da escola. Para alcançar essas metas, os educadores, as educadoras, pais, mães e/ou responsáveis pelas crianças, funcionários e funcionárias, necessitam de ousadia e de um referencial que fundamente a [re]construção do Projeto Político Pedagógico, informação essa que vem ao encontro do interesse em abordar este tema de pesquisa.

Para esta produção científica, objetiva-se, de maneira geral, apresentar as bases teórico-metodológicas subjacentes ao processo de [re]construção do PPP, contextualizando esta perspectiva às escolas de educação infantil da Rede Municipal de Santa Maria – RS, em sua interlocução com o CME e a Secretaria Municipal de Educação - SMED, considerando os limites, dos desafios e as possibilidades evidentes nesse processo.



Para tanto, buscar-se-á promover uma reflexão teórico-prática acerca das concepções e políticas públicas envolvidas no processo de [re]construção do PPP da escola de educação infantil; apresentar aspectos elementares da legislação municipal da Santa Maria - RS quanto as normatizações e orientações subjacentes ao processo de reconstrução dos PPPs das escolas; delinear preliminarmente aspectos [co]relacionados ao contexto pesquisado.

Diante do exposto, destaca-se que esta pesquisa vem contribuindo para a reflexão da importância do PPP para a escola de educação infantil, considerando os aspectos epistemológicos subjacentes à fundamentação e as políticas públicas relacionadas ao processo de [re]construção do PPP da escola básica.

Metodologia

Esta pesquisa, em andamento, de abordagem qualitativa e metodologia participante, funda-se nos preceitos de Ludke & André (1986) e Thiollent (2000).

Ludke & André (1986, p.18) referem-se à abordagem qualitativa como aquela que “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. O enfoque qualitativo, segundo as autoras, preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser somente quantificados e, portanto, explora conhecimentos, experiências e significações que se relacionam a um espaço mais íntimo de concepções e práticas. Neste delineamento, destaca-se que é indispensável à participação colaborativa dos sujeitos envolvidos no campo de estudo, tanto Universidade quanto Escola, quanto Conselho Municipal de Educação - CME.

Segundo Thiollent (2000, p. 23), a metodologia participativa “[...] capacita os atores, implicando-os na construção do projeto e no seu desenrolar. Com ela, procura-se obter maior efetividade dos conhecimentos e soluções dos problemas detectados”. Destacando aspectos da metodologia participante, afirma Thiollent que “[...] a intercomunicação entre grupos envolvidos é fundamental para o processo permanente de consciência crítica” (p. 46). Nesse sentido, é importante investir nos momentos que envolvem a captação de informações, quanto na análise das mesmas e, também, na produção do recurso digital, o que está intimamente envolvido com os processos de



formação e atuação de professores e de professoras em íntimo intercâmbio de saberes e fazeres.

Para tanto, o *lôcus* dessa pesquisa está relacionado à representatividade das seguintes EMEIs do município de Santa Maria - RS: EMEI Vila Jardim, EMEI Darcy Vargas, EMEI Núcleo de Educação Infantil CAIC – “Luizinho de Grandi”, EMEI Luizinho de Grandi e Centro de Educação Infantil Casa da Criança, assim como a SMED e o CME.

Para o processo de construção de dados, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e a análise documental da legislação educacional nacional e municipal, em especial normatizações e orientações emitidas pela Resolução CMESM nº 29/2011, no sentido de estabelecer a interação dos materiais teórico-legais à prática.

Também, já se realizou a aplicação de um instrumento de pesquisa elaborado e direcionado as gestoras das respectivas escolas e ao CME; posteriormente, será aplicado à SMED de Santa Maria - RS. Esse instrumento se constitui em um questionário misto (guiado) que propicia ao público alvo possibilidades de expressão escrita e de interação com a pesquisadora nos momentos de dúvida. A tarefa de reconstituição de fatos, de acontecimentos e de situações é privilegiada a partir de roteiro semiestruturado, tendo por base o problema norteador da pesquisa e os objetivos propostos, em que o delineamento tem por base, três princípios básicos: o princípio da clareza, princípio da coerência (corresponder à intenção da própria pergunta) e o princípio da neutralidade (não induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor) (LIMA, 2004).

Com a finalidade de não perder informações valiosas e relevantes à pesquisa, se está utilizando o diário de campo em todos os momentos de investigação, reportando para os contatos, a análise documental e o desenvolvimento do processo de coleta de dados em campo.

Para a análise dos dados coletados, está sendo utilizada a análise de conteúdo, uma vez que, conforme Triviños (2008) é necessário à interação dos materiais teóricos e empíricos, considerando que o/a pesquisador/a não deve ficar restrito somente a análise de documentos.



Aspectos fundantes subjacentes ao Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico - PPP é um mecanismo de democratização da gestão escolar e representa a sua trajetória, a identidade, as perspectivas e as pretensões da escola. Sua construção implica pensar que escola temos e que escola queremos, em um processo democrático para desencadear decisões coletivas com a comunidade escolar.

Sabendo dessa importância, Veiga (2002) afirma que o PPP tem sido estudado por muitos professores, muitas professoras, pesquisadores, pesquisadoras e instituições educacionais, com o propósito de melhoria na qualidade de sua execução. Por isso, da importância de os professores e as professoras de toda a Educação Básica estarem envolvidos nessa elaboração de modo a corroborar com a construção da identidade da escola.

Reconhecida na LDB nº 9.304/96 como uma das etapas da Educação Básica encontra-se a Educação Infantil, e é oferecida em creche e pré-escola, com a finalidade de educar e cuidar crianças de 0 a 5 anos de idade. Tais escolas são reguladas e supervisionadas por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidas ao controle social, sendo “[...] dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requerimento de seleção” (BRASIL, 2010b, p.12).

O direito de atendimento em espaços institucionais para as crianças toma forma, no Brasil, a partir da década de 1970, quando a educação de crianças de 0 a 5 anos passa a ser vista com novos olhares no campo das políticas e das teorias educacionais. Esse direito foi conquistado por diferentes movimentos sociais, entre eles os movimentos de mulheres, movimentos de redemocratização do país, lutas dos/das profissionais da educação, tomando grandes proporções, atingindo os governos (principalmente aqueles que se instalaram pós-abertura política) os quais realizaram investimentos e pesquisas para a ampliação do direito à educação de crianças dessa faixa etária. (BARBOSA, 2006).

Nesse sentido, o direito da criança pequena à educação se afirma na Constituição de 1988 e, a partir disso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010b, p. 7):



[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Ainda, segundo Barbosa (2006), a Educação Infantil ganhou maior visibilidade a partir de sua inclusão na LDBEN nº 9.394/96, passando a ser reconhecida tão importante quanto o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse sentido, esta inclusão “[...] foi uma importante resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade e um passo importante para a valorização desse nível de ensino” (BARBOSA, 2006, p. 16). Deste modo, as metas que se pretende atingir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças precisam considerar que o campo da educação infantil está passando por mudanças em suas concepções, por causa das transformações presentes na sociedade e, também, nas normas estabelecidas nos preceitos Constitucionais de 1988, nas predisposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), na Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (BRASIL, 2009) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como, e na Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (BRASIL, 2010a) a qual estabelece Diretrizes Gerais para a Educação Básica, e que define os seguintes princípios a serem observados na organização das propostas pedagógicas:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010b, p. 16).

Assim, ao serem [re]construídos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, é necessário contemplar tais políticas públicas relacionadas à educação infantil, justamente, porque tais marcos regulatórios orientam e normatizam a cultura



organizacional das escolas no que diz respeito ao planejamento, execução e avaliação.

Nesse sentido, planejar significa diagnosticar uma situação e tomar decisões referentes à mesma, sendo que o planejamento na escola é um processo constante que implica ainda a avaliação da sua consecução (GADOTTI, 2000). Por certo “[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas [...]. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos/todas os/as envolvidos/das com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2002, p. 2).

Libâneo (2005) corrobora o que Gadotti e Veiga afirmam e observa, também, que o PPP não é somente um conjunto de planos e projetos dos professores e das professoras da escola, nem um documento que trata somente das diretrizes pedagógicas. É, sobretudo, resultante da reflexão sobre a realidade da escola e da comunidade local, conforme regulamenta a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 no Art. 8º:

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade. (BRASIL, 2009).

Assim sendo, entende-se que é resultado de um processo de questionamento e de formação, no qual a maior parte da comunidade educativa está envolvida. O PPP é uma necessidade e não uma obrigação serve para subsidiar as tarefas diárias da escola, a organização escolar e para refletir sobre os processos de gestão (HERNÁNDEZ, 2003). Para isso, a organização e os processos de gestão adotam diferentes concepções considerando as finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação das crianças, o que desencadeia um formato de organização escolar: concepção técnico-científica ou sociocrítica.



Na concepção técnico-científica, se sobressai a visão burocrática e tecnicista de escola.

A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 323).

As escolas que adotam essa concepção demarcam uma hierarquia de funções, normas e regulamentos, as decisões são centralizadas e há um baixo grau de participação das pessoas, sendo um modelo comum de organização escolar que encontramos na realidade das escolas, por não demandar diálogo, escuta e trabalho cooperativo. Essa concepção torna a autonomia e o envolvimento profissional dos envolvidos com a escola enfraquecidos, retirando deles/delas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho.

Na concepção sociocrítica, a organização escolar conta com um sistema que agrega pessoas, considerando as intenções de suas ações, as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico que defendem, nas formas democráticas de tomada de decisões e soluções.

A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito pelos professores, pelos alunos, pelos pais e até por integrantes da comunidade próxima. O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 324).

A abordagem sociocrítica subdividi-se em três diferentes formas de gestão democrática, sendo a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009).

Na concepção autogestionária a responsabilidade é coletiva, com participação direta e por igual de todos os membros da escola, ou seja, não há uma direção centralizada. A organização escolar, “[...]em contraposição aos elementos instituídos (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza especialmente os



elementos instituintes (capacidade do grupo de criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos)” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 325).

A concepção interpretativa considera como elementos essenciais para a organização escolar e a gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Essa concepção vê as práticas organizativas como uma construção social com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais, ao pensar no extremo, ela também recusa certas normas, estratégias e procedimentos organizacionais.

Já a concepção democrático-participativa baseia-se na relação entre a direção e a participação dos membros da equipe, acentua a importância em buscar objetivos comuns para a tomada de decisões, assumidos por todos/todas. No entanto, quando definido as decisões coletivamente, salienta que cada membro da equipe desempenhe sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 326) a concepção democrático-participativa

[...] valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação -, uma vez que não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem, [...] a gestão democrática, por um lado é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada.

Nessa perspectiva, utiliza-se os pressupostos de Veiga (2002) e Gadotti (2000) quando se referem ao Projeto Político Pedagógico analisando que “projeto” diz respeito a uma ação intencional, por isso é um projeto “político” e, nesse sentido, tem compromisso sociopolítico com os interesses da maioria da população e, também, com a formação do/da cidadão/dã para a atual sociedade em que se encontram.

Gadotti (2000) coloca que projeto vem de “projetar”, de lançar-se à frente, ou seja, ação intencionada sobre o que se quer inovar. Projetar é escolher, arriscar e decidir, categorias pedagógicas indispensáveis ao ato educativo que depende do contexto no qual estamos inseridos, numa certa concepção de ser humano, de sociedade e de futuro que se quer construir. O projeto indica grandes expectativas, os



valores que orientam a ação educativa, as ideologias e a discussão do contexto local, nacional e internacional.

Segundo Libâneo (2005) a dimensão “pedagógica” do PPP, representa a concepção de educação na qual se considera a Pedagogia como a reflexão sobre as práticas educativas, sendo que uma visão crítica defende que ter uma atitude pedagógica é dar sentido para as práticas educativas onde quer que elas estejam sendo realizadas. Assim, esse termo tem o objetivo de efetivar uma das intencionalidades da escola, que é formar um/a cidadão/ã participativo/a, responsável, crítico/a e criativo/a, reconhecendo que a criança é um:

Sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010b, p. 12)

Dessa maneira, “político” e “pedagógico” se complementam, tornando o projeto, como já visto, “[...] um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 2002, p. 2).

Sendo assim, o PPP torna-se um instrumento que:

Considera o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola etc.), mas tem também uma característica de instituinte. A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. Nesse sentido, ele sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola, respondendo a estas perguntas: que tipo de escola, nós, profissionais dessa escola, queremos? Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas dessa comunidade escolar? Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação? Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação? (LIBÂNEO, 2005, p. 152)

Entretanto, Veiga (2002) propõe que a principal possibilidade de efetivar a construção do PPP passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade em resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, de diálogo alicerçado na reflexão coletiva. Também, é imprescindível realizar planejamento curricular, que diz



respeito a toda a vida escolar, a própria dinâmica da ação escolar, integrando todos os elementos que interagem para seu êxito.

O currículo, nesta ótica, é considerado o conjunto de práticas que tem por objetivo articular as experiências e os saberes próprios das crianças com “[...] os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010b, p. 12). Então, a “proposta curricular” inclui as áreas de estudo, as diferentes metodologias, os conteúdos e o processo de avaliação, sendo uma dimensão mais limitada (GADOTTI, 2000). Percebe-se, portanto, a complexidade que envolve a [re]construção de um Projeto Político Pedagógico para o currículo escolar que, no entanto, há características que, segundo Hernández (2003), devem ser consideradas:

- a. um grupo que lidera a proposta de melhoria precisa acreditar na mesma e convencer pais e professores a confiar no projeto;
- b. o clima escolar tem que tentar ser positivo e acolhedor para as primeiras decisões, denotando a importância da escola, em ser um lugar que ofereça proteção às crianças em meio a um bairro muitas vezes difícil;
- c. o grupo começa a mudar as expectativas, defendendo que é possível mudar, reconhecendo que é preciso conhecer a comunidade para estabelecer vínculos, rompendo com o isolamento da escola;
- d. que a equipe reconheça as dificuldades que ocorrem ou ocorreram, agindo com o intuito de apoiar os professores para que não se sintam sozinhos, com dúvidas e incertos com o projeto;
- e. buscar a interação dos professores e alunos em um espaço que ofereça lugar às vivências e às emoções deles, abrindo-se à comunidade para que pais e alunos também sejam ouvidos. (p. 11)

Entre as características apresentadas para que a [re]construção do PPP se torne possível, é necessário desconstruir a ideia de convencer os professores, a equipe escolar e os/as funcionários/as a trabalhar mais, já que é preciso priorizar efetivamente situações propícias que “[...] lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente” (VEIGA, 2002, p. 3).

É fundamental que a escola reconheça “[...] que ela não pode mudar a comunidade, o bairro, nem as condições de vida dos alunos, mas pode oferecer-lhes acolhida, afeto e apoio durante o tempo em que lá estiverem” (HERNÁNDEZ, 2003, p. 11), tornando-se um lugar interessante para aprender e para “ser”, visualizando que a escola é um espaço visível, tanto para os pais, as mães e/ou responsáveis, quanto



para as crianças e tem o objetivo de passar uma imagem positiva, nos meios de comunicação da comunidade.

Também, o projeto depende da ousadia dos seus agentes em assumir-se com o cotidiano e o tempo-espço da escola, que se constrói de forma interdisciplinar, podendo ser considerado como um momento de renovação. Conforme Gadotti (2000, p. 8), o PPP “[...] supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro” e, nesse sentido, as promessas se tornam visíveis conforme o tempo vai passando e implica, sobretudo, no:

- a) tempo político: define a oportunidade política de um determinado projeto;
- b) tempo institucional: cada escola tem seu tempo de história; o projeto que é bom para uma pode não ser bom para a outra;
- c) tempo escolar: o calendário da escola é também decisivo para o sucesso do projeto;
- d) tempo para amadurecer as ideias: um projeto precisa ser discutido e isso leva tempo. (GADOTTI, 2000, p. 8).

Destes tempos, para além da definição das oportunidades políticas e partidárias, emerge a necessidade de um olhar acerca do contexto em que a escola está inserida, dentro de um determinado espaço-tempo histórico que influencia na constituição do ser humano que nela vem se constituindo. Por isso, esse olhar sobre o tempo político, o tempo institucional e o tempo escolar requer, também, o tempo para amadurecer as ideias, de modo que as experiências vivenciadas no cotidiano escolar possam produzir seres humanos com autonomia.

Retomando a questão da reflexão coletiva na construção do PPP, tem-se a LDBEN nº 9.394/96, em seu Art. 14, ao enfatizar que cabe aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino público para a Educação Básica, estabelecendo como um de seus princípios: “[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Além desses, amplia-se o contingente de envolvidos, uma vez que através da Mantenedora (Secretaria de Município da Educação), do Conselho Municipal de Educação, Órgãos Colegiados (Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, Agremiações de Estudantes), entre outros, poderão estar contribuindo para a construção do mesmo.



Essa abertura ao trabalho coletivo e participativo desencadeia novos relacionamentos e vai se configurando na identidade da escola, da sua marca exclusiva e única. Mas se alcançará a objetividade no fazer, quando mudarmos as relações no âmbito escolar; quando isso ocorrer à teoria finalmente irá sair do papel para fazer parte da prática (GONÇALVES e ABDULMASSI, 2001). Nesse sentido, para que a escola de Educação Infantil se torne mais prazerosa e aprendente, é importante priorizar que a criança se sinta bem na mesma, o que exige infraestrutura adequada, conservação dos diferentes espaços (jardins, hortas, áreas livres e esportivas) para que todos possam frequentar de forma lúdica, científica e pedagógica esses lugares, recursos materiais, recursos pedagógicos, recursos tecnológicos e humanos de qualidade e em quantidade suficiente, entre outros aspectos. É necessário, também, qualidade e respeito nas relações interpessoais que se estabelecem dentro da escola, reconhecendo que conflitos podem ocorrer, para que ali se conceda um espaço de troca de experiências e ideias, uma vez que “[...] nenhuma mudança fundamental acontece gratuitamente, sem esforços, sem luta e sem conflito.” (PADILHA, 2003, p. 13).

Para educar é preciso indicar como se chega a atingir as metas definidas participativamente e fazer o caminho juntos. “A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade” (VEIGA, 2002, p. 3), e, para tanto, é indispensável à consolidação de uma escola ancorada nos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e no envolvimento de toda a comunidade escolar juntamente com a direção, da coordenação pedagógica, a orientação educacional, os professores, as professoras, os funcionários, as funcionárias, os pais, as mães e/ou responsáveis e as crianças, tornando-a mais bela, prazerosa e aprendente.

O Projeto Político Pedagógico no contexto das Escolas Municipais de Educação Infantil de Santa Maria – RS

No trabalho de campo, realizado por meio da análise de documentos (PPPs das escolas e legislação municipal) identificou-se de maneira geral, os elementos que precisam constituir o PPP com base na Resolução CMESM nº 29/2011, com a finalidade de relacionar o que as escolas contemplam ou não em seus documentos:



a) Diagnóstico da Escola: O contexto das escolas pesquisadas estão inseridas em comunidades com situação socioeconômica, na sua maioria, de baixo poder aquisitivo, tendo também famílias de melhor situação econômica. b) Filosofia da Escola: As escolas estão alicerçadas no “cuidar e educar” as crianças como sujeitos críticos, levando-se em conta à singularidade dos mesmos, o respeito e as diferenças individuais, as virtudes morais e a compreensão dos limites como indispensáveis ao convívio social. c) Prioridades, Objetivos, Metas e Principais Ações da Escola: Priorizam a interação social com o adulto, com as outras crianças e com o ambiente; o respeito ao tempo de cada um e o brincar, pois é com o lúdico que a criança aprende, imagina, cria, recria e elabora seus conhecimentos. d) Organização da Gestão da Escola: A concepção de gestão escolar consiste na gestão democrática, de maneira que possibilite a descentralização, a participação, à transparência, instituindo, assim, a democracia nos processos educacionais. e) Organização Curricular: A concepção de currículo das escolas estão fundamentadas no planejamento das atividades, pois é mais significativo para as crianças, tendo a finalidade de criar situações que possibilitem a expressão das diferentes linguagens, agregando temas transversais ligados com a realidade da sociedade. f) Formação Continuada na Escola: É bem vista pelas escolas, a rede municipal de ensino vem contribuindo para que os/as profissionais possam estar se aperfeiçoando periodicamente através de palestras, seminários e encontros entre educadores/educadoras. As escolas também vêm promovendo abertura a encontros no qual são discutidos assuntos educacionais com a comunidade escolar. g) Avaliação do PPP: A concepção de avaliação nas escolas ocorrem através de relatórios de observações em face dos conteúdos desenvolvidos em cada uma das etapas da Educação Infantil, sendo realizado mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança. Quanto às avaliações institucionais elas são realizadas através da discussão entre a escola, os pais, as mães e/ou responsáveis e a comunidade nas reuniões pedagógicas, além do acompanhamento dos trabalhos em sala de aula e da troca de experiências entre professor/professora e aluno/aluna.

Nessa primeira análise identificou-se, de forma ampla, que as instituições pesquisadas contemplam em seu PPP os principais elementos que constituem a



Resolução CMESM N° 29/2011, sendo que todas tem nos aspectos supracitados questões que se aproximam com relação aos preceitos educacionais.

Quanto aos limites, os desafios e as possibilidades, identificados nos questionários para as gestoras das escolas, busca-se pontuar os elementos mais significativos que se destacaram.

As gestoras das escolas afirmaram que o PPP está sendo entendido como mecanismo de democratização da gestão escolar e das pretensões que se pretende para a construção da identidade da escola. Para tais pretensões estão sendo realizadas pesquisas e atualizações de dados/informações á respeito da Educação Infantil. Como a concepção democrático-participativa baseia-se na relação entre a direção e a participação da comunidade escolar, fica difícil desempenhar esse processo democrático sem a participação efetiva dos pais, das mães e/ou dos responsáveis pelas crianças.

Foi evidente nos questionários, a importância de contar com a participação dos alunos e das alunas. Como esse contexto escolar refere-se a crianças, é necessário fazer adaptações para essa clientela, realizando diálogo aberto, de forma lúdica e criativa a respeito do que elas gostariam de ter/ver na escola, entre outras maneiras.

As gestoras afirmam nos questionários, que o Projeto Político Pedagógico está repercutindo em mudanças significativas tanto na gestão democrática, defendida por todas as escolas, como na cultura organizacional escolar, ao descentralizar o poder, propiciar autonomia e promover em parte, a integração escola e comunidade. Essas mudanças repercutem também, na compreensão das políticas públicas vigentes para a educação infantil, nas novas práticas político pedagógicas desenvolvidas pelos/as docentes, influenciando a gestão da sala de aula e organizando um planejamento participativo.

Quanto as necessidades e os problemas presentes no processo de [re]construção do PPP as gestoras das EMEIs, uma dificuldade pertinente é a gestão do tempo escolar, que se caracteriza pela indisponibilidade de horário para reunir, em alguns casos, os/as docentes e os demais integrantes da comunidade escolar; e pela indisponibilidade de tempo para escrever ou revisar o PPP a partir de orientações da SMED e/ou do CME, tornando superficial os conhecimentos sobre aspectos legais e normatizadores relacionados às políticas públicas vigentes para e educação infantil



no Brasil. Essas dificuldades também estão presentes no trabalho dos/das docentes em sala de aula, por causa da falta do horário para planejamento. Visto as dificuldades elencadas, algumas escolas destacaram que se torna um desafio compreender o PPP como um documento norteador das práticas educativas da escola.

É importante salientar as contribuições das orientações e assessoramento da SMED e do CME para a [re]construção dos PPPs, nos encaminhamentos sobre a Legislação atual, ou seja, a resolução CMESM Nº 30, de 21 de novembro de 2011, nos itens necessários nesse documento, nas questões normativas, pedagógicas, no regime escolar e na aprovação dos PPPs. As gestoras mencionaram que após a conclusão dos PPPs, o CME agendada uma conversa entre os/as participantes da [re]construção desse documento que tem de estar em coerência com o contexto em que a escola está inserida.

Quanto à relação escola/SMED/CME, as gestoras afirmaram que ocorreram através de reuniões, encontros para leitura e discussão sobre o documento em questão. No entanto, é importante investir na aproximação e na parceria entre Escola, SME e o CME para que a comunidade escolar possa atingir com êxito os objetivos específicos da escola, a construção de relações sociais mais humanas e justas e a valorização do trabalho coletivo e participativo.

Conclusões

Os resultados, ainda parciais, estão possibilitando ampliar o conhecimento sobre os limites, os desafios e as possibilidades, presentes no problema de pesquisa, tendo em questão as interlocuções, orientações e normatizações do CME e da SMED. Além disso, está propiciando a visualização sobre a importância e abrangência do Projeto Político Pedagógico para a cultura organizacional da escola, a partir do olhar reflexivo acerca da democratização da Educação Municipal e do regime de colaboração entre entes Federados, bem como Órgãos e Instituições de Educação Infantil, assim como dos preceitos e orientações político e pedagógicas a serem priorizadas.

Verificou-se, a necessidade de investir em momentos que possibilitem o diálogo, o desdobramento das decisões e o [re]planejamento do trabalho escolar envolvendo toda comunidade escolar; a problemática da gestão do tempo escolar para horas atividade que envolvem estudos, reuniões e planejamento conjunto é evidente nos



contextos pesquisados; a prioridade pelos sujeitos pesquisados sobre a importância do PPP, porém com limitações na visão da conjuntura de um trabalho articulado e compartilhado para a melhoria da cultura organizacional nas escolas. Para atingir os preceitos e metas propostos pelos PPPs analisados e pelas falas das pesquisadas é importante priorizar a [re]organização do tempo escolar, a participação da comunidade escolar e o conhecimento sobre aspectos legais e normatizadores relativos às políticas públicas para a Educação Infantil. A parceria e a aproximação entre as escolas, a SMED e o CME são fundamentais para manter esse documento em consonância com as Legislações Nacional e Municipal e para que a comunidade escolar possa atingir com êxito os objetivos específicos da escola, tendo em vista a construção de relações sociais mais humanas e justas e a valorização do trabalho coletivo e participativo.

Ficou evidente, até o momento, que a escola precisa priorizar a [re]construção do PPP como um processo contínuo e [re]articulador do cotidiano das práticas educativas; que esse documento é um elemento que orienta todos os pressupostos, princípios, prioridades, ações político pedagógicas, numa concepção democrático-pedagógica, a qual possibilita o desdobramento de novas decisões e o replanejamento do rumo do trabalho, envolvendo toda comunidade escolar, tendo em vista a colaboração das mesmas, com sugestões de melhoria para instituir uma cultura organizacional nas escolas, definindo, além disso, as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

O Projeto Político Pedagógico se resume como organização do trabalho pedagógico da escola e é fundamental analisar e compreender essa organização no sentido de reduzir os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico presentes na concepção técnico-científica.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. LDBEN. Lei nº. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2013.



_____. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04/2010. **Diretrizes Gerais para a Educação Básica**. 2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

GADOTTI, M. **Dimensão política do projeto pedagógico da escola**. s/d. 2000. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Projeto_ped_Esc_Sagarana_2000.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

GONÇALVES, G. S. Q.; ABDULMASSIH, M. B. F. A. O projeto político: algumas considerações. **Revista profissão docente (online)**, Uberaba, v.1, n.1, fev. 2001. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/artigos-e-textos/ppp-algumas-consideracoes.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

HERNÁNDEZ, F. O projeto político-pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Revista Pátio**, ano 7, n. 25, p. 8-11, fev./abr. 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, M. C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PADILHA, P. R. Projeto político-pedagógico: caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente. **Revista Pátio**, ano 7, n. 25, p. 12-15, fev./abr. 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução CMESM nº 29/2011. **Normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria**. Santa Maria: Conselho Municipal de Educação, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 15.ed. Campinas: Papirus, 2002.



CONCEPÇÕES DOCENTE SOBRE OS PRINCÍPIOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO RIO GRANDE DO SUL: DESDOBRAMENTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Andrelisa Goulart de Mello¹
Rosa Maria Bortolotti de Camargo²
Rosane Carneiro Sarturi³
Sonia Marli Righi Aita⁴

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

O artigo tem por objetivo compreender as concepções dos docentes sobre os princípios da proposta pedagógica do Rio Grande do Sul (RS), considerando os desdobramentos da implementação do ensino médio politécnico (EMP) de uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS. A metodologia é qualitativa do tipo descritiva e explicativa com abordagem teórica materialista histórico dialético, a coleta de dados foi realizada através dos documentos legais, observação participante, entrevistas abertas tendo como sujeitos, professores do ensino médio politécnico e equipe diretiva. Tem como referencial teórico os movimentos internacionais, legislação nacional e estadual, que fundamentam a organização curricular do ensino médio, bem como autores que tratam dos assuntos educacionais e suas imbricações no contexto social, cultural, econômico e político, tais como: Freire (1996); Kosik (1976); Kuenzer (2013), entre outros. O artigo destaca os aspectos externos e internos subjacentes ao trabalho docente, apontando o papel deste no contexto de implementação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul a partir de discussões e concepções sobre os princípios da proposta pedagógica curricular do ensino médio politécnico, que movimentam as ações pedagógicas e as práticas escolares. Observou-se que o trabalho docente nos últimos anos esteve e está condicionado a adaptação e reorganização pedagógica pautado pela reestruturação curricular, a qual muda conforme os direcionamentos políticos e tendências econômicas, sociais e culturais. Esses aspectos contribuem direta e indiretamente para as concepções epistemológicas dos docentes sobre os princípios da proposta pedagógica do RS, apontando que muitos docentes não se sentem preparados para trabalhar com essa proposta curricular e os motivos são vários, entre eles destaca-se: questões salariais; despreparo em relação a formação inicial; falta de leitura; falta de cursos de formação continuada; desconhecimento da proposta; desmotivação; carga horária e número excessivo de alunos, entre outros.

Palavras-chave: Trabalho docente. Ensino Médio Politécnico (EMP). Princípios curriculares.

Introdução

O artigo está atrelado à pesquisa da dissertação de mestrado: “A proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: a implementação no lócus escolar” (MELLO, 2014), vinculada à Linha de Pesquisa: Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. E-mail: andrelaizes@gmail.com .

² Graduanda do Curso Licenciatura Plena em Pedagogia – Noturno da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rosabortolotti@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação – UFSM. E-mail: rcsarturi@gmail.com .

⁴ Doutoranda pela Universidade de Valencia (UV)- EU. E-mail: sonia.aita@hotmail.com



Educação da Universidade Federal de Santa Maria, e ao Grupo de Pesquisa Elos, e conta com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

O objetivo deste artigo é compreender as concepções dos docentes sobre os princípios da proposta pedagógica do Rio Grande do Sul (RS), considerando os desdobramentos da implementação do ensino médio politécnico (EMP) de uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS.

Nesse sentido, optou-se pela metodologia qualitativa do tipo descritiva e explicativa com abordagem teórica materialista histórico dialético a qual caracteriza-se por postular a possibilidade de estudar o plano da realidade diante da historicidade dos sujeitos e suas relações contraditórias e conflitantes (KOSIK, 1976).

O artigo destaca os aspectos externos e internos articuladores do trabalho docente, apontando o papel deste no contexto de implementação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul a partir de discussões e concepções sobre os princípios da proposta pedagógica curricular do ensino médio politécnico, que movimentam as ações pedagógicas e as práticas escolares. Na exposição desses aspectos, considerou-se a seguinte problemática: Quais as concepções dos docentes sobre os princípios da proposta pedagógica do Rio Grande do Sul (RS), considerando os desdobramentos da implementação do ensino médio politécnico (EMP) de uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS?

O interesse pelo contexto do ensino médio emergiu a partir dos estudos epistemológicos sobre as políticas públicas desse nível de ensino e sua operacionalização nas práticas escolares, ponderando o processo de gestão da educação, o qual tem demonstrado um campo profícuo de contradições entre teoria e prática. A contradição tem se materializado na observação investigativa, momento em que se compara os estudos teóricos das políticas públicas para o ensino médio com o que realmente acontece no cotidiano da escola e da sala de aula.

É nesse sentido, que se observa a contradição nas variadas formas de gestão da educação, em especial no ensino médio. Essa etapa da educação básica tem apresentado nos últimos anos um postulado de pareceres, resoluções com diretrizes orientadoras e parâmetros curriculares que designam a necessidade da diversificação curricular, a exemplo do Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011) que institui as



Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definida na Resolução nº 2 CNE/CEB de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012, p. 1), a qual menciona que a organização curricular deve ser observada “pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares”, aplicadas a “todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias”.

Esta posição subsidiou a elaboração do documento-base para a proposta de reestruturação do ensino médio no Rio Grande do Sul. Desse modo, no ano de 2011 foi proposto pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/RS) um direcionamento para reestruturar curricularmente o ensino médio, que vem fazer cumprir o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) a começar no primeiro ano do ensino médio, o qual é dividido em três anos. Sendo que cada escola deveria optar por uma organização curricular de: Ensino Médio Politécnico; Ensino Médio Curso Normal e/ou Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Para esse artigo elencou-se o texto da proposta para o ensino médio politécnico do RS, que determina o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Esse ensino, traz os princípios e conceitos básicos que colaboram para o repensar as práticas, tais como: a politecnia, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, a interdisciplinaridade e a avaliação emancipatória (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Dentro desse contexto, almeja-se que as escolas do RS promovam relações entre teoria e prática. Para Azevedo e Reis (2013, p.39), “essa concepção persegue a possibilidade de romper com a dicotomia estabelecida entre trabalho intelectual e trabalho manual”. Para tanto, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação necessitam ser organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Assim, para que as escolas sejam capazes de implementar tal proposta promovendo a relação entre a teoria e a prática nos moldes dos princípios orientadores, é necessário a articulação do trabalho docente nos diferentes espaços



escolares. É nesse sentido de compreender a concepção dos docentes sobre os princípios da proposta pedagógica, que este artigo se apresenta.

Os aspectos externos subjacentes ao trabalho docente

O trabalho docente tem sido alvo de pesquisas e discussões, pois preocupa a fragilidade factual em que o mesmo se apresenta no cotidiano escolar. Por isso, perceber esse trabalho, compreender os seus aspectos externos articuladores e os seus movimentos, permite interpretações sobre a realidade docente e das diferentes concepções sobre as formas de organização e gestão do trabalho, o qual está permeado pela lógica capitalista representada nos currículos e sobretudo nas ações das políticas educacionais (HYPOLITO; et al, 2009).

Os movimentos políticos educacionais estão a reconhecer, gradativamente, a necessidade de formação continuada e de atualização do professorado. Dentre as exigências, espera-se, primordialmente, um profissional que seja capaz de interagir com diferentes áreas, elaborar projetos, promover ações pedagógicas interativas e dinâmicas, contextualizar e trabalhar interdisciplinarmente. É diante dessa relação de movimento do trabalho docente que:

[...] novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e foram articulados novos processos de reestruturação educativa. As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema [...] (HYPOLITO; et al, 2009, p. 102).

Obviamente, a organização avaliativa do Brasil segue a lógica desses mecanismos de controle, mencionado por Hypolito (et al, 2009). É importante destacar que a forma determinante de avaliar a qualidade de formação dos docentes e os sistemas de ensino, está pautada, no Brasil, pelos indicadores avaliativos que estabelecem os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A valoração da educação medida por estes indicadores aponta, sobretudo, a classificação das instituições escolares, a partir de parâmetros específicos, e, direcionam os caminhos a serem tomados pelos formadores de lei, na implementação de políticas públicas educacionais. Além disso, sabe-se que, a partir da classificação



dada pelo IDEB sobre as escolas, a culpabilização ou reconhecimento, do alto e/ou do baixo desempenho recai, quase sempre, na responsabilidade do trabalho docente.

Perpassando a ideia de avaliação nacional, os resultados dos indicadores educacionais, também apresentam um conceito de qualidade, que estando intrinsecamente alinhado a documentos educacionais e a organismos multilaterais, tais como: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e Banco Mundial (DOURADO, et al, 2007), definem os rumos de investimentos e engajamentos do Estado com a educação. E é nesse contexto que se dá as tratativas de reestruturação curricular em âmbito nacional, estadual e municipal e que conseqüentemente está subjacente ao trabalho docente.

Entende-se que, caso as instituições de ensino não apresentarem resultados, também, favoráveis, a estas organizações internacionais, ocorre-se a elaboração de novas tratativas de reestruturação curricular em âmbito nacional, estadual e municipal (DOURADO, et al, 2007). Dentro deste cenário e considerando o forte envolvimento do capital internacional nos resultados da educação, preocupa-se que, cada vez mais, o fato do professorado ficar exposto a determinações políticas vinculadas aos movimentos do capital, que por sua vez não assumem perspectivas de continuidade.

Tomemos como exemplo, a historicidade educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul, a qual nos últimos 20 anos oscilou entre diferentes propostas pedagógicas, caracterizadas por políticas educativas de governo e não como políticas de Estado.

Assim, quando observadas as indicações das políticas públicas para ensino médio, e os pressupostos político-pedagógicos que estiveram e/ou estão presentes nas concepções inerentes as políticas de governo e de Estado no período compreendido entre 1995 e 2014, verifica-se que, as políticas apresentadas pelos governadores Antônio Britto (1995- 1998); Olívio Dutra (1999- 2002); Germano Rigotto (2003- 2006); Yeda Crusius (2007- 2010) e o último governador Tarso Genro (2011- 2014), não oportunizaram espaços e tempo de discussão para a sua real efetivação e continuidade, haja visto que a cada troca de governo surgiam novos pacotes



educacionais que traziam no discurso a ideia de melhorar a qualidade da educação rio-grandense, sem levar em conta as condições e viabilidade de implementação, pois eram pensadas para os quatro anos de governos, e não para a continuidade das ações, o que desqualifica a política e demonstra que as ações são de Governo e não de Estado.

Essa constatação denota a fragilidade das reformas educativas no contexto escolar do Rio Grande do Sul, pois determinadas pelo capital externo e os índices de avaliação, acabam por comprometer a sua legitimação da gestão das escolas públicas, uma vez que não apresenta-se tempo hábil (tempo de um governo de 4 em 4 anos) para que as reformas criem espaços para a consolidação e implementação de princípios pedagógicos, o que implica diretamente na concepção do docente sobre esses processos, por vezes resistindo a novas propostas ou até mesmo desacreditando-as.

Dessa forma, tem-se visualizado que o trabalho docente está condicionado a adaptação e reorganização pedagógica pautado por aspectos externos, tais como: capital, política, avaliação entre outros que direcionam e exigem reestruturação curricular.

Concepções dos docentes sobre os princípios da proposta pedagógica do Rio Grande do Sul

Compreender as concepções dos docentes sobre os princípios da proposta pedagógica do Rio Grande do Sul (RS), considerando os desdobramentos da implementação do ensino médio politécnico (EMP) de uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS, permite visualizar os aspectos internos que estão subjacentes no contexto e na prática escolar. No texto anterior, observou-se os aspetos externos que estão subjacentes ao trabalho docente, porém os movimentos internos também são importantes, visto que dimensionam as particularidades, apontam as fragilidades e possibilidades do trabalho docente na sua materialidade.

Nesse sentido, optou-se nesse texto pelo esboço do contexto do trabalho docente em uma Escola Pública da Rede Estadual da periferia de Santa Maria, RS, que durante o ano de 2012, 2013 e 2014, professores do Ensino Médio Politécnico estiveram se reunindo uma vez por semana para estudos e discussões sobre a



proposta pedagógica para o ensino politécnico. O grupo da coordenação pedagógica procurou estratégias de sensibilização junto aos colegas e começou o trabalho de debate sobre a realidade da escola a partir da pesquisa socioantropológica e do estudo sobre os princípios e conceitos que deveriam, a partir daquele momento, tornarem-se referência para desenvolver o trabalho, as atividades e ações pedagógicas na escola.

No espaço do trabalho docente o grupo, inicialmente, discutiu as sensibilidades próprias do cotidiano das práticas, buscando no coletivo debater temas como: disciplina, indisciplina, limites e regras na sala de aula, família, bem como, as dificuldades e lacunas dos alunos.

Foram realizadas diversas reuniões, que munidas de pautas, muitas vezes não conseguiram transcender determinadas discussões, pois havia uma insatisfação notória do grupo em estar participando das mesmas. Portanto, quase pouco se discutia, nestas reuniões, sobre concepções teóricas e conceituais da política da politécnica. Conforme a carta pedagógica⁵ elaborada pela escola, justifica-se os motivos de algumas resistências dos professores:

O primeiro é básico: formação inicial desvinculada da dimensão histórica e das discussões voltadas para relacionar fatos, o que impossibilita o profissional fazer a analogia histórica e ontológica dos conceitos e relacionar com a prática cotidiana para refletir a própria prática e o porquê de fazê-la crítica ou não para o seu aluno. Para muitos, é realmente difícil essa compreensão. O docente chega à escola e segue reproduzindo o que viveu na academia, ou seja, cumprindo um programa que se apresenta fragmentado, compartimentalizado e desvinculado de questões históricas, políticas e sociais. A força desse “fazer igual que me fizeram” tatuada no imaginário social de cada docente acaba por desmotivar o próprio grupo no dia a dia da escola.

Atrevo-me a afirmar que tem de ser artista para manter o grupo motivado para realizar qualquer ação diferente da aula comum e tradicional nos espaços escolares. Essa motivação e a auto estima têm de ser renovada a cada novo dia na escola pública. Para isso, o profissional que atende a coordenação precisa estar preparado, ter vontade e criatividade, ser mediador das dores, apagar incêndios e essas outras tantas coisas que se distancia, muitas vezes, de ser um ato pedagógico, que poderia colaborar com o professor na produção de aulas voltadas para a discussão da realidade, integradas, relacionadas, aulas vivas e dinâmicas.

O segundo, e tão grave quanto o primeiro, refere-se à falta de tempo e recursos, pois muitos professores precisam trabalhar mais de 40h para dar conta de uma vida digna para si e seus familiares. Essa falta de condições financeiras para voltar a estudar e estar preparado para as mudanças que as diferentes épocas histórico/educativas nos apresentam, também, está

⁵ A carta pedagógica é um texto elaborado pela coordenadora pedagógica da referida escola, e compõe esse artigo como instrumento de informações acerca das observações coletivas tratadas em reuniões desde o início de implementação da proposta curricular para o EMP.



marcada pela dificuldade para a continuidade da formação, pois as instituições educativas gratuitas priorizam vagas aos alunos que têm tempo para pesquisa, que não trabalham e que possam dar conta do estudo e da pesquisa no tempo determinado pelos órgãos avaliativos dos referidos programas. Tais pesquisas, diga-se de passagem, muitas vezes vinham, aos moldes das políticas públicas, desvinculadas das necessidades das escolas, longe do interesse das comunidades e sem perspectivas de transformação nenhuma da dura realidade destas (AITA, texto não publicado).

Apercebe-se que os dilemas da implementação curricular para o Ensino Médio Politécnico, bem como, os da formação dos professores para desenvolver os princípios curriculares, precisam constantemente ser discutidos pelos corpo gestor da escola, sendo estes: diretor, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e também pelos seus usuários, alunos, pais e comunidade, pois ainda há uma grande resistência por grande partes dos envolvidos.

De acordo com Libâneo (2004, p. 24-25), para constituir o processo de organização e gestão da escola, considerando todos esses elementos humanos e situações relatadas “é necessária a qualificação teórica de seus integrantes de modo que estejam capacitados a fazer a análise da prática e, com isso, aprender ideias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho”. Com certeza, esses aspectos contribuem direta e indiretamente para as concepções epistemológicas dos docentes sobre os princípios da proposta pedagógica do RS, apontando que muitos docentes não se sentem preparados para trabalhar com essa proposta curricular e os motivos são vários, entre eles destaca-se: questões salariais; despreparo em relação a formação inicial; falta de leitura; falta de cursos de formação continuada; desconhecimento da proposta; desmotivação; carga horária e número excessivo de alunos, entre outros.

Assomando-se a tal questão, Kuenzer (2013), aborda a questão da formação afirmando que, mesmo com todos os limites impostos a uma educação de qualidade, os processos educativos comprometidos com o desenvolvimento de uma consciência crítica, não podem ser individualizados, mas coletivos. Considerando os esforços coletivos, materializamos a compreensão das concepções dos docentes sobre os princípios da proposta pedagógica do RS, com destaque para a concepção de: currículo; interdisciplinaridade; politécnica e trabalho como princípio educativo.

Em meio aos motivos de resistência, do sentimento de incapacidade e de não legitimação da implementação da proposta pedagógica para o ensino médio



politécnico, buscou-se de artifícios para compreender o que os professores entendiam sobre esses princípios que movimentam as suas práticas pedagógicas. Assim, foi possível extrair algumas conclusões relatadas pelo grande grupo, e, agora neste trabalho.

No que se refere à questão curricular os mesmos definiram que currículo é:

O conhecimento organizado com coerência, quando existe a possibilidade de pensar e agir de acordo com a diversidade cultural e as necessidades da comunidade escolar.

Em concordância com a conclusão do grupo apresenta-se as considerações de Tomás Tadeu da Silva sobre currículo. Para este autor o currículo assume um significado amplo:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

Essa definição exposta pelo autor, expressa o sentido e a importância do currículo, evidencia a necessidade de conhecer a realidade e os contextos individuais da escola, suas concepções pedagógicas e sua autonomia, refletindo sua forma de organização e construção com trabalhos mais participativos, uma tarefa que envolve as ações e o planejamento individual e coletivo do professor e da escola.

Outra temática discutida e apresentada pelo grupo de professores foi sobre estudos a respeito da interdisciplinaridade. Para este conceito o grupo definiu como ponto básico que:

Fazer a interdisciplinaridade é atravessar os conceitos dos componentes nas áreas, buscar o ponto de apoio entre elas para solidificar a aprendizagem, de preferência, respondendo a uma problemática que surge da demanda ou da realidade da comunidade escolar.

Azevedo e Reis (2013) colocam que o princípio da interdisciplinaridade é um processo pelo qual apresenta-se a análise versos a síntese a partir dos diferentes olhares, ideias, sobre um determinado conceito, fenômeno que é fundamentado anteriormente. Neste sentido, cabe destacar que a aula, o discurso, a prática e ação situam-se num campo referencial, no qual, o conteúdo de estudo transforma-se em binóculo, no qual, os professores e alunos veem o mundo.



Sendo assim, no EMP a interdisciplinaridade surge para fazer leituras diversas e complementares, com métodos também diferentes, e compor uma visão do todo que não esteja restrita à de uma área de conhecimento ou do seu modo, embora relevante, mas particular de explicar e dar sentidos às realizações humanas, suas formas de ver, sentir e agir no mundo. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 41).

No trabalho interdisciplinar as disciplinas não são mais o ponto de partida, mas o meio que se dispõe para se conhecer uma realidade que é global e holística (AZEVEDO; REIS, 2013). Neste sentido, joga-se luz nos territórios artificialmente isolados na história dos diferentes conhecimentos que exige mudança de postura, no romper com as lógicas, com o instituído e movimentar as zonas de conforto para compreender a lógica do outro componente curricular, articulando os impérios da ciência comum de cada disciplina, na qual, cada uma segue um caminho, lembrando que o interesse maior de uma escola são os sujeitos, os alunos, o foco da aprendizagem, sentido do fazer pedagógico na instituição educativa.

O fato é que professores precisam ter o tempo necessário para conhecer, refletir e discutir com os pares sobre estes e outros conceitos para não reduzir esses a meros fenômenos que podem ser tratados como um conteúdo ou algo sem sentido, impossibilitando que a mudança de opinião e atitudes se apresente como possibilidade e alternativa de trabalhar para as relações com o outro, com o componente curricular do colega ou com o fenômeno que hora se apresenta.

Segundo Del Pécio (2006), tal atitude pode estar relacionada em começar a perceber novas formas de tratar de analisar a estrutura da escola, considerando seus tempos, espaços e, em especial as relações entre os sujeitos, de outra forma que não está cristalizada e enraizada.

Pensar a escola desde a manutenção de um ambiente saudável, horizontal, feliz, crítico, com respeito às diferenças poderia ser um bom começo. Um espaço, no qual, o conhecimento do outro, pelo outro e para o outro fosse à máxima no trabalho docente.

Relacionando as conclusões do professorado, com o reconhecimento do ensino politécnico, ficou definido politécnica como:

Domínio intelectual da técnica. Articulação de várias ciências para desenvolver a capacidade de lidar e problematizar as novas situações.



Comparando a conclusão dos professores, com a realidade da escola, observa-se que muito se faz em termos de politécnica, mesmo que em ações isoladas, porém, tal prática não se relaciona com a teoria ou com o conceito apresentado pelos professores.

Outro conceito discutido com o grupo é o trabalho como princípio educativo. Buscou-se nas reuniões de formação e em especial na oportunidade em que houve o pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio em 2014 a aproximação deste princípio. O trabalho como princípio educativo atravessou a seguinte discussão:

Que a escola precisa explorar uma formação mínima para todos que a ela procuram e que antes da rigidez, fragmentação, memorização e repetição possa oferecer ao educando capacidade de se adaptar as mudanças, tornar-se dinâmico, que entenda tanto de gestar e pensar como de trabalhar dominando as formas de comunicação, compreensão, com qualidade e postura crítica sobre a realidade.

Neste contexto cabe lembrar do processo pelo qual o trabalho foi se tornando princípio educativo. Isto nos remete, inicialmente, aos anos 60 quando, pela teoria do capital humano, a educação passa a ser entendida como essencial para o desenvolvimento da economia que segundo os críticos desta mesma teoria a educação é também funcional para o sistema capitalista econômica e ideologicamente.

Estas questões e outras como as do poder, opressão, oprimidos, neutralidade e pesquisa educativas são pouco discutidas no contexto das práticas nas escolas, muitos professores alegam que sua formação inicial não os preparou para esse tipo de trabalho.

Ainda assim, temas como a pesquisa como princípio pedagógico está se tornando uma realidade na escola. Aos poucos os professores não somente do Seminário Integrado vão definindo-a como proposta para as discussões e reflexões do cotidiano dando significado às aulas. Porque, se acredita que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).



Considerando que a pesquisa faz parte do trabalho docente, observa-se a luz de Freire (1996), o ensino e pesquisa são dois eixos indissociáveis. Ao realizar a pesquisa, o professor questiona e desenvolve atitudes de investigar, confrontar, refletir sobre sua prática pedagógica. O professor-pesquisador é, portanto, aquele que assume uma postura reflexiva diante de sua prática, e que busca fundamentação teórica a fim de interpretá-la e modificá-la pontuando, desta maneira, a dimensão sociopolítica da educação.

Portanto, o trabalho docente precisa estar embasado e articulado basicamente na retomada dos princípios da proposta de reestruturação curricular do EMP, discutindo conceitos, ou como bem coloca Vasconcellos (2002), deve existir um tempo destinado a recordar o que já foi pensado pelo grupo, anteriormente, para rever os diagnósticos produzidos. Talvez esse movimento possa consubstanciar as concepções dos docentes para além da operacionalização, ou seja, designado sentidos no trabalho docente a partir do apoderamento epistêmico de currículo; interdisciplinaridade; politecnia e trabalho como princípio educativo.

Metodologia

A metodologia é qualitativa do tipo descritiva e explicativa. As abordagens teóricas assumem uma concepção materialista histórico dialético (KOSIK, 1976), possibilitando a reflexão crítica da realidade e dos desafios educacionais, integrando as dimensões da pesquisa com os sujeitos e seus contextos. Assim na perspectiva da pesquisa educacional Gatti (2007) revela que a mesma é algo relativo a seres humanos e ao seu próprio processo de vida. Tem como referencial teórico a legislação nacional e estadual, que fundamentam a organização curricular do ensino médio, bem como autores que tratam dos assuntos educacionais e suas imbricações no contexto social, cultural, econômico e político, tais como: Freire (1996); Kosik (1976); Kuenzer (2013), entre outros.

Nesse sentido, a produção de dados foi realizada através dos documentos legais e da observação participante em uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS, o critério de seleção deu-se porque, a escola desde 2011 esteve voltada para o estudo e implementação da proposta do governo do Estado. As entrevistas foram abertas tendo como sujeitos, professores do ensino médio politécnico e equipe diretiva. Os



recortes das falas apresentadas nesse artigo são oriundos da construção coletiva de todos os envolvidos na pesquisa e no texto estão representadas em quadros para diferenciar das citações dos autores.

Concluindo transitoriamente

O artigo destacou os aspectos externos e internos subjacentes ao trabalho docente, apontando o papel deste no contexto de implementação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul a partir de discussões e concepções sobre os princípios da proposta pedagógica curricular do ensino médio politécnico, que movimentam as ações pedagógicas e as práticas escolares.

Observou-se que o trabalho docente nos últimos anos esteve e está condicionado a adaptação e reorganização pedagógica pautado pela reestruturação curricular, a qual muda conforme os direcionamentos políticos e tendências econômicas, sociais e culturais. Esses aspectos contribuem direta e indiretamente para as concepções epistemológicas dos docentes sobre os princípios da proposta pedagógica do RS, apontando que muitos docentes não se sentem preparados para trabalhar com essa proposta curricular e os motivos são vários, entre eles destaca-se: questões salariais; despreparo em relação a formação inicial; falta de leitura; falta de cursos de formação continuada; desconhecimento da proposta; desmotivação; carga horária e número excessivo de alunos, entre outros.

No entanto, mesmo se sentindo despreparados professores tem se comprometido em discutir os processos e movimentos da gestão escolar na implementação do ensino médio politécnico e estão construindo lentamente dia a dia suas concepções sobre os princípios que orientam a base curricular, de modo que, a politécnica seja a possibilidade de romper com a dicotomia entre teoria e prática, mostrando que essa relação na educação é um processo indissociável, contínuo e que não podem ser inerente ao trabalho docente, pois são corresponsáveis por práticas escolares de qualidade. Daí a relevância de uma gestão compartilhada e comprometida com a lógica social, legitimando assim, o entendimento de qualidade em educação politécnica.

Referências



AITA, S. M. **Políticas Públicas para o Ensino Médio:** entre reflexões e Práticas. Texto não publicado.

AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T.. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (org.). **Reestruturação do Ensino Médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BRASIL, LDB. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, COMISSÃO PLENA. Parecer nº 5 de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Diário Oficial, 24 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 nov.2014.

_____. Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Diário Oficial, 31 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2014.

DEL PÉRCIO, E. **La condición Social:** consumo, poder y representación en el capitalismo tardío. 1.ed. Buenos Aires: Altamira, 2006.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A Qualidade da Educação:** conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

HYPOLITO, Á. M.. et al. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, J.C.de; REIS, J. T. (org.). **Reestruturação do Ensino Médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MELLO, A. G. A proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: a implementação no *lócus* escolar. **Dissertação (mestrado)**, Universidade



Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Sul, Brasil, 2014.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio. 2011- 2014.** Porto Alegre: SEDUC, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.



POLÍTICA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Francine Mendonça da Silva¹
Marina Lara Silva dos Santos Teixeira²
Marilene Gabriel Dalla Corte³

Eixo 1 – A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

Esta produção tem objetivo analisar a inter-relação da política nacional de democratização da gestão educacional com a formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação, na perspectiva de avançar na compreensão acerca da concepção democrático-participativa de conselho de educação e a interatuação desse órgão colegiado no âmbito do sistema municipal de ensino que se quer autônomo e proativo. Também, prioriza-se aproximar concepções de gestão educacional e situar a atuação dos conselhos de educação, elucidando o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) como parte integrante de processos formativos de qualificação dos agentes educacionais. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo por subsídios autores que discutem as temáticas foca de análise, a legislação educacional pertinente e, também, relatórios do Pró-Conselho desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul. As políticas públicas que vem sendo implementadas por meio de programas educacionais, com o objetivo de atender a novas demandas e contextos que possam melhorar a educação em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital, impactam diretamente nos órgãos e instituições educacionais e, principalmente, nas práticas dos sujeitos envolvidos nesses espaços. Sendo assim, considera-se o que o Pró-Conselho promove formação qualificada de conselheiros de educação e, nesse sentido, constitui-se um mecanismo de implementação da política de democratização da gestão educacional no país e, nesse sentido, uma estratégia voltada ao fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Conselhos Municipais de Educação. Gestão Educacional. Formação Continuada.

Introdução

O presente texto apresenta um estudo introdutório sobre aspectos subjacentes à política nacional de democratização da gestão educacional no Brasil e inter-relações com os conselhos de educação, considerando a formação continuada de conselheiros municipais de educação, sob o viés do Pró-Conselho, um mecanismo de implementação dessa política no país.

¹ Pedagoga. Especialista em Gestão Educacional – UFSM. E-mail: <cinebsb@gmail.com>

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática – UFSM. E-mail: <marinalaraobeduc@gmail.com>

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora pesquisadora junto ao Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: <marilenedallacorte@gmail.com>



A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) vem implementando políticas públicas por meio de programas educacionais para atender a novas demandas e contextos que possam melhorar a educação em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital, sendo o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) instituído para desenvolver a política nacional de democratização da gestão educacional no Brasil.

No estado do Rio Grande do Sul, o Pró-Conselho é desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria e, conforme os preceitos nacionais, objetiva a capacitação de Conselheiros Municipais de Educação e/ou Técnicos das Secretarias Municipais de Educação do RS, no sentido de qualificar a atuação dos mesmos e tornar os Conselhos Municipais de Educação (CME) efetiva instância de proposição, normatização e controle social das políticas e gestão da educação municipal. Tais processos formativos são fomentados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) na perspectiva de desencadear a [re]construção do conhecimento, saberes e fazeres do público alvo, contribuindo para o fortalecimento e criação de novos Conselhos e Sistemas Municipais de Ensino no Brasil.

Destaca-se que o Pró-Conselho/UFSM constitui-se locus de pesquisa do Observatório de Educação/CAPES (OBEDUC), intitulado “Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). De maneira geral, as discussões que se inserem no bojo do Observatório estão relacionadas a identificar e analisar os limites e as possibilidades das ações pedagógicas no contexto da gestão educacional, a partir dos impactos e desafios enfrentados pelos sistemas e interferência das políticas públicas nas reformas educacionais a partir do processo de interlocução entre Educação Básica e Superior. Para atender esta finalidade macro, um dos objetivos específicos do Observatório está voltado ao delineamento e análise dos limites e das possibilidades dos Conselhos Municipais de Educação, vinculados ao Pró-Conselho no Rio Grande do Sul.

Assim sendo, nesta produção, objetiva-se analisar a inter-relação da política nacional de democratização da gestão educacional com a formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação, na perspectiva de avançar na compreensão da concepção de Conselho de Educação e a interatuação desse órgão colegiado no



âmbito do Sistema Municipal de Ensino que se quer autônomo e proativo. Também, prioriza-se aproximar concepções de gestão educacional e situar a atuação dos CME, elucidando o Pró-Conselho como parte integrante de processos formativos de qualificação dos agentes educacionais e de fortalecimento dos CME no Brasil.

Aspectos conceituais e históricos acerca dos Conselhos de Educação

O significado da palavra conselho se origina do latim *consiliu*. Em sua concepção e inter-relação com as demandas sociais diz respeito a:

1 Juízo, opinião, parecer sobre o que convém fazer. 2 Aviso, ensino, lição, prudência. 3 Tribunal. 4 Reunião ou assembleia de ministros. 5 Corpo coletivo, com função consultiva ou deliberativa. 6 Reunião de pessoas que deliberam sobre negócios particulares. 7 Reunião do corpo docente da universidade, escolas superiores ou secundárias, presidida pelo reitor ou diretor, para tratar das questões do ensino [...]. (DICIONÁRIO MICHAELIS - *on line*).

O espaço de um conselho oportuniza a reunião de um grupo representativo de pessoas para, juntas, dialogarem e definirem assuntos afins. Encontra-se em Teixeira (2004, p. 691) que conselho em

Seu sentido pode ser buscado na etimologia greco-latina do vocábulo. Em grego refere à “ação de deliberar”, “cuidar”, “cogitar”, “refletir”, “exortar”. Em latim, traz a ideia de ajuntamento de convocados”, o que supõe participação em decisões precedidas de análises, de debates.

Relacionando-se ao Conselho de Educação, parte-se do pressuposto de que é um órgão coletivo de debates, planejamento e decisões na área da educação. Para Cury (2006, p. 41), “[...] um conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania”. Também, Dalla Corte et al (2014, p. 6), em seus estudos, pontuam:

Referente aos temas que os Conselhos podem deliberar ou realizar consultas, para Bordignon (2009) destacam-se: normativa: regulamentar o funcionamento do Sistema de Ensino e elaboram seu regimento; interpretativa: interpretar e dirimir conflitos e dúvidas; credencialista: aprovar o credenciamento e autorização das instituições de ensino e dos cursos, em alguns casos, também, aprovar o regimento, o Projeto Político e matrizes curriculares; recursal: resolução de conflitos; ouvidora: ouvir os cidadãos e instituições com objetivo de defender os direitos educacionais.



Assim sendo, verifica-se a importância do conselho de educação como um órgão de mediação entre a sociedade e o poder público, que articula as demandas sociais com a intenção de contribuir com a garantia do direito à educação escolar de qualidade.

A partir de estudos realizados com base em Cury (2006), historicamente, no Brasil, os conselhos de educação vem sofrendo mudanças e alterações desde a época de sua criação. Atualmente, o Conselho Nacional da Educação faz parte da administração direta do Ministério da Educação como órgão público, administrativo e colegiado com funções normativas, consultivas e de assessoramento e sua atividade é de caráter permanente, entretanto nem sempre foi assim que sua função e atuação contou com tais características.

Em 1891, com a Proclamação da República, os destinos da instrução pública ficaram a cargo do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. A partir de então, várias foram as alterações deste órgão - o conselho nacional de educação, tanto no que diz respeito a sua nomenclatura, quanto ao seu caráter, abrangência e incumbências.

A Reforma Rivadávia, iniciou um outro período que vai de 1911 a 1931. Esse Decreto de nº. 8.659, de 05 de abril de 1911, junto com o sistema de acesso ao ensino superior (vestibular), criou o Conselho Superior de Ensino que deveria fazer transitar os cursos superiores do regime oficial para o de corporações autônomas. O fracasso da desoficialização e a liberdade de criação de escolas fizeram com que voltasse a oficialização do ensino, com o Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, de Carlos Maximiliano (1915), o qual passou a reorganizar o ensino secundário e superior.

Em 1923, com a área de educação já sob administração do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, o Presidente da República foi autorizado, via lei, a remodelar o Conselho Superior de Ensino e o Conselho Universitário, instituindo-se o Conselho Nacional de Instrução com atribuições amplas para o desenvolvimento e para o aperfeiçoamento da instrução pública no Brasil. A reforma foi corporificada pelo Decreto nº. 16.782, de 13 de janeiro de 1925, que transmudou o Conselho Superior de Ensino como órgão executivo do Conselho Nacional de Ensino e como "centro coordenador" que supervisionasse a autonomia das instituições escolares.



A Revolução de 1930 cria o Conselho Nacional de Educação, estabelecido pelo Decreto nº. 19.850, de 11 de abril de 1931, do Governo Provisório de Getúlio Vargas, em substituição ao Conselho Nacional de Ensino; foi instalado em 20 de junho de 1931 pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos. Logo após, a Constituição Federal de 1934 oficializou o Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Lei nº. 4.024/61, fruto da Constituição de 1946, sob o regime parlamentarista, substituiu o velho CNE pelo Conselho Federal de Educação (CFE); dispunha também sobre a existência de órgãos normativos estaduais sob o nome de Conselhos Estaduais de Educação. Tais dispositivos permaneceram sob a Lei nº. 5.962/71, cujo Art. 71 dava aos Conselhos Estaduais poderes para delegar parte de suas atribuições a Conselhos Municipais de Educação onde esses houvessem sido autorizados.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, decorrente do Art. 22 da Constituição Federal de 1988, abarca em seus Art. 8º e 9º o já criado Conselho Nacional de Educação pela Lei nº. 9.131/95 e incumbe Estados, Distrito Federal e Municípios na criação de seus órgãos normativos dentro de seus sistemas de ensino. Por força de suas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas, por continuidade do que era exigido pelo Art. 10 da Lei nº. 4.024/61; no caso dos Estados, tais órgãos se denominam Conselhos (Estaduais/Municipais/Distritais) de Educação.

Nessa perspectiva, compreende-se as constantes mudanças num curto período de tempo, com relação aos Conselhos de Educação, sejam eles em suas variadas instâncias e, sendo assim, o Conselho Nacional de Educação, vista sua competência, sua forma e as finalidades que lhe são próprias passou a constituir-se um órgão público e colegiado, ao qual a Lei lhe atribui o exercício da função normativa com a finalidade de interpretar campos norteadores e, também, específicos da legislação educacional e aplicar as normas a situações específicas como um meio de satisfazer um direito de cidadania, conforme o Artigos 175 e 205 da Constituição Federal de 1988.

Políticas públicas e os conselhos de educação: um olhar na atualidade



Realizar uma análise epistemológica das políticas públicas educacionais é um tema complexo, por ser um campo de pesquisa relativamente complexo e que exige profundidade no contexto brasileiro (MAINARDES, 2006). Dessa maneira, torna-se importante aprofundar a análise da inter-relação das políticas educacionais com a função e atuação dos conselhos de educação nos sistemas municipais de ensino, justamente, por ser uma área com poucas pesquisas e, também, por considerar a abrangência, os limites e desafios das funções de um conselho especialmente na seara municipal na atualidade.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) trouxe algumas inovações no campo educacional das políticas públicas e a LDBN 9.394/96 ratifica e complementa alguns desses artigos.

[...] a promulgação da Constituição Federal em 1988 inicia uma ampliação dos mecanismos de participação, assim, a sociedade começa a ganhar espaço na participação da gestão com efetivo poder de exercício político-social. As questões relacionadas à cidadania e gestão da educação ganham visibilidade, com um processo de reabertura política e redemocratização da sociedade civil. Com o princípio de gestão democrática, expressa na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), destacada como um dos princípios educacionais, configura-se outro modo de organização dos sistemas de ensino. Com isso, o Município assume papel relevante, uma vez que pode constituir seu próprio sistema de ensino, ampliando, também, a criação de Conselhos Municipais de Educação (CME) e fortalecimento de suas atividades. (DALLA CORTE et al, 2014, p. 5-6)

Nesta perspectiva, a CF/88 ao estabelecer a União, os Estados e os Municípios como entes federados autônomos, destaca as atribuições privativas para cada ente, competências comuns e concorrentes entre eles, assim como as atribuições próprias da União que podem ser delegadas. A educação é uma das áreas destacadas como competência comum e concorrente, conforme os Art. 23 e 24 da Carta Magna atual.

Nos Art. 9º, 10 e 11 da LDBN/96 estão descritas as incumbências da União, dos Estados e dos Municípios com relação a educação, entre elas: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; incumbências específicas da União: elaborar o PNE, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao



Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Sobretudo, cabe destacar o Art. 11 da LDB nº 9.394:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; [...] Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996)

É indiscutível a necessidade de organização da educação municipal e da integração de suas políticas públicas e planos educacionais com a seara nacional, em regime de colaboração. Essa realidade poderá se concretizar, justamente, pela criação do Sistema Municipal de Ensino e das responsabilidades assumidas pelo Conselho Municipal de Educação para abarcar funções e devidas atribuições que o compromete como órgão colegiado atuante e propositivo, consultivo, deliberativo e de controle social numa esfera municipal que se constitui ente federado num sistema nacional de educação.

Compreende-se que a competência dos municípios criarem ou não seus sistemas de ensino, remete à questões da autonomia e da própria realidade local, além da complementaridade entre município e entes federados, pelo regime de colaboração, no exercício das funções do Estado. Um município ao se constituir sistema municipal de educação, baseando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), tem competência e autonomia para criar em caráter complementar as suas próprias diretrizes, emitir resoluções e pareceres, as quais forem necessárias para atender as peculiaridades locais, sem infringir as orientações em nível nacional. (DALLA CORTE et al, 2014, p. 7)

Um sistema municipal de ensino tem em sua essência abrangência maior para além da rede de escolas municipais. Se constitui pela existência e atuação do Conselho Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, pelas escolas municipais de educação infantil e de ensino fundamental, ou seja, pelas etapas e modalidades ofertadas pelas escolas da rede municipal de ensino. Também,



na arquitetura do SME encontram-se as escolas de educação infantil privadas. Então, nesse contexto plural da gestão da educação municipal, se fazem necessários processos de ampla participação cidadã, sendo que o conselho de educação precisa configurar-se e assumir-se órgão colegiado para além da representatividade de segmentos, instituições e entidades. Além das funções consultivas e deliberativas, o CME imerso em um Sistema Municipal de Ensino tem o desafio de constituir-se proponente de políticas públicas educacionais, dinamizador de mobilização, controle social.

Outro aspecto essencial nessa análise se refere ao Art. 211 da CF/88 o qual declara que os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) deverão organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Na LDB/96 esse aspecto está estabelecido no Art. 8º. Essa prerrogativa confirma o status de entes autônomos que podem normatizar as políticas públicas em âmbito macro, micro e local, de acordo com a realidade e o contexto do seu estado ou do seu município, o que corrobora as discussões de Dalla Corte et al (2014) supracitadas.

Para Bordinon (2008, p. 13) na LDB de 1961 foi “[...] disciplinada a criação dos sistemas de ensino e a sua gestão por meio dos conselhos de educação”, e na LDB 9.394/96, conforme Teixeira (2004, p. 699) mesmo sem especificar outros tipos de conselhos esta lei “[...] refere-se, ao longo de seu texto, ao estabelecimento de normas próprias de cada sistema de ensino, o que faz supor a existência de conselhos de educação como órgãos normativos desses sistemas”. Assim, observa-se que os entes federados podem legislar concorrentemente sobre a educação, o que dá respaldo para a criação dos conselhos de educação em todas as esferas e, nesse sentido, as políticas públicas educacionais deverão ser normatizadas e reguladas por tais instâncias colegiadas, no caso dos municípios que já possuem seus Sistemas Municipais de Ensino criados por lei.

Com o advento da gestão democrática do ensino público, como um dos princípios subjacentes ao Art. 206 da Carta Magna de 1988 e ao Art. 3º da LDBN de 1996, se desencadeou novas possibilidades de pensar e articular a gestão educacional e escolar no Brasil.

Para tanto, a gestão democrática tem em seus preceitos a proposição de princípios relacionados à participação, descentralização do poder e autonomia no



cotidiano das instituições e entidades educativas. Tais princípios pressupõem uma gestão compartilhada, no momento de decisões sobre a orientação, planejamento, execução e avaliação dos processos educacionais. Dessa maneira, se passou a requerer uma nova configuração na natureza dos conselhos de educação: “[...] a passagem de órgãos técnicos de governo para o exercício de funções de Estado” (BORDIGNON, 2008, p. 14) representando a diversidade social, articulando uma ponte entre a sociedade e o governo.

Teixeira (2004, p. 692-693), também, destaca: “Na atualidade, a constituição de conselhos tem sido percebida como a abertura de espaços públicos, de participação da sociedade civil, caracterizando a ampliação do processo de democratização da sociedade”. Foram os princípios da gestão democrática do ensino público e de garantia de padrão de qualidade, a declaração da educação como direito público subjetivo e a descentralização administrativa do ensino (CF/88) que “[...] fortaleceram a concepção dos órgãos colegiados na estrutura de ensino e alimentaram as expectativas em favor da constituição de conselhos de educação mais representativos” (TEIXEIRA, 2014, p. 698).

Importante destacar que na CF/88 os conselhos de educação não são mencionados, e na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) só há um parágrafo que trata do conselho nacional de educação: “Art. 9º A União incumbir-se-á de [...] § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei” (BRASIL, 1996). Porém, os artigos da CF/88, os da LDB nº. 9.394/96 e os PNE de 2001 e de 2014 fundamentam a criação dos Conselhos de Educação nos Estados e nos Municípios por serem um órgão colegiado de relevante importância para o contexto político dos entes federados.

Cury (2006, p. 65) aponta que

[...] os Conselhos de Educação desempenham importante papel na busca de uma inovação pedagógica que valorize a profissão docente e incentive a criatividade. Por outro lado, ele pode e deve ser um polo de audiência, análises, reflexões e estudos de políticas educacionais do seu sistema de ensino.



Diante das políticas públicas destacadas, o que se verifica é que há estímulo à criação dos sistemas municipais de ensino e dos conselhos municipais de educação como órgãos colegiados.

Outro marco importante a destacar da CF/88 é o Art. 214 que estabelece a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos. O PNE, “fruto da Constituição de 1988 e da intensa mobilização e participação das entidades dos profissionais da educação, nos fóruns próprios e junto com ao Congresso Nacional” (BORDIGNON, 2009, p. 91), foi aprovado somente no ano de 2001. O PNE está descrito no Art. 9º da LDB/96 como uma incumbência da União de elaborar em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Ressalta-se que no PNE (Lei nº. 10.172/2001) na meta 21, referente ao Financiamento e Gestão, o objetivo é “Estimular a criação de Conselhos Municipais de Educação e apoiar tecnicamente os Municípios que optarem por constituir sistemas municipais de ensino”. Nesse mesmo capítulo encontra-se:

[...] no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais [...]. (BRASIL, 2001)

No PNE de 2001 fica claro o estímulo do governo federal com a criação de Conselhos Municipais de Educação como um órgãos normativos na gestão dos sistemas de ensino, contribuindo para a autonomia municipal e a participação nas políticas públicas educacionais. Também, reitera o princípio da gestão democrática nos sistemas de ensino, estabelecido pela CF/88 e pela LDB 9.394/96.

Já a Lei nº. 13.005 de 2014 instituiu o novo PNE. Na meta 19, a estratégia 5 propõe:

[...] estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.

Considerando que no PNE de 2001 havia um estímulo na criação de Conselhos Municipais de Educação, no PNE de 2014, amplia-se a preocupação em fortalecer os CME com participação e fiscalização na gestão escolar e educacional.



Assim sendo, o Pró-Conselho, como um programa voltado para o fortalecimento dos CME no Brasil, encontrou nos processos de formação de conselheiros de educação a possibilidade de

[...] qualificar gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e representantes da sociedade civil para que atuem em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação (SEB/MEC4)

Esse marco fundante do Pró-Conselho ratifica a importância da criação e do fortalecimento dos conselhos de educação enquanto órgãos colegiados com representatividade da sociedade civil para discutir, planejar e fiscalizar a execução das políticas públicas educacionais, além da necessidade de investir na formação desses conselheiros para qualificar sua atuação junto aos processos de gestão educacional municipal.

Um olhar no Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho)

O Ministério da Educação (MEC) vem implementando políticas públicas, programas e ações para atender a novas demandas e contextos que possam melhorar a educação em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital. Seguindo uma visão sistêmica, estruturou suas políticas em quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Superior e Educação Continuada (BRASIL, 2007, caderno de referências).

As políticas para a Educação Básica são estruturadas em quatro eixos: Inclusão Educacional, Democratização da Gestão Educacional, Redefinição da Política de Financiamento e Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. Para atender ao eixo da Democratização da Gestão Educacional, a Portaria Ministerial nº. 3.272, de 6 de novembro de 2003, instituiu, entre outros, o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho). Constitui-se um Programa governamental realizado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), desenvolvido em regime de parceria com o

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=251:pro-conselho-apresentacao&catid=158:pro-conselho&Itemid=470>.



Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com a participação e apoio de Instituições de Ensino Superior e outros parceiros.

Nesse sentido, o curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, se constitui uma das ações do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), destinado à formação continuada de Conselheiros que atuam nos Conselhos de Educação e à formação de novos Conselheiros a partir da criação de Conselhos Municipais de Educação no país.

No período de 2003 a 2009 o curso era ofertado presencialmente. Entre 2003 e 2004 foram realizados 15 Encontros Estaduais de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação, conforme o Relatório do Pró-Conselho esses encontros

[...] constituem-se em oportunidades de socialização de informações e experiências; de ampliação de conhecimentos, de balanço, de avaliação da situação atual, e também de planejamento e análise de perspectivas de atuação no sentido do fortalecimento da gestão democrática dos sistemas e das instituições. (BRASIL, 2005, p. 23)

A partir de 2009 o curso passou a ser ofertado na modalidade a distância, via ambiente Moodle com duração de seis meses, totalizando a carga horária de 180 horas, com 16h presenciais e 164h a distância. O curso passou a ser ofertado nessa modalidade para viabilizar a participação e o acesso de todos, no sentido de atender a um número maior de conselheiros, que não possuem tempos e espaços em datas/horários engessados/fechados para continuar seus estudos e sua formação continuada para se capacitar e aperfeiçoar seus conhecimentos, saberes e fazeres para exercer sua profissão de maneira cada vez mais competente e qualificada. Mello et al (2014, p.11) destaca que a mudança do curso presencial para a modalidade a distância teve a

[...] finalidade de aproximar as relações teóricas com a prática profissional exercida pelos Conselheiros Municipais de Educação e, sobretudo, para dar maiores oportunidades de acesso à formação continuada aos Conselheiros de Educação e Técnicos de Secretarias Municipais de Educação, ampliando o Programa de capacitação na perspectiva de interdependência e da qualificação das políticas formação e valorização profissional e de democratização da gestão educacional no Brasil.



Dalla Corte, Lunardi e Tormes (2014, p. 14) afirmam que, atualmente,

O diferencial do Pró-Conselho, diz respeito à inclusão da plataforma virtual, implantando a modalidade a distância no cenário da formação continuada dos CME e, conseqüentemente, na realização dos processos formativos por meio de discussões, estudos e debates em fóruns virtuais, realização e postagens de tarefas intermediadas pelos professores tutores. Este formato amplia as possibilidades de interlocução entre os CME, municípios e sujeitos. Cria-se pelo Pró-Conselho um espaço de aprendizagem mútua e significativa aos lócus dos CME, sendo que o acesso à informação e à comunicação, assim como à [re]construção de conhecimentos na área das políticas públicas e gestão educacional, traduzida neste Programa pelo acesso e interatividade no curso a distância, se amplia de maneira significativa, a ponto de as relações pessoais e de trabalho tornarem-se mais dinâmicas, interativas e de rápido acesso. Por isso, entende-se que esse formato de formação continuada, na sociedade atual, é mais abrangente e dinâmico, assim como apresenta possibilidades de atingir a todos e todas, independentemente onde estejam, uma vez que os CME tem o desafio e compromisso de desempenhar significativo papel na consolidação da gestão educacional democrática nas Redes/Sistemas de Ensino, mas, também, ampliar seus conhecimentos e inserções no mundo digital.

Esse novo formato do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação foi planejado com a intenção de oportunizar uma reflexão crítica sobre o papel social e político dos CME em seu contexto, com temáticas relevantes para o desenvolvimento profissional do conselheiro trabalhadas de maneira “[...] a fornecer apoios teóricos e práticos que fundamentem as suas atividades a partir da análise da sua realidade educacional brasileira contemporânea” (BRASIL, 2009, p. 9).

O Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, também tem em sua essência a interdependência entre universidade e redes de ensino, uma vez que é desenvolvido em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) e, desde o seu início, vem contando cada vez mais com a participação de novas IES.

Entre 2009 e 2011 a sua abrangência através de 6.400 vagas demarcou 9 estados brasileiros, sendo esses: Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Ceará, Piauí, Goiás, Tocantins e Amazonas. Quanto ao cenário das vagas, matricularam-se 6.607 pessoas, ou seja, um percentual de 103% das vagas. Entretanto, um percentual inferior a 50% obteve aprovação no curso, cerca de 2.758 cursistas (43%), sendo que o baixo indicador justifica-se considerando os principais



motivos como, a falta de tempo para a realização das atividades, a pouca interatividade no ambiente moodle, bem como o não envio da atividade integradora final para a conclusão do curso. Considerando esta situação preocupante de evasão, reprovação e não conclusão do curso em EAD, uma nova maneira de articular as IES foi tomada pela SEB/MEC, sendo assim, que no período de 2012 a 2013 apenas 6 estados ofertaram o curso (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Tocantins) (MELLO et al, 2014).

No período seguinte, 2013-2014, a abrangência toma novas formas, atingindo 2.840 vagas para 10 Estados (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia, Piauí e Pernambuco).

Em 2015, o programa já conta com a parceria de 18 Universidades que contemplam todos os estados: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFUJM) e Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

No Rio Grande do Sul, o Pró-Conselho vem sendo ofertado desde 2013 pela UFSM e, até o momento, já concluiu 2 edições, atingindo um total de 233 municípios e ofertando cerca de 546 vagas, ao longo dessas edições do curso. Nesse cenário, destaca-se que 428 cursistas foram aprovados, 25 reprovados, 62 evadidos e 31 desistentes, resultando num percentual de 78,39% de aproveitamento. Atualmente, o Pró-Conselho/UFSM atende, em sua 3ª edição, uma demanda de 215 cursistas representantes de 106 municípios.

Considerações Finais



Apresentar um estudo sobre aspectos subjacentes à política nacional de democratização da gestão educacional no Brasil e inter-relações com os conselhos de educação, considerando a formação continuada de conselheiros municipais de educação, sob o viés do Pró-Conselho, levou à reflexão sobre as questões históricas e epistemológicas relacionadas aos conselhos de educação, permitindo compreender melhor a relação do CME com a sua função no SME, assim como perceber na essência do Pró-Conselho, como política de governo, uma possibilidade de qualificar a atuação dos conselheiros de educação e, conseqüentemente, fortalecer os CME no Brasil.

As políticas públicas que vem sendo implementadas por meio de programas educacionais, com o objetivo de atender a novas demandas e contextos que possam melhorar a educação em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital, impactam diretamente nos órgãos e instituições educacionais e, principalmente, nas práticas dos sujeitos envolvidos nesses espaços. Sendo assim, considera-se a formação e qualificação desses sujeitos como um mecanismo de implementação da política de democratização da gestão educacional no país e, nesse sentido, uma estratégia voltada à melhoria da educação básica.

Neste contexto, fortalecer a figura do Conselho de Educação como agente desse processo de execução das políticas públicas em educação perpassa, primeiramente, pela formação dos profissionais que atuam em seu contexto, sendo o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) instituído para atender a essa política nacional de democratização da gestão educacional no Brasil e impulsionar a atuação qualificada dos conselheiros de educação em seus respectivos contextos.

Referências

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul/dez 2001.

BATISTA, N. C. **Políticas Públicas para a Gestão Democrática da Educação Básica**: um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.



BORDIGNON, G. Os sistemas e os Conselhos de Educação. **Revista Textual/Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul**. v.2, n.11, out. 2008, p.12-15.

_____. **Gestão da Educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 13 mai. 2015.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro 2006. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 11 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB). **Guia de diretrizes**. Brasília: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB). **Relatório Pró-Conselho**. Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino. Brasília, 2005.

“Conselho”. *Dicionário Michaelis*. 2012. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/conselho%20_933484.html>. Acesso em: 20 mai. 2015.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. Revista **Brasileira de Política e Administração Escolar**. RBPAE- v.22, n.1, jan/jun.2006, p.41-67

DALLA CORTE, M. [et all]. Conjuntura dos Conselhos Municipais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – Brasil na Perspectiva da Educação Comparada. In: XIV Congresso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada – SEEC. 2014, Espanha. Anais. Universidad Autonoma de Madrid, Espanha. 2014. 1 CD-ROM.

DALLA CORTE, M.; LUNARDI, E. M.; TORMES, D. D.S.; Caravanas UNCME e o Pró-conselho no Rio Grande do Sul: limites e possibilidades na formação continuada de conselheiros municipais de educação. In: XIV Congresso Nacional y I Iberoamericano



de Educación Comparada – SEEC. 2014, Espanha. Anais. Universidad Autonoma de Madrid, Espanha. 2014. 1 CD-ROM.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. v.27, n. 94, jan./abr. 2006, p.47-69.

MELLO, A. G.; [et al]. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de educação (Pró-Conselho): um estudo comparado da política de fortalecimento da gestão educacional no Brasil. In: XIV Congresso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada – SEEC. 2014, Espanha. Anais. Universidad Autonoma de Madrid, Espanha. 2014. 1 CD-ROM.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, V. 34, n. 123, p. 691-708, set/dez 200.



CAMPO EPISTEMOLÓGICO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CENÁRIO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Ticiane Arruda da Silva¹
Andrelisa Goulart de Mello ²
Marilene Gabriel Dalla Corte³
Rosane Carneiro Sarturi⁴

Eixo 1- A epistemologia nas políticas públicas e na gestão da educação

Resumo

Este trabalho de pesquisa tem o intuito de identificar o campo epistemológico relacionado as políticas de democratização da gestão educacional e de formação dos profissionais da educação no Brasil, com base na institucionalização e consolidação do trabalho dos conselhos municipais de educação. Desta forma, delimita-se as recentes produções científicas, a partir de uma pesquisa do estado do conhecimento, compostas por dissertações e teses disponíveis no Banco de dados da Capes no período 2011-2012. Conclui-se que o estado do conhecimento das produções científicas apontam referenciais conceituais relacionados a construção dos marcos teóricos que abrangem o campo epistemológico da política de democratização da gestão educacional, em detrimento da política de formação dos profissionais da educação, ou seja, a formação dos conselheiros de educação, em especial os profissionais da educação, não estão sendo consideradas fenômenos investigativos de primeira ordem, o que requer maior investimento em pesquisas que potencializem discussões e análises acerca da formação e atuação dos conselheiros municipais de educação como pressuposto necessário para o fortalecimento do trabalho dos conselhos municipais de educação no cenário da gestão municipal.

Palavras-chave: Conselhos Municipais de Educação. Políticas Públicas. Gestão Educacional. Campo Epistemológico.

Introdução

O estudo é uma realização fomentada pelo Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação⁵ (Pró-Conselho), desenvolvido pela

¹ Acadêmica do Curso de Educação Especial e Especialização em Gestão Educacional pela da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: <ticianearrudadasilva@gmail.com>

² Doutoranda em Educação, pela da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: <andrelaizes@gmail.com>

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora pesquisadora junto ao Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: <marilenedallacorte@gmail.com>.

⁴ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora pesquisadora junto ao Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: <rcsarturi@gmail.com>

⁵ O Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) foi instituído pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) como um dos mecanismos de desenvolvimento da política de democratização da gestão educacional e o



Universidade Federal de Santa Maria do Rio Grande do Sul, em interlocução com o Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

O curso de formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação, é uma ação política educativa do Pró-Conselho, que tem como uma das suas finalidades a formação de conselheiros municipais de educação, ou seja, a partir do constructo teórico espera-se que os conselhos municipais de educação (CME) se tornem uma instância efetiva de proposição, fiscalização e normatização das políticas e práticas educacionais. No decorrer do estudo, se investiu em identificar as produções que tratam de categorias como conselho municipal de educação, sistema de ensino, gestão educacional e democratização. Assim, pode-se observar quem são os investigadores dessas temáticas, que problematizações tem sido trabalhadas e, ainda, se esses trabalhos desenvolvem estudos sobre a realidade e ações dos CME e conselheiros ou ficam mais no âmbito da descrição teórica. Destaca-se a importância de pesquisar a produção científica e as relações teoria e prática para a institucionalização e consolidação do trabalho dos conselhos municipais de educação.

Procedimentos epistemometodológicos

Esse artigo representa um recorte de um estudo, sistematizado no desenvolvimento do estado do conhecimento. Para Dalla Corte, com o estado do conhecimento (2008, p. 1) pode-se ter “[...] acesso ao conhecimento já existente, aos conceitos e princípios fundantes que já estão estabelecidos, ou seja, a produção de conhecimento que tem início tendo por base a busca de informações sobre aquilo que já foi produzido anteriormente”.

Em outros termos, trata-se o estado do conhecimento como enfoque epistemometodológico que, para Tello (2012), representa o momento metodológico no qual o investigador organiza e opta por uma ou outra metodologia, a qual concomitantemente estabelece relação epistêmica com a temática investigada pelo pesquisador.

fortalecimento dos CME. As Universidades Federais são as gestoras desse programa em nível nacional e estadual, estabelecem regime de cooperação técnica com a SEB/MEC, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), assim como com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (MELLO; DALLA POZZA, 2014).



[...] No consideramos a los “enfoques metodológicos” como meros instrumentos sea de recopilación, sea de análisis de la información. Sino como el “método del logos”, esto es el modo de pensar el logos. Por tal razón preferimos hablar de epistemometodología, categoría en la que confluyen la presentación de método y la posición epistemológica del investigador. Consideramos que un enfoque metodológico posee una epistemología, pero a los efectos de la distinción de uso común, preferimos este último término: epistemometodología [...]. (TELLO, 2012, p. 58).

Dessa forma, conhecendo algumas produções, tornar-se-á possível identificar o campo epistemológico relacionado as políticas de democratização da gestão educacional e de formação dos profissionais da educação no Brasil, na expectativa de delinear bases preliminares para a institucionalização e consolidação do trabalho dos conselhos municipais de educação.

As identificações das produções científicas estão organizadas a partir da busca no Banco de dados da CAPES e nos periódicos *qualis* B2, A2 e A1 correspondente aos últimos cinco anos (2011-2015). No entanto, considerando o grande fluxo de produções em um período de cinco anos, pontuamos a necessidade de um olhar sistematizado em relação a esses materiais e sua publicização. Para tanto, como foco inicial, estabeleceu-se algumas categorias essenciais que pudessem direcionar o estudo e a pesquisa, assim como foram selecionados os seguintes descritores: conselho municipal de educação, sistema municipal de educação e gestão democrática.

Determinados descritores geraram inúmeros trabalhos e, nesse sentido, coube identificar as produções e sua área de concentração, priorizando o campo educacional. Definido os descritores, foi necessário criar critérios de busca nas produções científicas, por isso, utilizou-se como primeiro critério o filtro de periodização das publicações considerando inicialmente o período de 2011-2012.

Portanto, esse artigo versa exclusivamente sobre produções científicas publicadas nesse período no banco de dados da CAPES, reservando para a *posteriori* o estudo sobre as produções de 2011 a 2012 nos periódicos *qualis* e, também, produções de 2013 a 2015 no banco de dados da Capes e periódico *qualis*. Essa tríade de pesquisa ajudará a visualizar com qualidade os respectivos períodos e produções.

Uma visão panorâmica dos trabalhos identificados



Ao longo desta pesquisa, de acordo com os critérios estabelecidos, bem como para atender o objetivo deste trabalho, foram selecionada as produções encontradas no banco de dados da CAPES no período de 2011-2012. Desta forma, para melhor demonstração do material foi realizada a leitura dos títulos, dos resumos, objetivos e a obra na íntegra. A seguinte tabela apresenta a caracterização da produção, de acordo com o número dos trabalhos subdivididos por anos, dissertações e teses.

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos encontrados no período de 2011 a 2012.

TRABALHOS	ANOS	
	2011	2012
Banco de Dados da CAPES-Dissertações	5	4
Banco de Dados da CAPES-Teses	0	3
TOTAL	12	

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no banco de dados da CAPES, período 2011-2012.

A partir dos descritores e no primeiro critério de periodização foram encontradas no banco de dados da CAPES e categorizadas doze produções científicas, sendo nove dissertações de mestrado e três teses de doutorado. No entanto, ao realizar a leitura dos títulos, resumos, objetivos e a obra na íntegra, excluiu-se do processo investigativo quatro produções.

É perceptível que dos doze trabalhos mapeados, estes socializados no banco de dados da CAPES, destaca-se as reflexões oriundas da temática em questão de maneira geral. A partir do que identificamos, foram elencadas cinco dissertações e três teses, sendo que uma das três teses identificada e selecionada no banco de dados da CAPES, não foi localizada na sua integralidade nos espaços de domínio público de consulta virtual, assim totalizou-se nesse artigo a identificação de sete produções.

A seleção dos trabalhos teve por base: a maneira/forma como o tema foi abordado; a coerência entre a obra e a problemática/temática em questão; as concepções epistemológicas que permeiam as ações investigativas; aspectos e/ou



resultados anunciados; relevância da temática na área educacional e a inter-relação na formação e atuação dos conselheiros municipais de educação. As quatro produções não selecionadas no processo investigativo desse estudo não atenderam a esses critérios.

No processo de identificação das produções mencionadas acima, somente sete produções vão ao encontro do objetivo desse estudo. As demais produções, apesar de conter descritores e o título relacionados a temática, no decorrer do texto a abordagem leva para outro viés e, desta forma, sendo descartadas para a fase das análises.

Sendo assim, com o levantamento e identificação dos dados proporcionou uma visão panorâmica da produção acadêmica realizada na temática em questão, no decorrer do período de 2011 e 2012, o que pode delinear um aprofundamento para reflexões nesta área do conhecimento, considerando sua relevância destacando pequeno número de trabalhos com esta temática.

O campo epistemológico das dissertações e teses do período de 2011 e 2012: um olhar no cenário dos conselhos municipais de educação

Buscamos identificar o campo epistemológico relacionado as políticas de democratização da gestão educacional e de formação dos profissionais da educação no Brasil, em dissertações e teses disponíveis no banco de dados da CAPES no período de 2011-2012, que ajudassem perceber a relação dessas produções na institucionalização, fortalecimento e consolidação do trabalho dos conselhos municipais de educação.

A primeira dissertação que identificamos e selecionamos a partir dos critérios desse estudo, é de autoria de Lázaro Moreira de Magalhães, intitulada “*O processo de construção da autonomia do Conselho Municipal de Educação*”, e trabalha com as seguintes categorias: conselho municipal de educação, autonomia, participação, gestão democrática e políticas para a educação básica.

O pesquisador se propõe e constrói um campo epistemológico sobre as políticas de democratização da gestão educacional, articulando as relações autônomas e participativas que engendram o trabalho do CME, apontando como resultado a emergência da sociedade civil, responsável pela materialização do espaço público



(MAGALHÃES, 2011). Por outro lado, observou-se que a formação dos profissionais da educação no Brasil não é interesse investigativo do pesquisador. Ainda que a formação dos conselheiros de educação não seja considerada fenômeno investigativo nesse estudo, o mesmo possibilita uma visão concreta sobre o trabalho dos conselhos municipais de educação sob o ponto de vista dos conselheiros partícipes do CME de Anápolis. Desse modo, a dissertação corrobora com a preliminar hipótese do grupo de pesquisa acerca da necessidade de maior investimento em estudos que articulem e/ou correlacionem a dimensão epistemológica da formação, seja ela inicial ou continuada.

Encontramos outra dissertação publicada também em 2011, com o seguinte título: *“O Conselho Municipal de Educação como mecanismo de instituição da gestão democrática: um estudo de caso sobre as ações do Conselho Municipal de Educação de Maricá”*, de autoria de Ivana Araújo de Campos Oliveira. Essa pesquisa, caracterizou-se como um estudo de caso sobre as ações do Conselho Municipal de Educação de Maricá – Rio de Janeiro, no período investigativo concentrado de 2009 a 2012. Apresentou as seguintes categorias basilares: gestão democrática, políticas educacionais, sistemas de ensino, conselho municipal de educação. Observou-se que há um olhar sobre os CME, em especial como mecanismo de participação e autonomia desse órgão colegiado na institucionalização da gestão democrática. A dissertação prioriza a produção do campo epistemológico sobre as políticas de democratização da gestão educacional, uma vez que delineia os aspectos históricos da conjuntura de formação e criação dos CME no universo brasileiro e em especial no município de Maricá (OLIVEIRA, 2011).

A busca de produções científicas na base de dados da CAPES resultou na identificação de outra publicação, no ano de 2011, intitulada *“O Conselho Municipal de Educação como espaço de produção das políticas educacionais: a constituição de uma esfera pública?”*. Nesse trabalho, Cirlane Mara Natal desenvolve as categorias de: conselho municipal de educação, política educacional e esfera pública com a intenção de analisar a trajetória do Conselho Municipal de Educação de Vitória – Espírito Santo. Sob o viés da formulação e implementação das políticas educacionais, a autora considera as relações entre o governo e a sociedade civil e o seu papel na



construção das políticas educacionais para o sistema público de ensino (NATAL, 2011).

Essa pesquisa privilegia o campo epistemológico da política de democratização da gestão educacional, em detrimento da política de formação dos profissionais da educação, já que no estudo não há discussões ou inter-relações entre constituição, fortalecimento e trabalho do CME e formação de conselheiros. Embora a base empírica da pesquisa tenha sido o CME de Vitória e seus conselheiros, não observa-se no decorrer da dissertação a preocupação em consolidar as bases epistêmicas da formação desses sujeitos. O viés da pesquisa assume, assim como os demais estudos já apresentados, um discurso sobre as funções e o trabalho do CME, com intenção nuclear sobre o papel da sociedade civil na gestão democrática.

Seguindo a mesma linha epistêmica, identificamos outra dissertação publicada em 2011 que apresenta um estudo de caso múltiplo com abordagem qualitativa, o qual teve como *lôcus* de pesquisa os Conselhos Municipais de Educação de quatro municípios do Estado de Goiás, com recorte para o período de 1997 a 2010. O estudo “*Conselho Municipal de Educação: trajetória e impasses no processo de democratização do ensino público em Cuiabá-MT*”, de Inês Maria da Costa Marques, trouxe as categorias gerais de historicidade, movimentos e possibilidades, apresentando análise e reflexões na seara de criação, funcionamento e institucionalização desses colegiados na perspectiva e confluência burocrática assumidos como órgão de Estado (MARQUES, 2011).

A dissertação contribui para a formação do campo epistemológico acerca das políticas de democratização da gestão educacional, mas não desenvolve apontamentos teóricos subjacentes ao campo epistêmico da formação dos profissionais da educação no Brasil.

Por fim, a última dissertação identificada “*Conselhos Municipais de Educação em goiás: historicidade, movimentos e possibilidades*”, autoria de Edson Ferreira Alves, foi publicada também em 2011, apontando como principais categorias a educação, a educação municipal, o Conselho Municipal de Educação, o município de Cuiabá – Mato Grosso, democratização e gestão colegiada.

Essa dissertação, atendeu ao objetivo proposto a este estado do conhecimento, visto que propôs avaliar como estão sendo colocadas em prática as competências



oficiais e não oficiais do CME como órgão colegiado, além disto, verificou como ocorreu a participação da sociedade civil na composição do CME, bem como identificou as ações deste organismo no campo do assessoramento e formação dos seus conselheiros (ALVES, 2011). Ou seja, os fenômenos investigativos deram conta do campo epistêmico da política de democratização da gestão educacional e, também, da política de formação dos profissionais da educação, mesmo entendendo que muitos conselheiros no CME não são profissionais da educação. Essa relação fomenta a institucionalização, o fortalecimento e a consolidação do trabalho dos conselhos municipais de educação.

A partir dessas cinco dissertações identificadas e apresentadas sinteticamente, reiteramos que a principal dificuldade de ampliação investigativa está centrada na formação de conselheiros. É preciso oferecer condições epistêmicas aos conselheiros a fim de que possam transpor os desafios do trabalho no âmbito dos conselhos municipais de educação, para além da simples ideia de operacionalização das funções consultivas, deliberativas, normativa, fiscalizadora e mobilizadora, mas sim concretizem instancias propositivas autônomas que protagonizem o processo de gestão democrática. Nesta perspectiva, fundamenta-se os preceitos do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), instituído pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) por Portaria Ministerial nº 3.272, de 6 de novembro de 2003, que além de estar voltado para a criação e o fortalecimento de conselhos municipais de educação e/ou sistemas municipais de ensino, prioriza a formação continuada de conselheiros, na modalidade a distância desde 2009.

Assim sendo, a institucionalização da política de formação e valorização dos profissionais da educação, entrecruzada à formação continuada de Conselheiros e/ou Técnicos de educação em relação às ações educativas, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação, de modo a tornar os Conselhos Municipais de Educação atuantes em dimensões políticas, sociais e educacionais, potencializa ampliar o olhar, o conhecimento e a atuação competente e proativa de tais sujeitos nas respectivas instâncias municipais.

Constatamos que os trabalhos que compõem o banco de teses da CAPES, não diferenciam muito dos apontamentos que fizemos em relação as dissertações



encontradas. Em relação a primeira tese selecionada, identificou-se a temática de estudo sob o viés da gestão democrática e a avaliação em larga escala, intitulada *“Gestão democrática nos Sistemas Municipais de Ensino de Santa Catarina: implicação da avaliação em larga escala”*, de Almir Paulo dos Santos. Nessa ótica, o autor constrói o campo epistemológico relacionando as políticas de democratização da gestão educacional relacionando-o com os Sistemas Municipais de Ensino do Estado de Santa Catarina. Essa produção científica se caracteriza como um estudo de caso, com abordagem epistemometodológica, tendo por subsídios o ciclo de política de Stephen Ball a partir da perspectiva de Mainardes, situadas em três aspectos: o contexto da influência, o da formulação legal e o contexto da prática (SANTOS, 2012).

Embora a temática direcione o constructo investigativo no campo das políticas educativas, não se observa direcionamento que aborde a formação dos profissionais da educação. No entanto, salienta-se a relativa conexão dos temas principais dessa tese no que se refere a gestão democrática e avaliação em larga escala com o trabalho docente, em que o pesquisador buscou identificar como se expressa a gestão democrática e o Sistema Nacional de Avaliação, nos textos das leis de criação dos SME de municípios do Estado de Santa Catarina, descrevendo práticas de gestão em dois municípios, a partir das avaliações em larga escala (SANTOS, 2012). Observou-se que a investigação contribui para o campo epistemológico das políticas educativas, principalmente no viés da avaliação, gestão e democratização na instância municipal.

Já a segunda tese *“Sistema Municipal de Ensino: arena de confluências, rupturas e desafios na democratização da educação”*, de autoria de Oséias Santos de Oliveira, está intimamente conectada ao objetivo deste estudo, identificado um campo epistemológico relacionado as políticas de democratização da gestão educacional. Subjacente a temática norteadora da pesquisa, sistema municipal de ensino, observa-se aspectos investigativos inerentes a formação dos profissionais da educação, em especial no município de Santa Rosa – Rio Grande do Sul, o que caracteriza a tese como estudo de caso de abordagem qualitativa.

Pode-se afirmar que esta tese potencializa a institucionalização do trabalho dos conselhos municipais de educação, porque aborda de assuntos que não podem ser tratados de forma isolada, porque estão pautados na perspectiva da democracia participativa e na criação, implantação e consolidação do Sistema Municipal de Ensino



de Santa Rosa/RS, uma vez que na concepção sistêmica de educação o CME é órgão colegiado integrante e propositivo de políticas públicas.

Portanto, inferimos que na dimensão epistemológica da política de democratização da gestão educacional estamos avançando no campo investigativo. No entanto, é importante destacar a necessidade de ampliar esse campo epistemológico a partir de um olhar no cenário dos conselhos municipais de educação e na qualificação dos conselheiros, os quais precisam constituir-se cada vez mais sujeitos proativos, com competência técnica-educacional e conhecedores dos preceitos e processos de gestão democrática.

Considerações finais

Em síntese, respondendo à questão problema sobre qual o campo epistemológico relacionado as políticas de democratização da gestão educacional e de formação dos profissionais da educação no Brasil em inter-relações com o fortalecimento dos conselhos municipais de educação no cenário da gestão municipal, apontamos que a pesquisa do estado do conhecimento junto a base de dados da CAPES resultou no encontro de sete produções científicas. Destas, apenas uma dissertação e uma tese estão relacionadas totalmente ao objetivo proposto; as demais obras atenderam parcialmente à construção de um campo epistemológico de políticas voltadas aos CME.

Observou-se que a maioria das produções científicas encontradas centram-se na seara epistêmica da política de democratização da gestão educacional tendo por base a investigação acerca dos conselhos municipais de educação. As cinco dissertações estão relacionadas à historicidade macro dos CME e apontam para as especificidades micro da gestão municipal. Já as duas teses, estabelecem o inverso, partindo da contextualização do cenário dos sistemas municipais de educação correlacionando-o ao cenário dos CME.

Outro fator marcante é que as dissertações foram publicadas em 2011 e as teses em 2012, sendo que a proporção de pesquisas em nível de mestrado que relacionam os descritores conselho municipal de educação, sistema municipal de educação e gestão democrática são superiores à produção científica em nível de doutorado que usam essas mesmas categorias. Além disso, a maioria das pesquisas apresentam



estruturas epistêmicas muito semelhantes, tais como historicidade em relação a criação e implementação do SME ou do CME, sempre os relacionando. Pelo menos um capítulo de cada um dos trabalhos identificados apresenta o contexto nacional e depois em outro capítulo desenvolve-se análise específica do conselho municipal de educação do respectivo local que se desenvolveu a pesquisa.

Sobre o estado do conhecimento, também, foi possível identificar quem são os investigadores que estão olhando os cenários do CME, assim como constatou-se que em todas as investigações os pesquisadores tiveram e/ou tem relação com o trabalho do conselho municipal de educação, ou porque foram/são conselheiros, presidentes do conselho e/ou professores atuantes na educação básica preocupados com o processo de gestão educacional. Sob o prisma de quem são os investigadores, podemos afirmar que suas temáticas de pesquisa contribuem para o fortalecimento e apropriação da temática, impactando na prática do conselheiro e no trabalho do CME.

No entanto, reconhecemos a dificuldade de identificar, nesse estado do conhecimento, produções científicas que tratassem concomitantemente do campo epistemológico da política de democratização da gestão educacional e de formação dos profissionais da educação, com exceção de uma dissertação e de uma tese que fazem esta relação subjacente a suas temáticas.

A maioria dos estudos apontaram referenciais conceituais relacionados a construção dos marcos teóricos que abrangem o campo epistemológico da política de democratização da gestão educacional, em detrimento da política de formação dos profissionais da educação, ou seja, a formação dos conselheiros de educação, em especial os profissionais da educação, não estão sendo consideradas fenômenos investigativos de primeira ordem, o que requer maior investimento em pesquisas que potencializem discussões e análises acerca da formação e atuação dos conselheiros municipais de educação como pressuposto necessário para o fortalecimento do trabalho dos conselhos municipais de educação no cenário da gestão municipal.

Referências

ALVES, E. F. **Conselhos Municipais de Educação em goiás**: historicidade, movimentos e possibilidades. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.



DALLA CORTE, M. G. O estado do conhecimento das produções científicas referentes ao estágio supervisionado no curso de Pedagogia. In: VII Seminário de La Red Latinoamericana de Estudios sobre o Trabajo Docente. **CD Anais Seminário Redestrado**. Buenos Aires, 2008, p. 1-19.

MELLO, A. G.; DALLA POZZA, K. A. Formação continuada de conselheiros municipais de educação e a educação a distância na consecução da política de democratização da gestão educacional. In: DALLA CORTE, M. G. [et al.] (Orgs.). **Interfaces entre políticas públicas/gestão educacional e formação docente** [recurso eletrônico] – 1. ed. – Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, ELOS Grupo de Pesquisa, 2014.

MAGALHÃES, L. M. de. **O processo de construção da autonomia do Conselho Municipal de Educação**. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MARQUES, I. M. da C. **Conselho Municipal de Educação: trajetória e impasses no processo de democratização do ensino público em Cuiabá-MT**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

NATAL, C. M. **O Conselho Municipal de Educação como espaço de produção das políticas educacionais: a constituição de uma esfera pública?** 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

OLIVEIRA, I. A. de C. **O Conselho Municipal de Educação como mecanismo de instituição da gestão democrática: um estudo de caso sobre as ações do Conselho Municipal de Educação de Maricá**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 20 nov. 2014.



OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NAS LICENCIATURAS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Cláudia Regina Costa Pacheco¹

Eixo 2 – A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

Considerando a necessidade e a importância de se repensar os processos formativos docentes, a presente pesquisa investiga os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura e as contribuições destes para uma prática docente diferenciada. Através da parceria estabelecida entre o Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete e as escolas públicas de Alegrete/RS e Manoel Viana/RS, o estudo busca contribuir para a formação e capacitação de professores e futuros professores no ensino de conteúdos de modo diferenciado, visando uma aprendizagem real e significativa. Como principal objetivo buscou-se compreender em que medida o Estágio Curricular nos Cursos de Licenciatura tem oportunizado o desenvolvimento de práticas docentes diferenciadas tanto para acadêmicos em formação quanto para professores regentes. Ao diagnosticar a situação do ensino de componentes curriculares como Matemática, Química e Biologia nas escolas colaboradoras, procura oportunizar um espaço de discussão e reflexão sobre métodos, técnicas e recursos didáticos para o ensino dessas disciplinas. Este trabalho tem como meta ponderar ações pedagógicas que não estejam restritas somente aos conteúdos ou voltadas apenas aos elementos que o educando apresente de modo espontâneo. A investigação está realizando uma pesquisa quanti e qualitativa, de cunho bibliográfico, com o objetivo de estruturar o Estado da Arte referente à temática em questão. A partir do mapeamento dos estagiários dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete, bem como dos professores regentes das escolas conveniadas, estão sendo feitas visitas e observações às referidas escolas, além dos diálogos com os professores, da aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas com os professores regentes e estagiários que se dispuseram a colaborar com este estudo. Constata-se que a troca de experiências entre acadêmicos e professores possibilita o desenvolvimento de atitudes que integrem os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos.

Palavras-chave: Formação Docente. Estágios. Licenciaturas.

Introdução

A experiência em Estágios Curriculares nos cursos de Licenciatura tem-se tornando um amplo espaço de análise e discussão sobre o fazer docente. As observações, monitorias e regências apresentam-se como oportunidades para o acadêmico de licenciatura reconhecer falhas nos processos de ensino e de aprendizagem. A partir desse reconhecimento é também objetivo do Estágio,

¹ Prof^a Dr^a em Educação do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete. E-mail: claudiareginapacheco@gmail.com



enquanto componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, oportunizar aos acadêmicos buscar alternativas para as dificuldades encontradas no âmbito escolar. Além disso, em contrapartida, pode possibilitar aos professores regentes uma revisão de técnicas e métodos utilizados.

Ao se analisar a estruturação dos Cursos de Licenciatura frente aos novos desafios do sistema educacional brasileiro percebe-se que novas ações se fazem necessárias. Ações essas primordiais para a instrumentalização dos docentes nas diferentes áreas do conhecimento.

O Ministério da Educação tem, no decorrer dos últimos anos, indicado um acentuado déficit de professores no país na área de Ciências Exatas. E, é nessa perspectiva que o presente estudo analisa o ensino e a aprendizagem, sobretudo, nas áreas de Matemática, Química e Ciências Biológicas. Avaliando que a formação do professor tem grande influência na qualidade do que se ensina e se aprende, mudando assim as estatísticas de baixo rendimento escolar, a investigação objetiva construir e desenvolver as competências dos indivíduos, tornando-os autônomos no pensar e no viver diante do mundo contemporâneo. Historicamente, a escola tradicional nos apresentou as ciências, de um modo geral, desvinculadas do cotidiano. O ensino de Matemática, Química e Biologia se reduzia à cópia, repetição e memorização de regras mecânicas totalmente alheias ao dia-a-dia dos alunos.

Nessa perspectiva, o projeto busca desenvolver nos acadêmicos das Licenciaturas em Matemática, Química e Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete o interesse pela pesquisa, refletindo sobre questões referentes ao seu fazer docente. Além disso, procura dialogar com os professores regentes das escolas colaboradoras visando compreender melhor como podemos romper com um paradigma de ensino tradicional, desmistificando o ensino das Ciências.

Dessa forma, como principal questionamento coloca-se a seguinte questão: Em que medida o Estágio Curricular nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete tem oportunizado o desenvolvimento de práticas docentes diferenciadas tanto para acadêmicos em formação quanto para professores regentes?



A análise dessa e de outras questões relacionadas nos possibilitam o desenvolvimento de competências com o compromisso e o comprometimento em prol de uma sociedade mais igualitária e humana.

A presente investigação realiza um estudo bibliográfico definindo o Estado da Arte do referido tema. Além disso, se propôs a dialogar com os principais protagonistas dessa história, ou seja, com os estagiários dos 3 cursos de licenciatura ofertados pelo Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete, bem como com seus professores regentes das escolas conveniadas.

Esse diálogo se dá através da resposta dos colaboradores a questionários, bem como a participação em entrevistas com roteiros semi-estruturados. São colaboradores da pesquisa 5 estagiários de cada uma das licenciaturas (Matemática, Química e Ciências Biológicas), bem como seus respectivos professores regentes. Totalizam nessa primeira fase da pesquisa 30 colaboradores entre estagiários e professores. A partir da entrega dos questionários, serão tabulados os dados e redefinidas as questões do roteiro das entrevistas. Uma segunda etapa do estudo será a realização das entrevistas. Para esta etapa, o estudo fará uso da História Oral Temática, na qual se faz a análise de um tema específico nas falas dos colaboradores.

O trabalho se justifica pela possibilidade de examinar de modo mais pontual a questão dos estágios, momento significativo na formação de futuros professores que muitas vezes determina os rumos tomados por muitos futuros profissionais. Os reflexos das experiências de estágios conjeturam no exercício docente posterior a formatura dos acadêmicos. O estudo contribui para um repensar sobre práticas e métodos de ensino buscando compreender em que medida estamos nos utilizando de práticas efetivas de ensino que resultem num aprendizado eficaz.

O Estágio Curricular Supervisionado nas Licenciaturas: Fundamentos teóricos

Em linhas gerais, o estágio é considerado uma atividade de caráter educativo complementar ao ensino, cujo objetivo primeiro é a integração do acadêmico em um ambiente profissional.

A Resolução CNE/CP 1/2002, em seu artigo 13, parágrafo 3º, define que o Estágio Curricular Supervisionado deverá ser realizado em uma escola de Educação



Básica, devendo ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

De acordo com Lüdke (2012) os debates contemporâneos em torno da formação de professores têm apontado

a necessidade de romper com o modelo tradicional de formação, estruturado primeiramente em uma sólida base de formação teórica de conteúdos e de disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o licenciando deverá aplicar o que aprendeu na teoria. Esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da preparação de professores em nosso país. (p.164).

O Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete têm entre sua relação de cursos superiores os cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos preveem em suas matrizes curriculares os Estágios Curriculares Supervisionados.

O Curso de Licenciatura em Matemática prevê 400 horas para os Estágios Curriculares obrigatórios, sendo estas horas divididas em 4 estágios de 100 horas cada, iniciando no 5º semestre do curso e finalizando no 8º semestre.

No Curso de Licenciatura em Química as 400 horas previstas para os Estágios também se iniciam no 5º semestre e subdividem-se em 4 estágios, sendo dois estágios de 80 horas e dois de 120 horas.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas prevê um estágio de 60 horas no 5º semestre, um estágio de 120 horas no 6º semestre, um no 7º semestre de 100 horas e por fim um no 8º semestre de 120 horas.

Cabe salientar que as análises feitas em relação a distribuição de carga horária dos estágios neste momento, sobretudo, referem-se aos PPCs antigos dos cursos, tendo em vista que os colaboradores da pesquisa estão tendo as suas formações baseadas na estrutura curricular antiga. Os PPCs novos das licenciaturas sofreram algumas alterações em termos de matrizes curriculares baseados na legislação atual.

Lüdke (2012) constata em suas análises uma série de fragilidades sofridas pelo estágio supervisionado que de certa forma explicam um pouco do cenário atual. Revela um descompasso entre a formação teórica oferecida aos futuros professores pelas instituições formadoras e a formação prática que deveria ser ofertada. Destaca



ainda certo despreparo dos professores supervisores de estágio, bem como a necessidade de se rever as formas de orientação dos estagiários.

Lüdke (2012) problematiza, em suas investigações, a surpresa em relação a clareza da imagem, por trás do conceito, do estagiário se submetendo às regras prescritas para seu estágio, procurando cumpri-las com o mínimo esforço possível, sem assumir seu papel de sujeito, que participa das escolhas e decisões, vivendo ativamente as consequências delas nesse importante período de treinamento.

A formação inicial e continuada de professores: A busca por uma prática diferenciada

A escola tradicional, ao privilegiar a quantidade de conteúdos, independente de sua significação, dava importância à fragmentação destes conteúdos de modo a serem mais facilmente memorizados. O aluno, nesse modelo de escola, era valorizado pela capacidade de retenção e acumulação de informações, não fazendo essas, na maioria das vezes, sentido em sua vida prática.

A nossa sociedade evolui e esse modelo de escola, embora ainda exista na contemporaneidade, torna-se ultrapassado. Novas exigências surgem no cenário escolar, exigindo dos profissionais da educação novos olhares sobre o processo de ensino-aprendizagem. A memorização e o acúmulo de informações são insuficientes para a nossa realidade. Fato esse que impulsiona a uma nova compreensão do papel do professor. Se, no ensino tradicional, ele era considerado o “detentor do saber”, agora ele perde a “Sua Majestade” e torna-se consciente de que vive numa realidade de constante aprendizado, sujeito as mais diversas e complexas situações. A formatura não garante mais o pleno desenvolvimento da sua atividade docente. Nessa perspectiva, Souza (2011) destaca que como educadores, precisamos estar sempre

[...] instigados a nos superarmos e darmos conta de toda complexidade que o processo educacional nos exige. A formação pedagógica e seu aspecto cognitivo, as relações estabelecidas com nossos alunos e nossos colegas, a rapidez com que a revolução tecnológica nos atinge e sua interface com a sala de aula... Enfim, são tantos os aspectos, que somos atingidos diariamente, de forma reducionista, pela impossibilidade de lidarmos com eles, o que nos leva a conviver com a culpa de nunca estarmos suficientemente preparados para a profissão. (p. 07).



Consciente de que a formação docente é permanente, o professor precisa além da formação inicial, de uma formação continuada, que o auxilia no exercício de seu fazer pedagógico. Amaral & Gaelzer (2011, p. 57-58) contribuem com essa análise ao afirmarem que as escolas, juntamente com as instituições de formação de professores, têm grande poder para a transformação desta realidade em que se encontra a profissão docente, pois a parceria destas duas instâncias pode, sem dúvida, qualificar a formação do profissional para uma educação mais adequada e pertinente à sociedade contemporânea.

E, é nessa perspectiva, que este trabalho se propôs a refletir sobre o ensino da Matemática, da Química e da Biologia, percebendo que o exercício da docência não se resume à aplicação de modelos previamente estabelecidos e tampouco a mera transmissão de regras e teoremas. Dessa forma, o professor de Matemática, Química ou Biologia, nos mais diferentes níveis vai se constituir num profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência dos conteúdos por ele trabalhados, tornando o ensino significativo e desmistificando o ensino das Ciências.

Concordamos com Camargo (2011) ao afirmar que uma das condições para ser professor é mobilizar saberes, entendendo que estar em contato com o aluno é ter competência de aliar à sua prática os acontecimentos adversos da sala de aula, que está longe de ser estática. O exercício da docência exige discernimento na ação pedagógica de ensinar, visando uma educação crítica e de qualidade. Para Camargo (2011) pensar nossa prática como interação social exige um fazer no qual nossas experiências docentes sejam (re)significadas dentro da sala de aula, provocando uma desacomodação e nos colocando na condição de um eterno aprendiz. A partir de então, passa-se a perceber o quanto é necessário estar em constante aprendizado, para que possamos fazer da nossa prática um processo de formação em que o educando possa sentir vontade e motivação para vivenciar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, ser professor é diferente de estar professor, e isso exige comprometimento com o que somos e com o que queremos ser, para que possamos ter o sentimento de pertencimento ao espaço educativo.

Metodologia



Para o desenvolvimento dessa investigação está sendo realizada uma pesquisa quanti e qualitativa, de cunho bibliográfico, com o objetivo de estruturar o Estado da Arte referente à temática em questão. Está sendo feito o mapeamento dos estagiários dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete, bem como dos professores regentes das escolas conveniadas dos respectivos estágios. Foram selecionados 5 estagiários de cada licenciatura (Matemática, Química e Ciências Biológicas), bem como seus respectivos professores regentes. Totalizam, dessa forma, 30 colaboradores. Estão sendo feitas visitas às referidas escolas dos municípios de Alegrete/RS e Manoel Viana/RS. A partir dessas visitas, dos diálogos com os professores estão previstas observações, aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas com os professores regentes e estagiários.

A primeira etapa do projeto se constituiu na elaboração e aplicação de questionários. Foram elaborados dois questionários, um direcionado aos estagiários e outro direcionado aos professores regentes.

O questionário dos estagiários pergunta aos colaboradores a sua faixa etária, se o acadêmico já teve experiências na docência para além dos estágios curriculares obrigatórios, se tem pretensões de seguir carreira acadêmica em cursos de pós-graduação. Os estagiários são questionados ainda sobre qual o seu entendimento sobre o Estágio Curricular Supervisionado, quantos estágios já realizou no seu curso de graduação. Foi solicitado aos estagiários que descrevessem como foram suas experiências nos estágios até então realizados. Além disso, questionou-se se os estágios têm contribuído para uma visão diferenciada do processo de ensino-aprendizagem.

Outra questão feita aos estagiários perguntou se em suas práticas docentes eles se utilizavam de materiais e recursos diferenciados para ministrar suas aulas. Solicitou-se a eles que descrevessem exemplos de materiais e recursos usados em suas aulas. Por fim, os estagiários foram questionados se costumam dialogar com seus professores regentes sobre a possibilidade de realizar aulas diferenciadas.

O questionário direcionado aos professores regentes da mesma forma questionou os professores sobre a sua faixa etária, sobre o seu curso superior de formação inicial, sobre o seu tempo de serviço na docência e, sobretudo, quanto ao tempo que atua na sua disciplina específica (seja Matemática, Química ou Biologia).



Perguntou-se ainda aos professores: Qual o seu entendimento sobre o Estágio Curricular Supervisionado? Como foram as suas experiências enquanto estagiário (a) em curso de formação de professores? Quantos estágios docentes realizou ao longo de seu curso de graduação? Se considera que os estágios tenham contribuído para uma visão diferenciada do processo de ensino-aprendizagem? Se em sua prática docente se utiliza de materiais e recursos diferenciados para ministrar a sua aula? Cite exemplos de materiais e recursos usados em aula. Se o professor costuma dialogar com seu estagiário(a) sobre a possibilidade de realizar aulas diferenciadas? Se os estagiários fazem sugestões para que suas aulas sejam diferenciadas, para além da memorização e repetição? Quais são as contribuições da prática do Estágio para você enquanto professor(a) regente e para o estagiário(a) que atua/atuará na sua turma?

Após a finalização da aplicação dos questionários e da sistematização dos dados serão realizadas as entrevistas semi-estruturadas. A realização das entrevistas (segunda etapa) terá como base a metodologia da História Oral Temática.

Definir a História Oral não se constitui numa tarefa fácil, devido ao fato desta apresentar-se de modo dinâmico e criativo, peculiaridade que torna sua conceituação provisória. Meihy (1996) auxilia, nesse sentido, afirmando que a História Oral seria

[...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social das pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. Como História dos Contemporâneos, a História Oral tem de responder a um sentido de utilidade prática e imediata. (p. 13).

Nessa perspectiva, a História Oral vista como um conjunto de procedimentos, uma prática de apreensão de narrativas, constituiu-se numa possibilidade de estudo da sociedade e, sobretudo, da instituição escola e de seus processos de ensino e de aprendizagem, por meio de depoimentos gravados e transcritos.

Na associação dos dados coletados e da revisão de literatura serão buscadas alternativas para a reflexão e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas no âmbito do ensino.

Considerações Finais



A reforma educacional contemporânea recoloca o tema da formação de professores. É preciso formar diferentemente os professores, dizem-nos, porque o mundo mudou, porque a escola que já era insuficiente não consegue corresponder às exigências desse novo mundo, porque práticas pedagógicas são autoritárias, os currículos, elitistas, tudo se informatizou, os antigos paradigmas foram superados, os trabalhadores precisam ser mais flexíveis e participativos para um bom desempenho no trabalho, os empregos são cada vez mais incertos, instáveis e transitórios; precisamos pensar nas novas habilidades e nas novas competências, a própria escola precisa flexibilizar, todos devem ser autônomos, há uma nova subjetividade, a escola agora terá uma gestão participativa e tudo deve ser planejado e avaliado; porque há a Internet, porque a escola precisa se abrir para a participação da comunidade, os alunos devem construir seu próprio conhecimento e também os professores precisam reconstruir seus conhecimentos e suas práticas. Enfim, um mundo novo, com novos problemas, novos significados, novas exigências, novas soluções, novas práticas e, conseqüentemente, novos professores. (MIRANDA, 2012, p. 129-130).

A contemporaneidade exige a formação de um novo professor que dê respostas e saiba lidar com uma realidade diferente da sua. Porém o que se percebe nos cursos de formação de professores ainda é uma formação baseada num paradigma tradicional. Constatou-se que a mudança é necessária, mas que não se dará de uma hora para outra. A mudança é gradual, rompendo aos poucos nossa mentalidade ainda tradicional. Tem-se a convicção de que essa mudança na formação desse novo professor se dará primordialmente na trajetória formativa desse indivíduo. Sobre tudo precisamos repensar as matrizes curriculares de nossos cursos de licenciatura unindo cada vez mais teoria e prática. Onde não se pode deixar lacunas entre o que é teórico e o que é prático. É a efetivação da chamada práxis, na qual teoria e prática caminham juntas na construção desse novo professor que está conectado com o novo paradigma social.

Os estágios curriculares supervisionados, nessa perspectiva se constituem em oportunidades de se pensar o novo. Tanto estagiários quanto professores regentes tem muito a aprender nesse espaço de troca de experiências e saberes.

O momento de estágio é decisivo na vida do licenciando, pois possibilita a este um agir e um reconhecer-se em perspectiva de um futuro profissional. Em contrapartida, esse mesmo estágio pode oportunizar ao professor regente uma retrospectiva em relação ao seu fazer docente, retomando práticas e até mesmo



alterando algumas de suas práticas tendo em vista um melhor ensino na busca de um melhor aprendizado.

Considera-se que

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social. A atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística. (PIMENTA, 2012, p. 95).

Se é intencional, é também planejada, organizada e sistematizada com o objetivo do ensino ter como principal consequência a aprendizagem significativa. Ação-reflexão-ação será a tríade que guiará todo o processo de constituição e (re)constituição desse novo professor.

Referências

AMARAL, J. C. S. R. do.; GAELZER, V. (Orgs.). **A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: diálogos sobre Educação e Ensino**. Bento Gonçalves: IFRS, 2011.

CAMARGO, E. C. *Entrelaçando saberes sobre a formação docente: a Psicologia do Desenvolvimento no curso de Pedagogia*. In: AMARAL, J. C. S. R. do. **A arte de ensinar e aprender: reflexões realizadas na licenciatura em pedagogia do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves**. Bento Gonçalves: IFRS, 2011.

LÜDKE, M. O Estágio e seu papel na socialização profissional de professores. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e PERRELLI, M. A. de S. (Orgs.). **Docência em Questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.



SOUZA, C. S. S. Prefácio. In: AMARAL, J. C. S. R. do.; GAELZER, V. (Orgs.). **A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: diálogos sobre Educação e Ensino**. Bento Gonçalves: IFRS, 2011.



NOVOS PARADIGMAS NA FORMAÇÃO INICIAL DAS LICENCIATURAS PARA EJA

Nisiael de Oliveira Kaufman¹
Larissa Martins Freitas²
Celso Ilgo Henz³

Eixo 2 – A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

O presente artigo se refere a uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/RS. O trabalho tem como temática central a formação inicial de professores das licenciaturas para atuar na Educação de Jovens e Adultos(EJA), trazendo como problemática de pesquisa: a formação inicial de professores na Universidade Federal de Santa Maria vem preparando seus acadêmicos para atuarem na Educação de Jovens e Adultos, considerando as possibilidades e desafios dessa modalidade no Ensino Médio? Quanto ao objetivo geral busca investigar os desafios e as perspectivas da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas da UFSM, com relação à preparação para atuação na EJA na etapa do Ensino Médio, fundamentando-se em autores como: Paulo Freire, Soares, Gadotti, Pimenta, Brandão, Gatti e outros. A metodologia é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, mediante a aplicação de entrevistas semiestruturadas e círculos dialógicos investigativo-formativos de forma virtual, com acadêmicos egressos de alguns cursos de licenciaturas da UFSM, que atuaram na EJA/Ensino Médio durante seus estágios curriculares. Nesse sentido, a partir dos estágios supervisionados tem se evidenciado as fragilidades e desafios da formação inicial de professores, bem como a necessidade dessa ser redefinida para que as práticas na Educação de Jovens e Adultos/ Ensino Médio não se resumam a uma mera transmissão de conhecimentos de forma técnica, generalizada e fracionada, desconsiderando todo conhecimento de mundo e possibilidades que este cenário oferece.

Palavras-chave: Formação Inicial. Licenciaturas. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

A educação encontra-se em processo de transformações e readequações para ter condições de acompanhar o ritmo acelerado das mudanças advindas da era globalizada, e esse percurso vem exigindo a proposição de maneiras diferenciadas nas formas de ensinar e aprender. Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, exige-se que a escolaridade seja reconhecida para além de um direito, o que desafia

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa *Dialogus: Educação, Formação e Humanização* com Paulo Freire (UFSM). Técnica em Assuntos Educacionais. E-mail: nisiaeloliveira@bol.com.br

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa *Dialogus: Educação, Formação e Humanização* com Paulo Freire (UFSM). Professora de Educação Básica. E-mail: lari.mfreitas@yahoo.com.br

³ Doutor em Educação. Professor Associado 2 da UFSM. Professor da LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do PPGE/UFSM. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus: Educação, Formação e Humanização* com Paulo Freire. E-mail: celsoufsm@gmail.com



educadores a se aprimorarem e qualificarem permanentemente, pois se procura conceber o conhecimento não mais numa perspectiva tradicional, mas que ele nasça do movimento, da dúvida, da incerteza e da busca de novas alternativas.

Assim, é necessário um entendimento sobre como vem ocorrendo as práticas pedagógicas nas licenciaturas, visto que a EJA possui muitas especificidades que precisam ser reconhecidas no âmbito educacional. Por isso, assumimos como foco de pesquisa a formação inicial para atuação na EJA/Ensino Médio por entender que são muitos os embates quanto a uma formação que contemple as reais necessidades deste campo de atuação, visto que ainda é forte a lógica de reprodução e a influência das ideologias dominantes. A luta por uma educação/formação para a classe popular, até os dias atuais, é permeada pela tentativa de se recompor ou restabelecer lacunas de um sistema excludente e autocrata.

Partindo da realidade de um contexto diferenciado, cabe ao profissional docente da EJA o desafio de construir saberes necessários à prática, levando em consideração os conhecimentos fundamentais a estes adultos e jovens. Além disso, os *saberes da experiência feito*⁴ precisam ser reconhecidos no processo educativo, sendo que o educador, neste cenário, passa a ser um mediador que também se encontra em processo de permanente aprendizagem e reconstrução. Essa interlocução de saberes possibilita que “[...] distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo e de sua experiência” (FIORI, 2002, p. 8).

Com base nesse enfoque, a partir dos estágios supervisionados de alguns cursos de licenciaturas da UFSM, buscamos compreender os desafios e lacunas existentes na formação inicial de professores para atuação na EJA/ Ensino Médio, a partir do problema: como está ocorrendo a formação inicial de acadêmicos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria/RS, considerando os

⁴ Freire critica a ideologia opressora que considera sujeitos incapazes, segmentando os “que sabem” e os que “não sabem”, pois afirma que ninguém é absolutamente ignorante “Se não é possível defender uma prática que se contente em girar em torno do *senso comum*, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o saber da *experiência feito*, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)” (FREIRE, 1992, p. 31). Neste, sentido, a leitura de mundo dos educandos deve ser tomada sempre como ponto de partida.



desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio? Para isso, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, a fim de compreender como acontece o processo de formação inicial desses acadêmicos e, ainda, círculos dialógicos investigativo-formativos, de forma virtual, com temas (geradores), construídos a partir das entrevistas.

Dessa forma, acreditando que é preciso uma qualificação específica e uma maior compreensão da EJA por parte dos profissionais que atuarão nesse contexto, é essencial a construção de propostas curriculares diferenciadas, condizentes às necessidades dos jovens, adultos da classe trabalhadora, que precisam ser pensadas desde o processo de formação inicial das licenciaturas.

Fundamentação Teórica

A trajetória histórica da EJA sempre sofreu interferências do contexto histórico-sócio-político de cada época e na atualidade. Para compreender os desafios da formação inicial para EJA, é preciso considerar o lugar marginal ocupado pela EJA no âmbito do sistema educacional e, como decorrência, o desconhecimento da especificidade da natureza da EJA e do seu não reconhecimento como um campo de conhecimento próprio, que em parte explicam as fragilidades da formação das e das práticas, as quais têm relegado a segundo plano essa modalidade.

Apesar de campanhas e programas em favor da EJA, a modalidade ainda enfrenta muitos desafios para a sua consolidação. Ampliaram-se as iniciativas em favor de uma educação que contemplasse essa parcela da população “excluída” da sociedade, mas não se efetivaram as políticas educacionais, tampouco um maior empenho político para despertar interesse por tal modalidade.

Gadotti explicita que a educação voltada para jovens, adultos e idosos que se encontram em atividade, como trabalhadores, coloca-se como um dos maiores desafios para uma possível transformação, considerando a sociedade injusta, discriminatória, meritocrática e elitista em que se vive atualmente. O autor reforça que é necessário que o educando sinta-se parte da sociedade, para dar-se conta, que também é responsável por ela. “O educador não é o que cria as contradições e os conflitos. Ele apenas os revela, isto é, tira os homens da inconsciência. Educar passa a ser essencialmente conscientizar” (GADOTTI, 1991, p. 70).



A Educação de Jovens e Adultos, por vezes, reveste-se de preconceitos e rótulos, sendo considerada uma escolarização mais fácil e aligeirada, não suprimindo todas as necessidades educacionais destes educandos. Não existe uma proposta sólida de atendimento que garanta a continuidade de estudos dos jovens e adultos, mas sim um grande embate quanto à sua “regularização”, que se confunde entre uma concepção mais flexível de currículo e a tradição escolar dos sistemas regulares de ensino.

Diante do exposto, não se tem reconhecido que esses educandos trazem consigo uma bagagem de conhecimentos, construída ao longo do tempo, carregados de crenças e valores já constituídos a partir de suas experiências. Freire lembra que não podemos desprezar a compreensão do mundo, que cada criança, jovem ou adulto traz à escola. “Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros” (FREIRE, 1992, p. 44). Respeitar esses saberes, os quais Freire denomina *Saberes da experiência feito*⁵, é respeitar o contexto cultural, legitimando a defesa pelo saber popular. Enquanto não considerarmos esse como ponto de partida, corremos o risco de negar saberes em prol de uma ideologia elitista e excludente.

No entanto, Freire (1992) nos atenta para o fato de que não se pode ficar limitado a tais conhecimentos. É preciso “deslocar-se de um ponto a outro” (p. 37), não permanecer ou acomodar-se apenas ao *Saber da experiência feito*, mas estar sempre em busca de *Ser Mais*⁶. Ou seja, ultrapassar os “limites da curiosidade intelectual” é imprescindível, para que os docentes exerçam uma prática dialética, não mecânica, que se reduza a uma educação bancária.

Diante disso, é fundamental que professor estabeleça uma relação dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada. O que importa é que professor e educandos se assumam *epistemologicamente curiosos*. Neste sentido, “[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento” (FREIRE, 2011, p. 83).

⁶ O “ser mais” é uma vocação para a humanização, pelo qual o ser humano conhece a si mesmo e o mundo, interagindo com as possibilidades que os motivam a querer evoluir, implicando no seu autofazer-se na luta pela humanização, “vocação ontológica” (FREIRE, 2011) do ser humano.



Soares afirma que a EJA tem caminhado a passos lentos e que esta necessita ser pensada como um direito, com um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. O autor lembra que somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, sendo que “[...] a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes” (SOARES, 2008, p. 85).

Com base neste enfoque, pensamos na formação inicial de professores como um dos caminhos para superação de tantas ambiguidades e lacunas que vão desde as políticas públicas para EJA até o contexto real de sala de aula. Entendemos ser necessário que se contemple as particularidades de um campo de conhecimentos e saberes teórico-metodológicos próprios da docência na Educação de Jovens e Adultos, que permitam pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação em nível superior.

O Parecer CNE/CEB nº11/2000, destaca que

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56).

Contudo, sabemos que até os dias atuais, não há uma exigência de formação específica para o exercício na Educação de Jovens e Adultos, o que acaba por fragilizar as práticas educativas desenvolvidas neste contexto. Tanto o material quanto metodologias e conteúdos deveriam estar interligados a uma prática pedagógica consciente, pautada nos princípios do direito universal à educação em relação com a realidade dos estudantes.

São muitos os embates que perpassam a docência. A maioria dos professores que se formam nos cursos de licenciaturas não se sentem preparados para atuar na EJA/Ensino Médio. A oferta de disciplinas das áreas pedagógicas nos cursos de



licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria já é restrita; para agravar a situação, as modalidades de ensino geralmente são abordadas em uma única disciplina de forma resumida, o que impossibilita um embasamento teórico-metodológico suficiente para uma prática significativa.

Sobre os estágios dos cursos de licenciatura, objeto de estudo desta pesquisa, Pimenta aponta que

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente, serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. (PIMENTA, 2006, p. 16).

A autora reforça ainda que são muitas as limitações na formação inicial dos professores, que acumula historicamente índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil, teórica e praticamente. Os estágios, muitas vezes, reduzem-se a observações, não se constituindo em práticas efetivas, com metodologias que se baseiam predominantemente na utilização de apostilas, resumos e cópias de trechos de livros, e os conteúdos abordados de forma genérica e pouco aprofundada.

Os cursos não estão fundamentando teoricamente a atuação do futuro profissional, pois os currículos de formação das licenciaturas têm se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer relação com a realidade da Educação de Jovens e Adultos. Existe ainda uma forte cultura da departamentalização nas universidades, que fragmenta e desconecta as disciplinas.

Diante do exposto, muitos licenciados apresentam dificuldades de transpor os conteúdos estudados (reflexo da falta de formação pedagógica) para as diferentes modalidades e contextos. Há uma falta de identidade dos cursos e, embora as diretrizes e legislações sinalizem o contrário, a formação conteudista é muito evidente nestes cursos, persistindo o antigo modelo 3+1.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje [...] em função dos graves



problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. (GATTI, 2010, p. 5).

A autora reforça que, somente constituindo uma base sólida de conhecimentos e formas de ação, sairemos do improviso, da ideia do professor missionário, do professor “quebra-galho”, do professor tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir novas possibilidades de ação.

Com isso, esta pesquisa está em andamento e seus caminhos estão sendo trilhados, porém, acreditamos na relevância da temática para um maior embasamento aos professores que atuam na EJA Ensino Médio e todos os acadêmicos e profissionais inseridos no âmbito da formação inicial das licenciaturas, por este ser um contexto ainda pouco explorado. A partir das constatações e inquietações explicitadas, fica evidente a necessidade de se repensar a formação de professores das licenciaturas da UFSM, com um olhar/enfoque diferenciado para a Educação de Jovens e Adultos.

Metodologia

Compreendendo que, através da pesquisa, é possível não somente a constatação, mas a compreensão da realidade educacional no seu sentido mais amplo - enquanto prática social - optamos pela pesquisa do tipo estudo de caso como estratégia metodológica que possibilite a produção de conhecimentos em torno de vivências, interesses e necessidades, numa perspectiva emancipatória. Esse tipo de pesquisa fornece uma visão ampla e, ao mesmo tempo profunda e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis, a fim de viabilizar o diagnóstico da realidade construindo possibilidades de ação e transformação.

De acordo com Yin o Estudo de Caso:

[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como



resultado, baseia-se em várias fontes de evidência e beneficia-se do desenvolvimento prévio de preposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (YIN, 2001, p. 32-33).

Com o desenvolvimento da investigação qualitativa o estudo constitui-se numa expressão importante desta tendência nos contextos educacionais. Caracteriza-se por ser mais concreta, contextualizada e voltada para a interpretação do leitor.

Com base no exposto, a referida pesquisa está sendo realizada na Universidade Federal de Santa Maria, com acadêmicos/ egressos dos cursos de licenciaturas de Matemática (noturno), Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, História e Física (diurno), tomando como critério de escolha que estejam desenvolvendo, ou tenham desenvolvido seus estágios supervisionados na Educação de Jovens e Adultos, em específico na etapa do Ensino Médio. Apresentamos o referido foco de pesquisa, por considerar que esta área necessita de uma maior compreensão, por se configurar em um campo ainda pouco explorado e que necessita ser pensado mais amplamente.

Para isso, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a fim de compreender como acontece o processo de formação inicial desses acadêmicos e quais as fragilidades e desafios na qualificação destes para atuarem na Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio.

Após, estão sendo realizados círculos dialógicos investigativo-formativos, de forma virtual, com temas (geradores) que suscitaram das entrevistas, problematizando o universo de significados de cada um dos sujeitos coautores, tendo como base uma perspectiva mais humana, buscando uma nova forma de estabelecer a comunicação e troca de experiências.

A proposta metodológica dos Círculos dialógicos investigativo-formativos surgiu no Grupo de pesquisas *“Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”*, da Universidade Federal de Santa Maria, sendo que, inspirados nos *Círculos de Cultura*⁷ de Paulo Freire e reinventando seu legado, propiciamos um espaço-tempo

⁷ Conforme Brandão (2010) associado às experiências de cultura popular os círculos se difundiram e se tornaram uma nova forma e norma de trabalho coletivo. O círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. “O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um



auto(trans)formativo, que dê voz a professores(as) e acadêmicos, refletindo sobre suas práticas educativas e os desafios na busca por uma escola/universidade comprometida com a transformação da educação em todas as suas dimensões. Assim,

[...] todos os sujeitos são participantes e caracterizam-se como coautores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir nos problemas levantados, refletindo e analisando sobre como se dão as diferentes relações e interações na práxis educativa escolar e na sociedade. Esse processo se dá pela organização de círculos dialógicos onde todos são convidados à prática da escuta sensível, do olhar aguçado, do reconhecimento à alteridade do outro, à “dizer a sua palavra”. (HENZ, 2014, p. 3).

De uma forma dialógica, reconhecemos cada coautor como construtor de conhecimento e portador de diferentes posicionamentos, valorizando suas particularidades. Dessa forma, todos participam ativamente do movimento que envolve a pesquisa, construindo também possibilidades através da conscientização/ auto(trans)formação, que ocorre não de forma linear ou neutra, mas de maneira cooperativa e atuante.

Coerente com a proposta de Freire, acreditamos na investigação da “realidade concreta”, em um espaço/tempo em que o pesquisador se coloque em um permanente e dinâmico movimento de pesquisar e educar

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.[...]Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 32).

Embasados nas palavras de Freire, pretendemos através desta pesquisa não somente constatar, mas interagir, e suscitar novas provocações juntamente com os

diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende” (p. 69).



protagonistas deste processo e com isso reeducarmos nosso olhar e ressignificarmos nossas concepções.

Considerações Finais

Essa pesquisa encontra-se em andamento, e seus caminhos estão sendo trilhados na processualidade dos diálogos e descobertas. A partir dos percursos construídos até o presente momento, ressaltamos a relevância da temática, bem como o impacto que essa problemática poderá vir a causar, a partir das novas demandas e desafios constados. Apesar de termos nos debruçado especificamente na etapa do Ensino Médio, as reflexões tecidas podem contribuir para a formação inicial de professores para a EJA, no sentido mais amplo, corroborando com o compromisso ético-político de garantir o direito à Educação Básica aos jovens e adultos.

Com base em nossos diálogos e dados coletados até o presente momento, salientamos a necessidade de ampliar as discussões sobre a EJA nos cursos de licenciaturas e, ao mesmo tempo, percebemos que existe um longo caminho a ser percorrido, pois essa reconfiguração está diretamente atrelada ao rompimento de rótulos ainda existentes, ampliando-se os espaços de discussão em nível universitário sobre um novo panorama.

Os caminhos da pesquisa apontam como principais desafios a serem superados: a ambiguidade entre a teoria e a prática (distanciamento entre escola e a universidade), pouca ou nenhuma abordagem da EJA nas disciplinas pedagógicas, ausência de disciplina específica sobre essa modalidade (currículos insuficientes), desvalorização/ preconceito ainda existentes na escola e na própria universidade, formação predominantemente conteudista e a fragilidade dos estágios. Em contrapartida, percebemos nos discursos certo encantamento por esse contexto diferenciado, principalmente no que se refere à riqueza de bagagem cultural dos educandos, a flexibilidade do currículo, o que levou os acadêmicos/coautores desta pesquisa a uma reflexão crítica e a conscientização do papel social, ético e político que exercem, reafirmando, ainda, a importância da relação educador/educando, como pressuposto indispensável em qualquer ato educativo.



Assim sendo, é possível afirmar que a formação do docente, que muitas vezes não ocorre para a EJA, vai se concretizando na EJA. Um exemplo concreto desse cenário são justamente os estágios supervisionados, que mesmo com todas as lacunas e fragilidades, os atores participantes do ato de ensinar/aprender têm interferido positivamente na qualidade e do processo formativo desses jovens e adultos. Bem como ocorre com a maioria dos educadores que atuam na EJA que, muitas vezes, são obrigados a aprender na prática como atuar nesse contexto singular.

Entretanto, apesar de algumas experiências significativas/gratificantes nos estágios supervisionados, fica evidente a necessidade de se repensar a abordagem da EJA nos cursos de licenciaturas, pois os acadêmicos em geral se sentem inseguros e despreparados para atuarem nesse contexto, sendo obrigados a adaptarem conteúdos e buscarem por conta própria subsídios que os instrumentalize para uma prática significativa.

Assim, é imprescindível, na formação do professor uma busca constante, não apenas do saber, mas também do fazer, estando cada vez mais presente a ação - reflexão no dia-a-dia do professor. Dessa forma, os cursos de formação têm como desafio “proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que pratica em ambas” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 56). E ainda, propiciar conhecimentos necessários para que o docente considere os contextos sociais, históricos e culturais do ambiente que atuará.

Neste sentido, esta pesquisa caminha na busca da contribuição para a superação da fragmentação existente na formação inicial de professores, para que as especificidades da Educação de Jovens e Adultos também sejam contempladas de forma integral, mobilizando saberes essenciais deste contexto e repensando a organização curricular e o caráter mais prático da formação pedagógica para esta modalidade de ensino.

Referências

BRANDÃO, C. R. **Dicionário Paulo Freire**. In: ZITKOSKI, J. J.; STRECK, D. R. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



BRASIL. **Parecer nº11/2000, de 10 maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

FIORI, E. M. **Aprender a dizer sua palavra.** In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Ed: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Educação e Poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HENZ, C. I. “Círculos Dialógicos Investigativo-formativos”: pesquisa-formação permanente de professores. In: VIII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: por uma pedagogia dos direitos humanos, 2014, Bento Gonçalves. **E-book...** Bento Gonçalves: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

SOARES, L. J. G. **O educador de jovens e adultos e sua formação.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.



INTERFACES ENTRE O ENSINO MÉDIO REGULAR E A JUVENILIZAÇÃO NA EJA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES A PARTIR DAS VOZES DOS EDUCADORES E DOS ESTUDANTES

Larissa Martins Freitas¹
Nisiael de Oliveira Kaufman²
Celso Ilgo Henz³

Eixo 2 – A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo promover, com os educadores, reflexões sobre os desafios para a formação permanente de educadores do ensino médio EJA de uma escola de Educação Básica de Santa Maria, a partir das falas dos estudantes. Nessa perspectiva, busca responder a seguinte problemática: quais os desafios, levantados pelos educadores do ensino médio EJA de uma escola pública de Santa Maria, a partir das falas dos estudantes, para a formação permanente? Metodologicamente, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso, no entanto possui também características de pesquisa-formação. Para a dinâmica dos encontros, utilizaremos a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que vem sendo construída desde 2007 pelo Grupo *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. O aporte teórico do estudo está pautado nos seguintes autores: FREIRE (1979, 1997, 2011, 2014); CARRANO (2011); JOSSO (2010). Acreditamos que os educadores precisam de espaços/tempo de formação permanente em que possam refletir sobre a própria prática, bem como dialogar sobre a complexidade e a diversidade do contexto em que atuam. Concluímos, diante do exposto, que a EJA hoje acolhe muito mais estudantes advindos do diurno, os quais não obtiveram êxito nas aprendizagens, nem uma educação democrática e crítica que pudesse garantir a participação ativa deles no contexto sócio-político-econômico-cultural em que vivem, do que propriamente os estudantes que estavam afastados da escola há um bom tempo. Isso se torna um desafio para a formação permanente de educadores dessa modalidade que precisa acolher esses jovens, resgatando sua dignidade e valorizando os saberes de experiência que cada um dos estudantes, independente da idade, traz consigo.

Palavras-chave: Formação Permanente de Educadores. Ensino Médio. EJA. Juvenilização.

Introdução

*Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
[...]*

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire (UFSM). Professora de Educação Básica. E-mail: lari.mfreitas@yahoo.com.br

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire (UFSM). Técnica em Assuntos Educacionais. E-mail: nisiaeloliveira@bol.com.br

³ Doutor em Educação. Professor Associado 2 da UFSM. Professor da LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do PPGE/UFSM. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. E-mail: celsofsm@gmail.com



*De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
[...]
Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado
Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno [...]
(Cálice – Gilberto Gil e Chico Buarque de Holanda)*

Iniciamos este texto com a música “Cálice” de Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil, composta em 1973, por ser ela uma canção panfletária que muito bem representa, através de versos imbuídos de metáforas⁴, a súplica pela liberdade e o desejo de ver distante a repressão e o quadro social de subjugação desumana da população reprimida e silenciada. A melodia provoca a reflexão de que a vida não é “um fato consumado” e, por isso, pode ser modificada a qualquer momento, desde que nos encorajemos a dar o primeiro passo, pois “mudar implica dizer que fazê-lo é possível” (FREIRE, 2014, p. 61).

Relacionando a mensagem que a música propunha aos desafios que se impõem hoje à escola e, mais precisamente, à formação permanente de educadores, percebemos o quanto, após 30 (trinta) anos de “liberdade”, pós-ditadura militar, ainda temos que lutar por uma educação mais democrática e menos silenciadora. A educação, principalmente no Ensino Médio, continua, muitas vezes, a serviço de um sistema excludente que se apresenta impregnado de metodologias tradicionais, falhas e ultrapassadas; ainda prossegue a acentuada preocupação apenas com a transmissão de uma “avalanche” de conteúdos descontextualizados da realidade, ao invés uma “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2011, p. 44).

Isso é ainda mais evidente no Ensino Médio que, justamente por ser tradicional e propedêutico, passa por uma forte crise de identidade. Esse nível de ensino está, na maioria das vezes, completamente desvinculado do que seria necessário para que os processos de ensino-aprendizagem aconteçam, uma vez que existe quase

⁴ É o emprego de uma palavra com sentido diferente do sentido usual, a partir de uma comparação subentendida entre dois elementos (FERREIRA, 2007, p. 624).



somente a preocupação com os conteúdos programáticos e com a necessidade de preparar para concursos que visam o ingresso no Ensino Superior, como se todos os estudantes tivessem as mesmas necessidades e interesses.

Diante disso, àqueles estudantes que não se “enquadraram/enquadram” nessa metodologia tradicional, vêm sendo excluídos da educação regular e passam a procurar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em busca de alternativas pedagógicas diferenciadas para concluir seus estudos. Outros são “convidados” a se retirarem. E, com o passar do tempo, o que percebemos é um processo aligeirado de juvenilização nessa modalidade.

Isso se torna um desafio para os educadores da EJA que estavam acostumados a receber adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade “dita” certa. No entanto, pouco se tem discutido sobre essas questões na formação de educadores, principalmente os da EJA. Inclusive, os espaços de formação continuam constituindo-se de momentos de transmissão de conhecimentos teóricos totalmente desvinculados da realidade dos educadores e do coletivo de cada instituição educativa.

Nesse enfoque, este artigo tem como objetivo tecer, com os educadores do ensino médio EJA de uma escola de Educação Básica de Santa Maria, reflexões sobre os desafios para a formação permanente, a partir das falas dos estudantes. Nessa perspectiva, buscamos responder à seguinte problemática: quais os desafios, levantados pelos educadores do ensino médio EJA de uma escola pública de Santa Maria, a partir das falas dos estudantes, para a formação permanente?

Fundamentação Teórica

O Ensino Médio brasileiro sempre esteve a serviço de uma educação voltada para a classe dominante em que poucos tinham acesso. Apenas no final da década de 70, surge um movimento em defesa da escola pública reivindicando a ampliação do direito a educação. E essa luta por um Ensino Médio para todos, se consolidou, de certo modo, apenas com a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a necessidade de ampliação da educação básica e o Estado passou a assegurar “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” a todas as pessoas da população que concluíram o ensino fundamental. Nesse período o que



mais se discutiu foi o direito à igualdade, “Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares às melhores condições de vida” (OLIVEIRA, 2013, p. 75).

De qualquer forma, houve uma ampliação de vagas para o Ensino Médio, porém, infelizmente, não existiu a mesma ampliação no que diz respeito aos recursos financeiros e ao investimento na melhoria da qualidade da formação continuada de educadores, necessários para essa extensão, o que reduziu a qualidade do ensino público brasileiro. O fato é que a escola não se preparou para receber os estudantes das classes populares e para oportunizar uma educação integral e o ensino continuou sendo visto como porta de acesso para o ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como etapas constituintes da Educação Básica. Isso quer dizer que só se conclui essa etapa de ensino ao final do Ensino Médio (GARCIA, 2014, p. 45). No entanto, este funciona “divorciado do conceito de Educação Básica e descolado das necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos” (CARNEIRO, 2012, p. 16). O próprio Estado reforçou a ideia de que o Ensino Médio deveria/deve preparar para o ingresso na universidade, como se todos os estudantes fossem/sejam “uma unidade social homogênea, demarcada por interesses únicos e comuns” (Ibid., 2012).

As consequências disso são os níveis insustentáveis de reprovação e abandono que agredem a ética de inúmeros jovens/adolescentes e adultos, excluindo-os das escolas regulares, reafirmando sua condição de oprimidos na sociedade. Conforme Carneiro (2012, p. 139), todo o formato organizacional da escola, do currículo e dos docentes não foi/é construído para formar sujeitos autônomos, mas sim para conformar identidades. Ou seja, a Educação continua a serviço da reprodução de uma sociedade excludente.

O que mais preocupa, no entanto, é o quão comumente os educadores não param para refletir sobre suas práticas pedagógicas, a fim de procurar entender o que faz com que esses estudantes percam o interesse pelo estudo; ao contrário, as instituições educativas acreditam ser bem mais fácil livrarem-se da presença “incômoda” do estudante que não se adequa às regras de uma educação tradicional.



Em função disso, para algumas escolas e educadores, *a EJA está virando um depósito de um grande número de jovens* (educadora - Mariposa) considerados por eles “problemas” e fora da idade dita “apropriada” para cursarem o ensino médio regular diurno. Percebemos isso na fala de um dos estudantes da totalidade 7 (sete) da escola de Ensino Médio EJA participante da pesquisa, durante as discussões no círculo dialógico investigativo-formativo, quando declara: *“na outra escola que eu estudava, a vice-diretora disse que eu não tinha mais idade para estudar de dia. Rodei muito, não aprendia nada, estava atrasado e também eu era muito mais velho que meus colegas. Então vim para a EJA [...]”*.

Observamos nessa fala que, além da escola excluir este estudante, assim como acontece com tantos outros jovens em inúmeras escolas, ele também se autoexclui, pois acredita no discurso dominador do sistema que lhe transfere a culpa pelo seu insucesso escolar e encontra uma série de justificativas para o fato de ter sido convidado a se retirar do Ensino Médio regular.

Durante as discussões com os educadores da EJA de uma das escolas participantes, dialogando a partir dessa fala do estudante e de outras que surgiram, uma educadora expressa sua indignação em relação a não concordar com essa exclusão e também afirma: *eu me lembro de escutar nos conselhos de classe da manhã, sobre um aluno mais problemático, alguém questionar por que ele ainda não estava no noturno* (educadora Borboleta).

Entendemos, desse modo, que o noturno tem se configurado para muitos educadores do ensino médio regular como a “solução” para “livrarem-se” do estudante considerado por eles “problema”. E, ainda, que a EJA tem sido desconsiderada por esses educadores, na medida em que é vista como “espaço” onde estão aqueles que “não querem estudar”, ou seja, espaço não de aprendizagem, mas de “depósito” dos que não estão nos “padrões” estabelecidos pela sociedade dominante.

Diante do exposto, observamos o grande desafio que se impõe à formação permanente dos educadores da EJA, visto que estes precisam resgatar a dignidade dos inúmeros jovens excluídos e fazer com que eles se sintam acolhidos nessa modalidade. Daí a importância de uma formação permanente específica para a Educação de Jovens e Adultos, a fim de discutir as situações-limite enfrentadas pela própria modalidade, a partir da realidade da escola.



Buscando entender mais profundamente as interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização na EJA, pensamos ser conveniente perguntar aos estudantes dessa modalidade sobre o que os faz desistir de estudar no Ensino Médio regular, todos apontaram como uma das principais causas, a excessiva quantidade de conteúdos. Um deles, inclusive, enfatizou: *“Eles (educadores do ensino médio) têm que resumir em conteúdos que vão servir para nós e não aqueles que não têm serventia para a vida da gente.”* (estudante da totalidade 8). Com base nessa afirmação, constatamos que esses/as jovens querem uma educação que possa ajudá-los/as a melhorar a sua vida presente.

Para Carvalho (2009) o processo de juvenilização,

[...] intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar, da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para a escola, entre outras. (CARVALHO, 2009, p. 01).

Nessa perspectiva, perguntamos aos educadores o que eles pensavam/pensam sobre as afirmativas dos estudantes. Muitos ficaram incomodados com as falas dos jovens, trazidas para a discussão, visto que, ao mesmo tempo em que são educadores da EJA, são também do ensino médio regular. Por alguns minutos houve um silêncio profundo, contudo, em seguida, uma educadora afirmou: *a gente fica preocupada em trabalhar o que está no programa (do vestibular e do ENEM) e, às vezes, não consegue trabalhar com algo que realmente é significativo para eles* (educadora Pétala). Nesse momento observamos que os demais educadores ficaram um pouco retraídos e, logo depois, outra enfatizou:

Essa questão aí é que o pacto está tentando mudar. Porque eu não tenho tempo para ficar aprendendo conteúdos se eu não vou utilizar! Isso aí é a ideia principal que o caderno das Ciências Exatas traz. Isso é discutido o tempo inteirinho, conteúdos que não vão dar em nada, que não servem para nada (educadora Gisele).

Dando continuidade a discussão, a educadora Brígida salientou:

eu fico olhando esses slides (com as falas dos estudantes). Isso aí é um trabalho feito na nossa escola. E eu fico pensando que nós, na EJA, também não temos tido tempo para planejar, a fim de trazer para os estudantes coisas que eles vão poder utilizar no dia a dia deles.



Diante do exposto, observamos que pouco se reflete na escola sobre o ensino propedêutico e sobre a acentuada quantidade de conteúdos “transmitidos” no ensino médio, tanto é que os educadores ficaram em silêncio quando esse assunto entrou em pauta. Entretanto, ao mesmo tempo, percebemos que os educadores presentes nos círculos dialógicos demonstraram ficar preocupados com as falas dos estudantes e procuraram refletir sobre essas falas. Houve uma abertura para o diálogo sobre essas questões e o reconhecimento de que é preciso repensar a prática e encontrar tempo para planejar o seu próprio ser/fazer como educador.

A partir das colocações feitas pelos jovens estudantes, anteriormente citadas, acreditamos ser importante perguntar a eles ainda quais as razões/motivos que os fizeram procurar a Educação de Jovens e Adultos. Muito à vontade, os estudantes foram dizendo o que os trouxe para a modalidade, apontando como razões/motivos: a necessidade de terminar o Ensino Médio, a fim de garantir uma profissão mais digna; a possibilidade de conclusão em um período de tempo menor; a importância de concluir para depois fazer um curso profissionalizante e o fato de a EJA não priorizar o ensino de conteúdos sem significado para eles.

Os educandos salientaram que, além de todos esses aspectos, buscam na EJA uma educação mais humana, com educadores que *“tratem os alunos com mais seriedade (aqui entendida como respeito) que lá na escola regular. Que respeitem a opinião de todos, porque a opinião dos alunos também vale!”* (estudante da totalidade 8 da escola participante). Essas razões/motivos, atribuídas pelos estudantes, remetem-nos à importância de ensinar-aprender a partir da prática da escuta e do diálogo, partindo sempre daquilo que, para os estudantes, é interessante ou que está de acordo com sua realidade concreta.

Na visão de Carrano (2009, p. 173),

Estabelecer práticas de escuta e reconhecimento sobre os jovens pode significar a construção de pontes de entendimento entre professores e alunos. A prática do diálogo possibilita a construção de caminhos para aprendizados significativos.

Essa necessidade da prática da escuta e do diálogo pode ser uma forma de abrir espaço para que os jovens sintam-se mais acolhidos na EJA. Esses estudantes são, muitas vezes, rotulados não só pelos educadores que não consideraram as suas



especificidades e subjetividades, como também pelos próprios estudantes adultos mais idosos presentes na EJA, os quais, não raras vezes, “parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem supletiva escolar” (CARRANO, 2009, p. 93). Isso se comprova na fala da educadora:

Existem alguns conflitos dos mais velhos com os mais jovens. Agora até que está mais amenizado, pois a escola tem bem menos pessoas idosas e mais jovens. Mas antes tinha uma grande falta de paciência do jovem com o velho e vice-versa. [...] Há uma rivalidade e, se a gente não intermediar, acaba sendo bem conflitante (educadora Mariposa).

Com base nessa fala, entendemos que este é mais um desafio para os educadores dessa modalidade, os quais necessitam encontrar formas de lidar com essas situações de maneira que sejam consideradas as diferentes especificidades de cada um dos estudantes. Sem contar que essa modalidade possui educandos com diversas culturas, conhecimentos, gostos, percepções de vida e de educação dentro de um espaço único de sala de aula.

Por isso a necessidade do educador ter uma formação voltada para a EJA, incluindo, além das exigências formativas para todo e qualquer educador, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. (PARECER 11/2000, p. 56). Isso porque a diversidade pode enriquecer o diálogo e a aprendizagem, contribuindo para o “ser mais” de todos, assim como pode excluir mais uma vez o jovem ou o adulto da escola.

Afinal, cada homem e cada mulher presente nas salas de aula da EJA almejam, de alguma forma, resgatar o seu direito a uma vida social digna. São pessoas que buscam uma escola mais acolhedora e humana que os trate como gente. Gente que faz história, gente que tem história, gente que ri, ama, sonha, que enfrenta dificuldades, enfim, que traz consigo histórias de vida e “saberes de experiência feito” diferentes, que precisam ser respeitados e considerados.

Metodologia

Esta pesquisa está sendo realizada em duas escolas da rede pública estadual da cidade de Santa Maria, RS, que oferecem ensino médio regular e ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Neste artigo, trazemos um recorte das discussões feitas em apenas uma dessas escolas, portanto, o nosso *locus* de estudo



aqui é o grupo de educadores da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Estadual periférica da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Esta investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, a qual procura interpretar questões muito singulares do mundo real, buscando esmiuçar e compreender a complexidade dos fenômenos humanos. As pesquisas dessa natureza são utilizadas “[...] no estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, constroem [...] a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2013, p. 22).

Daí a importância de fazermos um estudo mais aprofundado, em contextos específicos, que nos proporcione uma visão mais nítida da realidade. Por isso optamos pela pesquisa do tipo estudo de caso. Segundo Yin (2010, p. 39), “[...] o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo com profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Mas ele só tem sentido quando é significativo, completo, e estuda uma unidade bem delimitada não só com a preocupação de analisar apenas aquele caso, mas de compreender o que ele representa dentro de um todo e a partir desse todo.

Para a dinâmica dos encontros com os educadores, utilizamos a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos que vem sendo desenvolvida pelo Grupo *Dialogus*, inspirada nos Círculos de Cultura⁵ de Paulo Freire. Assim como os Círculos de Cultura “reúnem um coordenador com algumas dezenas de homens do povo, num trabalho comum de conquista da linguagem em que a condição essencial da tarefa é o diálogo” (FREIRE, 2001, p. 27), os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos procuram, através diálogo-problematizador, proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo, com um coletivo de pessoas, educadores e/ou educandos, com base nas questões levantadas pelo grupo com relação à temática.

⁵ Constituem-se como um espaço dinâmico de aprendizagem e troca de conhecimento. Nesse espaço os sujeitos da EJA reúnem-se para discutir uma situação-problema, representativa de situações reais. Os diálogos nos Círculos de Cultura buscam levar à reflexão acerca da própria realidade, para decodificá-la. (VASCONCELOS, 2006, p. 53).



Henz (2014) afirma que trabalhar com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, como metodologia de pesquisa e formação, possibilita reconhecer cada pessoa na sua singularidade. O autor salienta que, “Sob esse prisma, todos os participantes da pesquisa são reconhecidos como coautores, muito embora haja um pesquisador líder mediando os diálogos investigativo-formativos” (Ibidem, p. 04).

Nessa direção, Freire (1997, p. 35) corrobora enfatizando que não podemos

[...] conhecer a realidade de que participam a não ser com eles, como sujeitos também deste conhecimento que, sendo, para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência quotidiana) se torna um novo conhecimento. [...] Na perspectiva libertadora [...] a pesquisa, como ato do conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta.

Diante disso, esta proposta epistemológico-política de pesquisa possui também características de pesquisa-formação, visto que “os participantes investem ativamente em cada etapa do trabalho” (JOSSO, 2010, p. 135). A pesquisa-formação ultrapassa a ideia de dissertar apenas sobre a formação dos sujeitos, para que estes se assumam como sujeitos da formação. Isso porque o sujeito interlocutor, na processualidade dialógica dos encontros, vai tomando consciência de si, do outro e da sua realidade, e, a partir das reflexões feitas com o grupo, torna-se capaz de fazer e refazer o mundo e também a si mesmo.

Finalizando para prosseguir

Concluímos, diante do exposto, que a EJA hoje acolhe muito mais estudantes advindos do diurno, os quais não obtiveram êxito nas aprendizagens, nem uma educação democrática e crítica que pudesse garantir a participação ativa deles no contexto sócio-político-econômico-cultural em que vivem, do que propriamente os estudantes que estavam afastados da escola há um bom tempo.

Isso se torna um desafio para a formação permanente de educadores dessa modalidade que precisa acolher esses jovens, resgatando sua dignidade e valorizando os saberes de experiência que cada um dos estudantes, independente da idade, traz consigo, proporcionando-lhe as condições adequadas para que se constitua como cidadão cultural e eticamente pleno.



Sendo assim, os educadores precisam ter um olhar cuidadoso para a escola que constituem e os estudantes. Tão importante quanto o direito à escola, é o direito a uma educação de qualidade, que seja significativa, e que possibilite a “ser mais” de homens e mulheres, bem como um ambiente que prime pela valorização do encontro, da partilha de saberes e do respeito à leitura de mundo dos estudantes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília/BR. Diário Oficial da União, 2001.

CARNEIRO, M. A. **O Nó do Ensino Médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARRANO, P.; FALCÃO, N. Os jovens e a escola de ensino médio: adiantamento ou encontro mediado pelo mundo do trabalho. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

CARVALHO. R.V. **A Juvenilização da EJA**: quais práticas pedagógicas? 2009. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569--Res.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

FERREIRA, M. **Aprender e praticar gramática**. São Paulo: FTD, 2007.

FREIRE, P. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, S. R. de O. Ensino Médio e Educação profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **O ensino médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna: 2014.

HENZ, C. I. **“Círculos Dialógicos Investigativo-formativos”**: pesquisa-formação permanente de professores, Anais do VIII Seminário Nacional: diálogos com Paulo Freire – por uma pedagogia dos direitos humanos. Bento Gonçalves: URI, 2014.



JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MINAYO, M. C. de S.. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. **Política e trabalho na escola**. Administração dos sistemas públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013

VASCONCELOS, E. M. **A espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

YIN, R. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



REVOLUÇÕES CIENTÍFICAS E ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DE KUHN

Janice Rachelli¹
Marcos Alexandre Alves²

Eixo 2 – A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

O presente texto tem como objetivo apresentar as contribuições da epistemologia de Kuhn para se pensar e significar o ensino de ciências e matemática. Identifica-se, na obra de Kuhn, um especial interesse pela história da ciência e uma rejeição à ideia de que a ciência progride por acumulação. O autor descreve que o avanço da ciência ocorre por meio de revoluções, nas quais uma teoria antiga é substituída por uma nova incompatível com a anterior. Enfatiza o papel das anomalias teóricas ou experimentais na produção de revoluções científicas e reconhece a relação íntima entre teorias e experimentos, e a consequente dificuldade de produzir uma linguagem de observação neutra. Quando uma revolução bate às portas, a unanimidade sobre os critérios de teste acaba e as comparações tornam-se muito difíceis. No debate entre dois paradigmas, muitas vezes é difícil estabelecer qual dos dois tem maior adequação com os dados experimentais, que sempre podem ser questionados. Além disso, dificilmente o abandono de um paradigma em favor do outro será tranquilo, pois é possível que um ou mais cientistas, tendo boas razões para isso, prefiram trabalhar no antigo paradigma, tentando melhorá-lo, ao invés de investir suas energias no desenvolvimento do novo paradigma. A partir de um embasamento teórico, na epistemologia de Kuhn, é possível avaliar criticamente o ensino tradicional de ciências e matemática e a forma como nele é apresentado o desenvolvimento e o progresso científico. Nessa modalidade de ensino, a ênfase recai sobre o resultado de um processo contínuo e cumulativo de um saber que vem pressupondo sistematicamente outros saberes, sem levar em conta as influências de aspectos socio-culturais. Já, na perspectiva de Kuhn, não é assim que a ciência se desenvolve e, por conseguinte, essa estratégia metodológica não poderá ser tomada acriticamente e empregada no ensino de ciências e matemática. Isso se deve ao pressuposto de que os avanços mais significativos produzidos pela ciência implicaram sempre em rupturas com os métodos, critérios e teorias de um paradigma vigente, surgidos a partir de uma revolução científica, onde um novo paradigma surge para responder aos problemas que o paradigma vigente não conseguia resolvê-los.

Palavras-chave: Epistemologia. Revolução científica. Paradigma. Ensino de ciências.

Introdução

Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) é norte-americano, físico e filósofo da ciência. Ao lecionar uma disciplina onde apresentava a ciência física para um curso de não-cientistas, na Universidade de Harvard, em 1949, Kuhn passou a dedicar-se

¹ Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática - UNIFRA. Professora do Departamento de Matemática – UFSM. E-mail: janicerachelli@gmail.com

² Doutor em Educação. Professor do Curso Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - UNIFRA. Coordenador Institucional – PIBID/UNIFRA. E-mail: maralexalves@gmail.com



ao estudo da história da ciência. Em 1952, quando começa a lecionar história da ciência propriamente dita, observa que “as bases experimentais de uma nova teoria são acumuladas e assimiladas por homens comprometidos com uma teoria mais antiga, incompatível com aquela” (KUHN, 2009, p. 12). Ao trabalhar, posteriormente, com uma comunidade composta predominantemente por cientistas sociais, Kuhn confronta-se com problemas relativos às diferenças entre essas comunidades e também a dos cientistas ligados às ciências empíricas. Começa a surgir daí, as ideias para a sua teoria que o tornaria conhecido mundialmente, não como físico, mas como um filósofo da ciência.

Com ideias precursoras sobre o desenvolvimento da ciência, é publicada, em 1962, a primeira edição de seu livro, *A estrutura das revoluções científicas*. Nessa obra, Kuhn sustenta a tese de que a ciência se desenvolve durante certo tempo, a partir da aceitação, por parte da comunidade científica, de um conjunto de teses, teorias e métodos que formam um paradigma. Além disso, considera próprios da ciência, os aspectos históricos e sociológicos que fazem parte da atividade científica, e não só os lógicos e empíricos como defendia o positivismo lógico.

Kuhn encara a observação como anteceder por teorias, e, portanto, não neutra e reconhece o caráter construtivo, inventivo e não definitivo do conhecimento. Quando um paradigma não é mais capaz de resolver os problemas, surge uma crise junto à comunidade científica, que só é resolvida com a emergência de um novo paradigma.

O propósito deste texto é apresentar as principais aspectos relacionados à teoria epistemológica de Kuhn, permitindo entender a sua concepção de desenvolvimento da ciência e também as contribuições que sua teoria pode fornecer para o ensino de ciências e para a historiografia da matemática.

Este trabalho foi desenvolvido com base num estudo de caráter bibliográfico, em que se buscou trabalhar de forma sistemática com conceitos, cuja estruturação teórica encontra-se fundamentada na obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* (2009) de Thomas Kuhn. Além disso, foram feitas análises de livros, artigos, tese e dissertação que tratam criticamente acerca do pensamento epistemológico do referido autor e da sua incidência e aplicações no campo do ensino de ciências e matemática.

A estrutura das revoluções científicas



O livro *A estrutura das revoluções científicas* (2009), publicado em 1962, pode ser considerado um dos mais influentes livros da filosofia da ciência do século vinte. Nesta obra, Kuhn rompe com alguns padrões que predominaram na filosofia da ciência da primeira metade do século passado, que privilegiavam discussões e abordagens abstratas e metodológicas, e mostrou que qualquer análise adequada da ciência tem que levar em conta também a sua história. A recepção inicial da obra, na década de 1960, foi controversa (LAKATOS; MUSGRAVE, 1979), de tal forma que autores como Popper e Lakatos acusaram a abordagem kuhniana de ser relativista, psicologista, dogmática e irracionalista, sobretudo por atribuir papel significativo a elementos não-observacionais: ideologia, comportamento social dos cientistas, capacidade de persuasão e inclinações metafísicas, na escolha entre teorias nos períodos de revolução. Obviamente, Kuhn recusou essas críticas e dedicou boa parte do seu trabalho posterior a responder e reformular seu pensamento à luz dessa recepção inicial (KUHN, 2006).

Na *Estrutura*, Kuhn empregou o conceito de revolução científica de modo a salientar os aspectos não cumulativos do desenvolvimento da ciência e defendeu que a história da ciência contém rupturas. Essas rupturas marcam a emergência de novos paradigmas: “os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções” e passam a ver “coisas novas e diferentes quando, empregando instrumentos familiares, olham para os mesmos pontos já examinados anteriormente” (KUHN, 2009, p. 147). Contudo, “na medida em que seu único acesso a esse mundo dá-se através do que veem e fazem, poderemos ser tentados a dizer que, após uma revolução, os cientistas reagem a um mundo diferente” (KUHN, 2009, p. 148).

Essas duas passagens levaram alguns autores a perceber Kuhn como um relativista em ciência. Porém, o autor rejeita esse tipo de leitura, e explica suas próprias concepções dizendo que as hipóteses elaboradas após uma revolução nem sempre podem ser adequadamente descritas na linguagem do paradigma anterior. As alterações que ocorrem em uma revolução não se limitam ao que é previsto pelas teorias em questão, mas afetam também a ontologia da ciência e o modo como se pensa e se descreve os objetos, bem como a prática científica (métodos, instrumentos, comportamentos dos cientistas etc.).



Nesse sentido, no entendimento de Andrade (2000), Kuhn destaca três características do que ele entende por mudança revolucionária na ciência: a) Mudanças revolucionárias - são holísticas e afetam a rede conceitual inteira da ciência e o modo como os cientistas percebem objetos e os instrumentos que usam. Nessas mudanças, o que ocorre não é somente uma revisão ou acréscimo em alguma hipótese ou lei anterior, mas vários enunciados gerais (hipóteses, leis...) inter-relacionados precisam ser revisados, e isso acaba gerando alterações globais na teoria e prática da ciência; b) Mudança de significado - altera não somente os critérios pelos quais os termos ligam-se à natureza, mas o “[...] conjunto de objetos ou situações a que esses termos se ligam” (KUHN, 2006, p. 42). Alteram-se as categorias linguísticas usadas para as descrições e generalizações científicas. Isso implica em uma redistribuição dos objetos em novas categorias; c) Mudança do modelo, metáfora ou analogia - altera os padrões de similaridade e diferença entre tipos de fenômenos. Esses padrões são ensinados aos estudantes das respectivas disciplinas científicas por meio de exemplos concretos exibidos por pessoas que já os reconhecem. Em períodos de revolução, esses padrões de similaridade e as metáforas que os acompanham são substituídos. Portanto, uma das principais características reveladas pelas revoluções científicas: o conhecimento da natureza mostra-se inseparável da própria linguagem que expressa esse conhecimento.

Segundo Abrantes (1998), as revoluções como mudança de paradigmas e revoluções científicas acarretam também mudança de mundo. Para Kuhn (2009), a ciência desenvolve-se de acordo com o seguinte modelo: uma sequência de períodos de *ciência normal*, nos quais a comunidade científica adere a um *paradigma*, interrompidos por *revoluções científicas* (ciência extraordinária). Os episódios extraordinários são marcados por *anomalias/crise* do paradigma dominante, culminando com sua *ruptura*.

O termo *paradigma* é usado, em um sentido geral, para designar todo o conjunto de compromissos de pesquisas de uma comunidade científica, podendo ser uma constelação de crenças, de leis e de técnicas, partilhado pelos membros e capaz de organizar as pesquisas de uma determinada comunidade científica. A este sentido, Kuhn aplicou o termo *matriz disciplinar* e estabeleceu os principais tipos de componentes de uma matriz disciplinar: a) generalizações simbólicas - assemelham-



se as leis da natureza. Podem ser encontradas na forma simbólica, ou expressas em palavras. São exemplos, $F = m.a$ e, “A uma ação corresponde uma reação igual e contrária”; b) modelos particulares – são modelos ontológicos e heurísticos que fornecem as metáforas e as analogias aceitáveis. Por exemplo, “As moléculas de um gás comportam-se como pequenas bolas de bilhar elásticas movendo-se ao acaso”; c) valores compartilhados - são os valores aos quais os cientistas aderem. Os valores usados para julgar teorias completas devem ser simples, dotadas de coerência interna, plausíveis e compatíveis com outras teorias disseminadas no momento; d) exemplares - são as soluções de problemas encontrados nos laboratórios, nos exames, nos capítulos dos manuais científicos, bem como nas publicações periódicas, que ensinam, através de exemplos, os estudantes durante sua educação científica. Os estudantes encaram um novo problema como se fosse um problema que já encontrou antes e assim, passariam a dominar o conteúdo cognitivo da ciência que estaria não nas regras e teorias, mas nos exemplos compartilhados fornecidos pelos problemas. Uma ilustração desta situação é dada por Kuhn através de uma generalização simbólica da segunda lei de Newton. Os estudantes aprendem, quando confrontados com uma determinada situação experimental, a selecionar forças, massas e acelerações e adaptar a fórmula $F = m.a$ ao tipo de problema, como, por exemplo, ao problema de queda livre, do pêndulo simples ou das oscilações.

Em outro sentido, Kuhn define paradigma, como sendo um tipo de elemento da constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças, que empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal. Vale dizer, os membros de uma comunidade científica que trabalham dirigidos por um paradigma praticam aquilo que Kuhn denomina de *ciência normal*.

De acordo com Kuhn, *ciência normal* é a tentativa de forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecidos pelo paradigma, ou seja, modelar a solução de novos problemas segundo os problemas “exemplares”.

A ciência normal caracteriza-se por aquele período de desenvolvimento científico altamente cumulativo e extraordinariamente bem sucedido nos seus objetivos, um período de resolução de “quebra-cabeças”, ou seja, de resolução de problemas cujas



soluções já estão asseguradas pelo paradigma instalado. Uma comunidade científica, ao adquirir um paradigma, adquire também um critério para a escolha de problemas, que, enquanto o paradigma for aceito, podem ser considerados como uma solução possível.

Na perspectiva de Gutierre (2007), alguns exemplos da ciência normal apresentados por Kuhn, podem ser assim descritos: a) astronomia durante a Idade Média (paradigma ptolomaico); b) ótica do século XIX (paradigma ondulatório); c) mecânica nos séculos XVIII e XIX (paradigma newtoniano); d) teoria da relatividade do século XX (paradigma relativista). Kuhn classifica os problemas que constituem essencialmente a ciência normal em três classes: determinação do fato significativo, harmonização dos fatos com a teoria e articulação da teoria.

Ao empregar um fato significativo, na resolução de problemas, o paradigma, tornou-os merecedores de uma determinação mais precisa, numa variedade maior de situações. Essas determinações significativas de fatos incluíram na: Astronomia - a posição e a magnitude das estrelas, os períodos dos eclipses das estrelas duplas e dos planetas; Física - comprimentos de onda e intensidades espectrais, condutividades elétricas; Química - os pontos de ebulição e a acidez das soluções, as fórmulas estruturais e as atividades ópticas. As tentativas de aumentar a acuidade e a extensão do conhecimento científico, as invenções, a construção e o aperfeiçoamento de aparelhos ocupam uma fração significativa da atividade dos cientistas no período de ciência normal.

A harmonização dos fatos com a teoria consiste da manipulação de teorias levando a predições que possam ser confrontadas diretamente com a experiência e do desenvolvimento de equipamentos para a verificação de predições teóricas. Consiste em buscar um acordo, cada vez mais estreito, entre a natureza e a teoria. São exemplos, a máquina de Atwood, inventada quase um século depois do *Principia* para fornecer a primeira demonstração da segunda lei de Newton e a construção de aceleradores para detecção de partículas subatômicas previstas teoricamente pelo Modelo Padrão (GUTIERRE, 1998).

A articulação da teoria, considerada por Kuhn, como a mais importante de todas, consiste no trabalho empreendido para articular a teoria do paradigma, resolvendo algumas de suas ambiguidades e permitindo a solução de problemas até então não



resolvidos. A determinação de constantes físicas, as leis qualitativas e a reformulação de teorias, são algumas experiências que visam à articulação da teoria do paradigma.

Há períodos nos quais o quebra-cabeça da ciência normal fracassa em produzir os resultados esperados. Os problemas passam a ser considerados como *anomalias*, gerando um estado de *crise* na área de pesquisa – o chamado período de *ciência extraordinária*. A emergência de novas teorias é geralmente precedida por um período de insegurança profissional. A transição para um novo paradigma é chamada por Kuhn de *revolução científica*.

As revoluções científicas são, para Kuhn, “episódios de desenvolvimento não-cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior” (KUHN, 2009, p. 125). No desenvolvimento científico, o sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução.

Kuhn (2009) cita três exemplos, na história da ciência, de crise e emergência de um novo paradigma: 1º - Fim do século XVI: fracasso do paradigma ptolomaico (modelo geocêntrico) e emergência do paradigma copernicano (modelo heliocêntrico); 2º - Fim do século XVIII: substituição do paradigma flogístico (Teoria do Flogisto) pelo paradigma de Lavoisier (teoria sobre a combustão do oxigênio); 3º - Fim do século XX: fracasso do paradigma newtoniano (mecânica clássica) e o surgimento do paradigma relativístico (Teoria da Relatividade).

Segundo Kuhn, a emergência de um novo paradigma é repentina, no sentido que pode ocorrer no meio da noite, na mente de um homem, geralmente jovem ou novo na área e não comprometido com o velho paradigma, profundamente imerso em crise. Se novas teorias são chamadas para resolver as anomalias, então a nova teoria, bem sucedida, deve permitir previsões diferentes daquelas derivadas de sua predecessora. Essa diferença não poderia ocorrer se as duas teorias fossem logicamente compatíveis. Além disso, a tradição científica normal que emerge de uma revolução científica, não é, para Kuhn, somente incompatível, mas muitas vezes incomensurável com aquela que a precedeu. Aqueles que propõem os paradigmas estão sempre em desentendimento, mesmo que em pequena escala.

Para realizar as revoluções, os cientistas que adotam um novo paradigma precisam ter fé, na sua capacidade de resolver grandes problemas, com que se



defrontam, cientes apenas de que o paradigma anterior fracassou. Para Kuhn, a natureza do argumento científico envolve a persuasão e não a prova. Ocorrerão algumas conversões, até que, morrendo os últimos opositores, todos os membros passarão a orientar-se por um único, mas agora, diferente paradigma.

O novo paradigma passa a orientar o novo período de pesquisa científica normal, até que surjam outras dificuldades que desencadeiam um novo processo de crise do qual emergirão novas mudanças. Com isso um novo paradigma se estabelece e, com ele, surge um novo período de ciência normal.

Ensino de ciências e as revoluções científicas na matemática

Para Fernanda Ostermann (1996), a visão de ciência transmitida nas aulas e nos livros didáticos e as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, deveriam ser fundamentadas no modelo epistemológico apresentado e defendido por Kuhn.

É prática comum, no ensino de ciências, apresentar o desenvolvimento da ciência como resultado de um processo contínuo e cumulativo de um saber que vem se pondo tijolo por tijolo. Mas, segundo Kuhn, não é assim que a ciência se desenvolve. Os avanços mais significativos produzidos pela ciência implicaram sempre em rupturas com os métodos, critérios e teorias de um paradigma vigente, surgidos a partir de uma revolução científica, onde um novo paradigma surge para responder aos problemas que o paradigma vigente não conseguia resolvê-los.

Para trabalhar essa ideia em sala de aula, Ostermann (1996) cita os passos que Zylbersztajn propõe:

1º - Elevação do nível de consciência conceitual: os alunos devem conscientizar-se de suas concepções alternativas.

2º - Introdução de anomalias: criar uma sensação de desconforto e insatisfação com as concepções existentes. Para isso, podem ser usados, demonstrações, experimentos e argumentos teóricos. Este passo é o equivalente ao período de ciência extraordinária.

3º - Apresentação da nova teoria: os alunos recebem um novo conjunto de ideias que irão acomodar as anomalias e o professor tenta convertê-los a um novo paradigma.



4º - Articulação conceitual: os alunos são estimulados a realizar interpretação de situações (experimentais ou teóricas) e resolução de problemas. Corresponde aos “quebra-cabeças” da ciência normal.

Por conseguinte, podem ser elencadas algumas das implicações para o ensino de ciências e matemática, trazidas pelo modelo de Kuhn, quais sejam: a problematização do conhecimento e o questionamento sobre a visão de ciência, visto que tanto nos livros como nas aulas, o ensino é apresentado como uma sequência de passos rígidos; a busca do paralelismo entre a história das ciências e as concepções acerca dos fenômenos físicos; a busca da correspondência entre epistemologia e aprendizagem no sentido de utilizar a teoria para entender algumas dinâmicas da mudança conceitual e inspirar possíveis metodologias de ensino (ARRUDA; UENO; GUIZELLINI; PASSOS; MARTINS, 2005).

Como é de conhecimento dos estudiosos da epistemologia, Kuhn (2009), ao explicar sua teoria, estabelece vários exemplos de revoluções científicas, baseados nas ciências empíricas. Mas, essas revoluções científicas também estão presentes na matemática?

Embora, a maioria dos filósofos e historiadores da matemática, afirmam que tais revoluções científicas não ocorreram na matemática, Gilli Martins (2005) mostra, em sua tese de doutorado, que as teses apresentadas por Kuhn em *A estrutura das revoluções científicas*, se aplicam quando se trata de analisar o processo segundo o qual o conhecimento matemático, mais especificamente, a história da Álgebra, é produzido.

Segundo Gilli Martins (2005), a obra do astrônomo e matemático persa al-Khwarismi, do século IX, que trata sobre resoluções de equações algébricas, apresenta certas características que permite identificá-la como a primeira realização matemática a nortear o primeiro paradigma da Álgebra na Europa e estabelece os objetos e os métodos de investigação, nessa disciplina, para as gerações futuras de matemáticos que vai até o início do século XIX.

Antes do século XIX, o resultado mais importante alcançado pelos matemáticos governados pelo primeiro paradigma da Álgebra, foi a demonstração do Teorema Fundamental da Álgebra, feita por Gauss. Esse teorema garante que toda equação



polinomial de grau n , com n maior que zero, com coeficientes complexos, admite pelo menos uma raiz complexa.

Em 1826, Abel publica um trabalho *Sobre a resolução algébrica de equações* onde apresenta, a não resolubilidade para equações de grau cinco. Este trabalho, que mostra a impossibilidade de se encontrar uma fórmula geral para expressar as soluções das equações de grau maior que quatro, através de operações algébricas explicitadas sobre os coeficientes, traz a luz uma anomalia irresolúvel do primeiro paradigma da Álgebra na Europa. Ou seja, no período de ciência normal surge um problema para o qual o paradigma que governava aquele período não estava preparado para resolver. Se de um lado o Teorema Fundamental da Álgebra garante a existência da solução, por outro, o resultado de Abel, mostra que não é possível encontrá-la.

Surge aí, uma crise revolucionária na história das equações algébricas. Abre-se um período de transição – um período de pesquisa extraordinária – onde o velho paradigma não governa mais os modos de produção do conhecimento algébrico. Com os escritos de Galois e o *Treatise on Algebra* de Peacock, surge um novo paradigma da Álgebra estruturado na forma de um sistema algébrico abstrato.

Para Gilli Martins (2005), o período de pesquisa extraordinária inaugurado com a publicação de Abel é uma revolução matemática no sentido clássico dado por Kuhn em *A estrutura das revoluções científicas*.

Essa revolução na Álgebra só terminaria anos mais tarde com a emergência de novas realizações matemáticas que viriam governar um novo período de pesquisa normal estruturado paradigmaticamente. No nosso modo de ver, os trabalhos de Galois e o *Treatise on Algebra* de Peacock, são as tais realizações matemáticas que deram início a álgebra moderna de nossos dias, uma álgebra estruturada na forma de um sistema algébrico abstrato. (GILLI MARTINS, 2005, p. 152).

Isto mostra que, as concepções apresentadas por Kuhn, se aplicam, quando o objetivo é utilizá-las na análise e na elaboração de uma historiografia da matemática, baseada na Álgebra.

Outro trabalho que trata de revoluções científicas na matemática é o trabalho de Lorin (2009). Segundo o autor, no desenvolvimento da matemática, é possível supor que outros conceitos e teorias também apresentam rupturas em sua constituição.



Analisando a história da matemática, julgamos que o período do desenvolvimento da matemática grega, especificamente a passagem da matemática pitagórica baseada numa aritmética dos números inteiros, para a matemática desenvolvida a partir da escola platônica baseada na construção com régua e compasso e difundida pelos *Elementos* de Euclides passou por uma mudança paradigmática em consequência da descoberta da incomensurabilidade da diagonal do quadrado. (LORIN, 2009, p. 14).

Para Lorin (2009), ao considerar que todas as grandezas geométricas poderiam ser identificadas com um par de números inteiros, os pitagóricos inauguram o primeiro paradigma da matemática – paradigma pitagórico. Este paradigma norteou o desenvolvimento da matemática, entre os séculos V e IV a. C., caracterizando assim, um período da ciência normal.

O *teorema de Pitágoras*, um dos resultados mais conhecidos hoje na matemática, que foi incorporado e demonstrado pelos pitagóricos, foi também o responsável por um forte abalo nas explicações pitagóricas acerca da origem e natureza do universo - a de que todas as coisas poderiam ser expressas por números inteiros. Essa ferramenta validada e muito usada pelos pitagóricos constituiu o “pano de fundo” para o aparecimento de uma anomalia na matemática. Ao buscarem medir grandezas geométricas, os pitagóricos perceberam a dificuldade de exprimir o contínuo com a ajuda do discreto. Especificamente, a anomalia começou com a tentativa de determinar a medida da diagonal de um quadrado, usando dados aritméticos, decorrentes do *teorema de Pitágoras*. Nessa tentativa, descobriram a impossibilidade de associar um número racional à medida da diagonal de um quadrado. Isso deixou evidente que o teorema de Pitágoras e a crença de que tudo é número são incompatíveis, pois a aplicação de um resulta na falseabilidade do outro.

Segundo Lorin (2009), o problema enfrentado pelos pitagóricos com o surgimento das medidas incomensuráveis, não é considerado, dentro da teoria kuhniana, como um problema da ciência normal. Surge aí a primeira crise nos fundamentos da matemática.

Para enfrentar a anomalia gerada pela incomensurabilidade, os matemáticos gregos, principalmente aqueles ligados à academia de Platão, procuravam distanciar-se cada vez mais do paradigma aritmético, passando a utilizar tanto métodos geométricos, como as grandezas geométricas. Com a elaboração da teoria das proporções e do método da exaustão de Eudoxo e o *Órganon* de Aristóteles,



apareceram subsídios necessários que lançaram as bases para uma nova tradição na matemática grega. A diagonal do quadrado deixou de ser supostamente número, crença esta dos pitagóricos, e passou a ser considerada um objeto geométrico. As técnicas desenvolvidas pelos platônicos formaram um dos pilares de uma nova tradição matemática que mais tarde é difundida nos *Elementos* de Euclides.

Para Lorin (2009), é nessa forma de ver as grandezas e o novo modo de estruturação do conhecimento matemático apresentado nos *Elementos* de Euclides, é que está a primeira revolução científica na matemática, a qual trouxe uma nova tradição para o desenvolvimento matemático a partir de então.

Desta forma, Lorin (2009) conclui que o processo de constituição do conhecimento matemático – constituição do paradigma pitagórico e sua substituição pelo paradigma euclidiano, permite explicar as fases do desenvolvimento da matemática sob a ótica da teoria de Kuhn.

Considerações finais

As ideias de Kuhn são referências indispensáveis para quem tem interesse nos temas centrais da filosofia da ciência contemporânea. Ao olhar a história das ciências, Kuhn mostra que os avanços mais significativos implicaram sempre em rupturas, parciais ou totais, com os métodos, teorias e critérios utilizados na resolução de problemas aceitos como cientificamente corretos. Essas ideias são referências para mostrar, aos alunos, como a ciência se desenvolve e que, o que é apresentado, nos livros e manuais científicos, de que a ciência é um processo contínuo e cumulativo, nem sempre ocorre desta forma. Além disso, para entender como novas teorias foram surgindo na matemática, como a Álgebra Abstrata ensinada hoje nos cursos de Álgebra nas universidades, e também, as construções geométricas e axiomatização da geometria euclidiana, foi fundamental, o entendimento da teoria epistemológica proposta por Kuhn.

Referências

ABRANTES, P. Kuhn e a noção de exemplar. **Principia**, v. 2, n.1, p. 61-102, 1998.

ANDRADE, N. L. Concepções de progresso científico em Conant e Kuhn. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v. 17, n. 1, p. 67-80, abr. 2000.



ARRUDA, S. M.; UENO, M. H.; GUIZELLINI, A.; PASSOS, M. M.; MARTINS, J. B. O pensamento convergente, o pensamento divergente e a formação de professores de ciências e matemática. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 22, n. 2, p. 220-239, ago. 2005.

GILLI MARTINS, J. C. **Sobre Revoluções Científicas na Matemática**. 2005. 175 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)–Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

GUTIERRE, J. H. B. O que há de polêmico na idéia kuhniana de decidibilidade? **Principia**, v. 2, n.1, p. 21-36, 1998.

GUTIERRE, J. H. B. Kuhn: um naturalista accidental. **Revista Eletrônica Informação e Cognição**, v. 5, p. 40-49, 2007.

LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Eds.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix, 1979.

LORIN, J. H. **Uma revolução científica na matemática**: do paradigma pitagórico ao paradigma euclidiano. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática para a Ciência e a Matemática)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **O caminho desde A estrutura**. Tradução de Cezar Mortari. São Paulo: UNESP, 2006.

OSTERMANN, F. A epistemologia de Kuhn. **Cad. Cat. Ens. Fis.**, v. 13, n.3, p. 184-196, dez. 1996.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Lorena Inês Peterini Marquezan¹

Denise Valduga Batalha²

Thaís Rigão Dias³

Helenise Sangoi Antunes⁴

Eixo 2- A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

O presente artigo, sob a forma de pesquisa bibliográfica, é oriundo das discussões no Grupo de Pesquisa do Doutorado em Educação PPGE/CE/UFSM nas quais nos questionamos se existe uma epistemologia para a Formação de Professores no Ensino Superior, buscando a resposta em diferentes autores que investigam a Formação de Professores atuantes no Ensino Superior, como Cunha (2007, 2010), Gatti (2005), Lamarra (2009), Lacan (1987, 1968-69), Isaia (2009, 2010), Bolzan (2008, 2009, 2010), Maciel (2009), Imbernón (2009) e Zabalza (2004), entre outros. Essa discussão perpassa a necessidade de produção de uma epistemologia universitária condizente aos diferentes campos do conhecimento, pelo desenvolvimento de uma cultura da professoralidade e pela potencialização de uma ambiência comunicativa evidenciando que a inovação universitária está muito mais centrada nos estudos condizentes às formas como nossos alunos aprendem. A partir dessas reflexões, percebemos a fragilidade da epistemologia no Ensino Superior, pois os diferentes campos ou áreas do conhecimento complexos e heterogêneos dificultam uma unidade e/ou unicidade, sendo assim, as nossas reflexões abrem espaços para aprofundamento e novas investigações. Poderíamos afirmar, não como uma verdade ortodoxa pronta e acabada, mas como doutorandas em processo de formação, que o que existe são epistemologias do Ensino Superior. Também percebemos o processo de inacabamento, de incompletude em toda a trajetória pessoal e profissional necessitando de uma formação permanente a fim de melhorar a educação superior.

Palavras-chave: Epistemologia do ensino superior. Cultura da professoralidade. Ambiência. Resiliência.

Introdução

“... a modernidade nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia...” Marshall Berman

A temática da docência da educação superior vem instigando pesquisadores e estudiosos a ressignificar as formas padronizadas do ensino acadêmico, principalmente em relação à qualidade do ensino, à formação do professor

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. E-mail: lorenamarquezan@yahoo.com

² Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. E-mail: denisevalduga@hotmail.com

³ Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro de Educação – UFSM. E-mail: thaisrigao@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação – UFSM. E-mail: professora@helenise.com.br



universitário e ao papel das universidades no processo da docência e do desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e dos professores.

Para Zabalza (2004), é preciso ampliar a qualidade no ensino nas universidades, que está afetada por certezas enraizadas de princípios já há muito ultrapassados. É necessário resumi-las da seguinte forma: a docência, em si mesma, é importante para a formação dos nossos estudantes, os futuros profissionais; a docência pertence a um tipo de atuação com características próprias e distintas dos outros profissionais; ser capaz de realizar um bom ensino não é questão de muita prática, basta ter profissionalismo. Nessas observações é possível perceber que o paradigma da docência universitária está amalgamado ao docente universitário enquanto profissional do ensino.

Porém, os profissionais do ensino universitário advêm de muitas áreas do conhecimento, pertinentes às diferentes áreas de formação profissional e uma proposta de discussão sobre a qualidade da docência universitária necessita perceber o contínuo processo de formação, interligado a sua área específica de conhecimentos, pelo qual passam alunos e professores da formação no ensino superior. A Universidade, como um todo, deve preocupar-se com o processo de formação de todos os seus agentes e não, com o produto final, mas como espaço contínuo de ressignificação dos saberes e fazeres.

Destaca-se a ideia de um profissional do ensino, para a cultura do desenvolvimento da professoralidade ao mesmo tempo em que, pensando na forma como nossos alunos aprendem, passamos a considerar a ideia de uma ambiência comunicativa. A construção do processo de aprender-a-ser-professor não pode estar desvinculada do conhecimento do processo de aprendizagem dos alunos universitários. Há uma epistemologia para o Ensino Superior? Quais são as possíveis epistemologias para o Ensino Superior? Como os alunos aprendem?

Pela Epistemologia do Ensino Superior

Epistemologia refere-se ao campo da Filosofia que trata da natureza, das origens e da validade do conhecimento, abordando questões que definem o conhecimento e justificam-no, investigando de que formas o elaboramos e por quais faculdades



atingimos o conhecimento desejado. Como teoria do conhecimento, a Epistemologia estuda origem, estrutura, métodos e validade do conhecimento em questão.

Para Cunha (2010), a Pedagogia do Ensino Superior apresenta um campo epistemológico ainda muito tênue, em que os conhecimentos são legitimados muito mais pela ação das políticas públicas do que pelas reflexões dos professores universitários ou pesquisas acadêmicas referentes aos conhecimentos específicos das diferentes áreas, concomitantes ao processo de aprendizagem dos nossos alunos.

A docência do Ensino Superior é uma atividade complexa (CUNHA, 2010), em que o pedagogo, quando participa das demais áreas do conhecimento, apresenta-se como um coadjuvante, um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões (LUCARELLI, 2000, p. 23). Igualmente, um professor universitário, que não seja pedagogo, mas atue na formação universitária relativa à sua profissão, também ensaia sobre as dimensões epistemológicas da pedagogia universitária, pois, embora domine conteúdos relativos à profissão, talvez não domine possibilidades didáticas e pedagógicas na formação dos profissionais seus alunos. Independentemente de ser pedagogo, o professor universitário não pode eliminar da reflexão epistemológica, o contexto cultural e político da construção e produção de conhecimentos. E, muito menos, desfazer-se da reflexão epistemológica que valoriza os saberes e investiga as possibilidades de relações com os diferentes campos do conhecimento e da formação profissional. Eliminá-los é ceder à informação e formação descontextualizada e como tal, ineficiente.

Tardif (2002), em suas pesquisas, percebeu a problemática do saber docente, destacando o valor social, cultural e epistemológico dos saberes como a capacidade de renovação constante e a formação com base dos saberes estabelecidos pela comunidade científica em exercício. Os saberes dos professores advêm de várias fontes: saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos usados no trabalho e de sua experiência na profissão. No entanto, além de ignorar os saberes dos alunos, o ambiente universitário carece de reflexões sobre a forma como os alunos constroem os conhecimentos acadêmicos necessários para sua formação profissional.



A humanidade tem vivido um avanço tecnológico, científico e de informação surpreendente para as antigas gerações. Cabe considerar que alguns professores universitários em exercício fazem parte dessa antiga geração. A grande revolução tecnológica e de informação, começou em meados da década de 80, com os primeiros computadores pessoais e seus programas de planilhas, editores de texto e produção de slides. No final dessa mesma década, vieram os primeiros celulares. Principiando a década de 90, uma nova onda avassaladora de tecnologia, conceitos e produção, vem com a internet tanto para uso pessoal, como empresarial. Em 2000, com o sucesso da NASDAQ (*National Association of Securities Dealers Automated Quotations*), Associação Nacional Corretora de Valores e Cotações Automatizadas, em português, é uma [Bolsa de Valores](#) eletrônica, constituída por um conjunto de [corretores](#) conectados por um sistema informático e, na virada do século, principalmente a partir do lançamento do iPod (é uma marca registrada da empresa [Apple Inc.](#) e refere-se a diferentes séries de [tocadores de áudio digital](#) projetados e vendidos pela Apple), o estilo digital começa a fazer parte da vida das pessoas, incorporado numa fluidez sem precedentes, que transporta-nos a mais uma onda, a do *mobile*, qualquer tecnologia que permita sua utilização durante o deslocamento do usuário. Mais que uma invenção, pode ser considerada uma revolução, atingindo o cotidiano das pessoas, incorporou-se as suas vidas modificando suas rotinas e formas de pensar e tomar decisões. Iniciou como uma facilidade, mas tornou-se uma necessidade porque permite o acesso a dados e informações em qualquer momento e em qualquer lugar, sendo tanto uma opção particular, como da gestão de negócios.

Os processos tecnológicos influenciem novas tendências e comportamentos na sociedade, na ambiência do Ensino Superior em todos os contextos. As gerações do novo milênio representam a nova força de trabalho inspirada em ações globais e com grandes aspirações, muitos incentivados por novas políticas públicas, a serem inventivos, criativos, empreendedores. São imprevisíveis, em um tempo que a satisfação é determinante da realização pessoal e profissional. Sabem como reconhecer oportunidades que combinam paixão com trabalho e sucesso com prazer. E as nossas Universidades, acompanham o processo de formação e transformação desses jovens? O Ensino Superior, em todas as áreas, propicia espaços que possam favorecer a criatividade, a invenção e o empreendedorismo?



No cenário social observamos uma economia mais criativa, novas profissões, o incentivo ao protagonismo, à autonomia e ao empreendedorismo. Através de uma nova força coletiva, transparece um cenário sociocultural inédito e brilhante. Mentes inquietas conectam-se com o mundo com velocidade, dando ritmo as suas relações de trabalho, pessoais e com o conhecimento. Entusiasmam-se com a oportunidade de trabalhar com outras gerações, mas com respeito e reconhecimento mútuo, considerando essa prática como uma troca de conhecimentos independente da idade dos sujeitos envolvidos. Conseguem descobrir o que querem sozinhos, diversificando seus canais de comunicação, mas ansiando por compartilhar experiências e saberes buscam multiplicar conhecimentos. Além de cursos acadêmicos, buscam outras possibilidades informais de educação. O avanço tecnológico na revolução da informação retira o poder do conhecimento das mãos de alguns para as mãos de muitos. Nossos professores do Ensino Superior conseguem acompanhar as novas formas de criatividade, inovação e de mentes abertas dos seus alunos?

Conexões sociais são potencializadoras da inteligência, assim como a cultura é produto e produtora de uma determinada sociedade. É impossível fugir das consequências do *tsunami* da globalização com sua vertiginosa onda de informações e novos ideários. Vamos nos reportar a importância na formação dos professores trabalharmos a criatividade como uma potência para desenvolvermos projetos inovadores que impulsionam o desenvolvimento de pessoas resilientes incluindo todos os gestores educacionais: professores, alunos, pais, equipe diretiva, comunidade em um trabalho coletivo nos reportaremos ao trabalho:

[...] mostrando que, sim é possível estimular a resiliência nas escolas, e nos dá exemplos concretos desenvolvidos por ele e sua equipe. Entre suas práticas destacam-se o fomentar o pensamento crítico e o diálogo, tal como vimos defendendo e argumentando desde o início deste texto. (MELILO, 2005a -2006 b, p. 85).

Revisitando o autor citado percebemos que a resiliência em educação favorecem as propostas de inclusão social, ao mesmo tempo em que oferecem aos educadores possibilidades de vislumbrar sua atuação docente no sentido de fazer seus alunos progredirem no plano social e acadêmico, através da prática pedagógica compartilhando os talentos das crianças e dos adolescentes, fomentando a



capacidade resiliente. Em sua prática docente, como Delval (2002), salienta o professor resiliente, pode trabalhar com temas sociais atuais, questionando-os e buscando desenvolver o pensamento crítico por meio de diálogo, fazendo da aprendizagem uma experiência mais direta sobre a sociedade em que se vive, melhorando a motivação, a construção da cidadania.

Bauman (2001) contribui nas reflexões que podem ser necessárias aos professores e alunos do Ensino Superior, apontando uma modernidade líquida, leve, infinitamente mais dinâmica porque preenche espaços com fluidez, diferentemente da modernidade anterior, sólida, suscetível às forças que a tencionavam. A inteligência apresenta-se fluida, permeando o todo. Assumem-se ideias em protagonismo, abrindo espaço para a crítica, onde os sujeitos passam de agentes passivos para agentes ativos, reflexivos, questionadores, resilientes, responsáveis pelas ações e procedimentos que encampam com prazer. Abre-se um caminho infindável de oportunidades, desejos e realizações que, indissociam o ser pessoa do ser profissional. Os diferentes papéis sociais de um mesmo sujeito são responsáveis pelo todo de sua formação. Buscando autorrealização nos processos coletivos, cabe aos próprios sujeitos descobrirem, potencializarem e protagonizarem suas capacidades intelectuais, manuais ou, até mesmo, físicas, aproveitando-as da melhor maneira possível e executando-as com a máxima eficiência para a autorrealização.

As ferramentas digitais e as novas tecnologias mudaram nossa relação com o mundo e, conseqüentemente, com os saberes. É comum liquefazer-se em tomadas de decisões porque são múltiplos os trajetos, mas mais que a chegada, o importante é a caminhada, o processo. É necessário operacionalizar outras ferramentas intelectuais, outros códigos processuais, mas, para fazê-lo, é impossível utilizar a antiga forma de pensar e de avaliar.

A cultura da professoralidade

A formação dos sujeitos dessa nossa sociedade globalizada, fluida e exigente, compromete as esferas acadêmicas e governamentais em discussões sobre saberes e propostas de formação qualificada para os professores do Ensino Superior. Pesquisas realizadas nesse intuito apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor. Mobilizador de saberes profissionais, em sua



trajetória, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos, suas experiências, sua trajetória formativa, profissional e pessoal. Estas discussões trazem a tona também o problema da qualidade na formação docente, que se traduz não somente como saber ministrar conteúdos, mas como saber estimular a reflexão, a crítica e o amplo aprendizado do aluno.

O artigo escrito por Isaíá (2009, p. 95-106), leva-nos a refletir sobre a trajetória pessoal e profissional do professor do Ensino Superior. Partindo de autores como Zabalza (2004), afirma-se que o percurso docente é um processo complexo onde se entrelaçam fases da vida e da profissão. Descreve as marcas da vida e da profissão em que as pessoas compartilham entre si valores, crenças, convicções e estilos de vida. Uma trajetória profissional complexa que abrange movimentos de revolução e involução.

O desenvolvimento da professoralidade (MACIEL, 2009) produz-se a partir da sua reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e de protagonizar sua própria trajetória profissional, envolvendo as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e de redes de interações. Apresenta-se em quatro dimensões: conhecimento teórico e conceitual, experiência prática do professor, reflexão sobre a ação docente e transformação da ação pedagógica.

Imbernón (2009) afirma que há necessidade de formação docente, a formação da docência no Ensino Superior é eminentemente contextual: a cultura dos alunos, os contextos, o ensino de acordo com cada realidade social, cultural e política. Para este teórico, todo docente universitário deve assumir e se sensibilizar interiorizando a docência como uma profissão educativa, compreendida por tarefas pedagógicas e aprendizagens relevantes por meio de didáticas para facilitar o desenvolvimento dos alunos, e suas capacidades de compreensão mais do que de reprodução.

Isaias e Bolzan (2007), no artigo sobre professoralidade, relatam desafios da Educação Superior, através de várias indagações sobre o processo formativo baseado no conhecimento pedagógico compartilhado e no pensamento de que a formação de professores, como uma rede de relações, implica necessariamente em compreendê-la como um todo, mas mantendo a atenção as suas partes: o papel da reflexão; as relações entre a teoria e a prática pedagógica; a análise de situações pedagógicas; a transformação das representações e das práticas; as observações



entre os professores; a percepção de como acontece a ação pedagógica, o saber-fazer e o saber-saber; a metacomunicação entre professores e seus alunos; os modos de interação através da rede de relações estabelecida para apropriação de conhecimento; as histórias de vida dos professores-análise da trajetória docente; a experimentação e a experiência; interações e mediações possíveis sobre o saber e o saber fazer.

É preciso, também, considerar, na formação do professor, sua trajetória vivencial e o modo como articulam o pessoal e o profissional e, conseqüentemente, como se (trans)formam. Ensino e aprendizagem integram-se como suporte dessa formação. Ninguém forma ninguém. Sujeitos formam-se conforme encontram sua própria forma, na fluidez dos sentidos e da inteligência. Além disso, ninguém se forma sozinho, as experiências compartilhadas são mediadoras da formação, que abrange a pessoa como um todo: intelecto, afetivo, consciente e inconsciente. As histórias de vida vão sendo constitutivas dessa formação, em períodos de transgressão e de desacomodação. O espaço coletivo de reflexão é promotor da autonomia e do compromisso ético (GATTI, 2005).

Bolzan e Powaczuk propõem o desenvolvimento da professoralidade, a qual implica em conceituar atividade como o conjunto de relações estabelecidas socialmente, a partir da internalização das mesmas pelos agentes “gerando novas e distintas configurações” (2009, p. 93).

Nesta perspectiva, é possível pensar a aprendizagem da docência como um movimento que se realiza a partir das possibilidades internas e das necessidades externas. Estabelecendo-se um processo entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão, no qual as interações com colegas e alunos assumem uma importância fundamental, na medida em que se constituem como elementos fomentadores da aprendizagem docente. (BOLZAN; POWACZUK 2009, p. 93).

Esta citação faz-nos reportar a Lacan (1987, 1968, 1969) quando o autor afirma que o sujeito, constituído na cadeia significante como intervalo entre um significante e outro, constitui o processo de enunciação, irreduzível ao que é enunciado no discurso, ausentando-se dos enunciados, mas deixando-se indicar na repetição significante como produção sintomática de significação (metáfora) e como deslizamento incessante do desejo (metonímia). Para ele, “todo desejo é desejo do outro”.



O sujeito é aquele que está sempre faltando porque se desloca entre as fissuras do significantes, lugar da incidência do inconsciente. É a estrutura, sonho, lapso e chiste, de todas as formações do inconsciente. O inconsciente é estruturado como uma linguagem, quer dizer que a estrutura do inconsciente é regida pela lógica do insignificante, pela suturas do significado, miragens do sentido, os pontos vazios (hiências) para a irrupção das formações do inconsciente. A linguagem penetra nos meandro da lógica do significante, captado no interior dessa lógica, caminho difícil de capturar a borda de seu limite.

Como educadores, é fundamental percebermos a importância do processo da constituição do sujeito que é um sujeito inconsciente, inacabado, incompleto, simbólico e um sujeito do desejo.

Considerações finais

Ressignificando essas informações obtidas através de pesquisa bibliográfica, é possível compreender esse campo de conhecimentos e transformações, como o da aprendizagem da própria docência, envolvendo-se pela construção de conhecimentos, conceitos, emoções, saberes e fazeres.

Tal perspectiva nos possibilita pensar a professoralidade a partir da atividade realizada pelo sujeito, para produzir-se como professor, na qual se faz necessário a adoção de meios e procedimentos com vistas à apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação docente, (ISAIA; BOLZAN, 2005, 2007). Trata-se de uma produção particular, não solitária que se constitui a partir das redes de relações tecidas nos diferentes contextos profissionais de atuação docente (BOLZAN; POWACZUK 2009, p. 94).

Ressignificando o processo de construção da professoralidade (MACIEL, 2009), percebemos a importância da reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, propiciando um processo aberto, inacabado de formar-se e de protagonizar sua própria trajetória pessoal e profissional, imbricando as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e de redes de interações locais e globais. Abrange as quatro dimensões: conhecimento teórico e conceitual, experiência prática do professor, reflexão sobre a ação docente e transformação da ação pedagógica.

Em nossas reflexões, apontamos a necessidade da ambiência de formação de professores tanto na Universidade quanto na Escola Básica à inovação no Ensino,



Pesquisa e Extensão desenvolvendo a sensibilidade, a criatividade por meio de projetos e ações capazes de propiciar saberes e fazeres mobilizadores de pessoas e profissionais resilientes.

Percebemos a cultura da professoralidade, o movimento fluido de construção do sujeito-professor a partir da sua trajetória enquanto pensa a si mesmo (autoavaliação) e se experimenta produzindo um modo de ser singular. Uma marca própria que o qualifica como ser professor, produzindo uma condição de ser-o-que-não-era, diferindo de si mesmo. Professoralidade não é identidade, não define um modelo ou um padrão, é uma diferença produzida pelo/no sujeito-professor. Percebemos a cultura da professoralidade intrinsecamente relacionada ao processo de aprendizagem dos nossos alunos em concomitância às aprendizagens do professor acadêmico. Lembramos que na Constituição Federal de 1988, o Ensino Superior se caracteriza pela indissociabilidade entre o Ensino-Pesquisa-Extensão, sendo assim percebemos a fragilidade da epistemologia no Ensino Superior, pois os diferentes campos ou áreas do conhecimento complexos e heterogêneos dificultam uma unidade e/ou unicidade interdisciplinar e transdisciplinar, as nossas reflexões abrem espaços para aprofundamento e novas investigações. Poderíamos afirmar, não como uma verdade ortodoxa pronta e acabada, mas como doutorandas em processo de formação, que o que existe são epistemologias do Ensino Superior: positivista, construtivista, dialética, complexa, ecléticas, entre outras.

Também percebemos o processo de inacabamento, de incompletude em toda a formação pessoal e profissional necessitando de uma formação permanente, a fim de melhorarmos a Educação Superior, impactando na formação inicial e continuada dos professores.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

[BOLZAN, D. P. V. ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p 13 – 26, jan./abr. 2010.](#)

_____. **Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior**. São Paulo: Papyrus, 2007.



BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: Eggert; Traversini; Peres; Bonin. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 102-120.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

[CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. \(Org.\). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/ CNPq, 2010.](#)

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: LíberLivro Editora, 2005.

IMBERNÓN, F. Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI. In: LAMARRA, N. F. (Org.). **Universidad, sociedad e innovación**. Uma perspectiva internacional. Buenos Aires: EDUNTREF, 2009a.

[ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R.\(Org.\). **Pedagogia Universitária. Tecendo redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: EDITORA UFSM, 2009.](#)

LACAN, Jacques. **Da psicose paranóica em suas relações com a Personalidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. Seminário 16 - “**De um Outro ao outro**”.1968.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S, Castanho. M. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

[MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência \(trans\) formativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. \(Org.\). **Pedagogia Universitária. Tecendo redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: EDITORA UFSM, 2009.](#)

MELILLO, Aldo. **Resiliencia y Subjetividad: los ciclos de la vida**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MELILLO, A. & OJEDA, E. N. S. (org). **Resiliência - descobrindo as próprias fraquezas**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

_____. A Resiliência e educação. In: MELILLO, A. & OJEDA, E. N. S. (Orgs.). **Resiliência - descobrindo as próprias fraquezas**. Porto Alegre: Artmed. 2005, p. 87-100.



TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



OS PRINCÍPIOS QUE PERMEIAM A RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Leila Fernandes Grahl¹
Mariglei Severo Maraschin²

Eixo 2- A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

A preocupação com a coerência entre a teoria e a prática em relação à formação continuada, foi um princípio importante ao optar pelo tema Formação Continuada permeada pelas contribuições da Gestão Escolar. Os referenciais utilizados seguem a linha de Alarcão, 2001, Feldmann 2009, Gadotti, 2008 entre outros. Esta é uma das preocupações iniciais que norteiam a proposta deste trabalho. E nesse contexto, o trabalho trata dos assuntos relacionados com troca de experiências, seminários e leitura de livros para melhorar o trabalho dentro e fora da sala de aula. A fim de atender a problematização, esta pesquisa qualitativa caracterizou-se por ser um estudo de caso com o objetivo geral analisar o processo de formação continuada de professores que teve como instrumento de produção de dados um questionário com seis educadores, ao responsável pela direção da escola, ao coordenador pedagógico e a uma parcela de professores atuantes na escola, sendo destes uma com mais de 10 anos de trabalho na Escola e duas com menos de 10 anos de atuação. Para tal procedimento, utilizou-se o método de análise de conteúdo. A partir de tal organização, pode-se perceber que os professores têm uma visão ampla do seu trabalho, expressando a importância da formação continuada em sua prática docente. Ressalta-se a influência da gestão educacional em suas ações. Pois, as melhores condições para se desenvolver um trabalho significativo no campo educacional depende do fortalecimento do corpo docente da escola através de seus gestores. A pesquisa permitiu constatar a pertinência da organização e dos estudos de formação continuada, que possibilitam aquisição de conhecimento e ampliação da visão e compreensão do contexto educacional permeados pelos princípios da gestão escolar e fortalecendo o vínculo com os docentes.

Palavras-chave: Formação continuada. Práticas Pedagógicas. Gestão Escolar.

Introdução

O trabalho em educação nos permite entre muitas conquistas, a constância transformadora que nos torna seres em contínua evolução. A evolução e a transformação sempre me fascinaram, a alternância natural do ser humano e sua busca por mudanças têm uma real implicância em qualquer contexto social. Para um educador a busca pela transformação desde o indivíduo até o universo em que ele possa se inserir é que fundamenta seus objetivos.

A reflexão sobre a realidade e quaisquer ações que nela são desempenhadas é capaz de possibilitar a busca por mudança. Pensando assim, o profissional da educação é movido pela inquietude do seu pensar e agir, sempre buscando formas

¹ Especialista em Gestão Educacional Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. E-mail: leilinhafernandez@gmail.com

² Mestre em Educação. Professora do CTISM/UFSM. E-mail: marigleism@hotmail.com



para modificar panoramas e aprimorar conceitos. Essa constante busca e inquietude sempre foram características que me levaram a buscar esta trajetória profissional e ter a certeza que esta busca é contínua.

Pensar a formação continuada de uma forma ampla nos auxilia a compor o conceito de toda a equipe pedagógica e do corpo docente que dela faz parte. Tais reflexões dizem muito sobre o contexto em que desenvolvemos nosso trabalho.

Não é possível que haja renovação sem que se promovam alternativas para que isto aconteça, é de extrema importância ainda, o direcionamento dado para que os objetivos traçados sejam alcançados. Por esta razão é que percebo como é pertinente analisar os princípios com que a gestão e a organização da Escola podem fundamentar a formação continuada. Podendo assim corroborar cientificamente com estes benefícios e se os mesmos são percebidos por outros professores, bem como se a equipe gestora da escola atinge os objetivos na efetivação deste processo.

A construção de significados de forma coletiva possibilita enriquecer o processo de mudança, o simples ato de compartilhar experiências colabora com nossa vivência humana. Todas as possibilidades de entrelaçar nossas perspectivas devem ser aproveitadas para o aprimoramento da nossa prática.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 69).

É importante que haja um embasamento teórico, um aprofundamento das reflexões fundamentado em princípios coesos e coerentes, que elucidem as necessidades e apontem para caminhos que conduzem à solução.

Para Dewey (1976) a teoria serve de guia para o aprofundamento da experiência, porém uma experiência só será verdadeiramente educativa, se estiver fundamentada no princípio da continuidade e da interação, por isso que esse filósofo deixou evidente que um professor pode ter dez anos de experiência, ou poderá ter um ano de experiência repetido dez vezes.

A pesquisa realizada buscaram evidenciar os fatores e características que conduzem a formação continuada na Escola Sinodal Sete de Setembro, conceituando



e analisando com maior atenção esses temas que objetivam a qualificação dos profissionais de educação no desenvolvimento do trabalho docente, analisando o processo de formação continuada de professores da Escola de Ensino Fundamental Sinodal Sete de Setembro no município de Não-Me-Toque durante o ano letivo de 2013 e 2014 e relacioná-lo com a gestão escolar. Tendo como objetivos: Identificar quais são as estratégias utilizadas sobre o ser e o fazer pedagógico do professor do contexto pesquisado; analisar o perfil dos profissionais, sua formação acadêmica e suas problemáticas docentes; analisar a compreensão e os conceitos de aperfeiçoamento e formação continuada dos docentes e suas perspectivas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso. A coleta de dados ocorre por meio de entrevistas e questionários, que visam averiguar os fatos, conhecer as opiniões sobre os mesmos, compreender posições, através de sentimentos, anseios e conhecimentos.

A formação continuada permeada por princípios da gestão escolar

Os assuntos sobre gestão em educação nunca foram tão discutidos como nos últimos tempos, sendo crescente a atenção com seus conceitos e sua abrangência. A compreensão da complexidade das necessidades educacionais deve ser ampla e fundamentada em diversos conceitos, ressaltando em qualquer contexto o envolvimento dos indivíduos envolvidos e suas características. Ou seja, todo e qualquer elemento humano em um panorama exerce sobre influências, pois todo ser é político.

Desde a década de 1980, as questões relativas à Gestão Escolar começaram a ser tratadas de forma mais aprofundada, permitindo traçar o mesmo caminho permeado pelo contexto social histórico do país, quando a ideia de uma educação voltada à democratização, priorizando assim as relações sociais mais humanas, solidárias e cooperativas coexistiu aliando-se ao conceito das escolas públicas. Pensando desta forma todos os envolvidos na organização e no planejamento pedagógico deveriam estar focados em alcançar êxito no que se refere à primazia pela formação dos sujeitos educadores. Para Lück,

[...] a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da



sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação. (LÜCK, 2009, p. 69).

A escola em sua face política permite que as pessoas envolvidas por seus aspectos, discutam, deliberem e planejem, solucionem problemas, encaminhem, acompanhem e avaliem todo o conjunto de ações realizadas. O diálogo e a interação permeiam esse processo, alicerçando-o na efetiva e democrática participação.

O professor sempre deve envolver-se, tomar partido, deliberar a favor de seus ideais, e ainda de modo mais importante: fundamentar-se e preparar suas bases. No entanto, o professor que não permite aprofundar-se estando aberto para a transformação não tem como acompanhar os processos de mudança que ocorrem no mundo. Segundo Gadotti,

[...] faz-se mister que o professor se assuma enquanto um profissional do humano, social e político, tomando partido e não sendo omissos, neutros, mas sim definindo para si de qual lado está, pois se apoiando nos ideais freireanos, ou se está a favor dos oprimidos ou contra eles. Posicionando-se então este profissional não mais neutro, pode ascender à sociedade usando a educação como instrumento de luta, levando a população a uma consciência crítica que supere o *senso comum*, todavia não o desconsiderando. (GADOTTI, 1998, p. 86).

De acordo com as transformações da sociedade contemporânea consequentemente todo o panorama educacional também é afetado por tais transformações. O mercado de trabalho passa a exigir cada vez mais, e não apenas o fazer, mas também o saber pensar, elaborar, agir e avaliar. Assim o processo educativo passa a ser modificado. Para Gatti,

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também os setores profissionais na educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 58).

Considerando a formação continuada uma exigência para um bom desempenho do trabalho docente, percebe-se que muito tem se falado sobre ela, fazendo todo sentido em seu conceito, pois não é possível que nós como educadores fiquemos parados diante de tantas transformações de um mundo globalizado.



De tal modo, é preciso analisar a urgente necessidade de possibilitar a criação de um ambiente nas escolas, que dê conta dessas transformações sociais, já que é nessa sociedade que alunos e alunas irão interagir, e sigam de acordo com a ideologia Freireana, provocando transformações que conduzam a uma melhor forma de se viver em coletivo. A respeito dessa transformação afirma Gadotti,

O homem faz a sua história intervindo em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. O homem intervém na natureza e sobre a sociedade, descobrindo e utilizando suas leis, para dominá-la e colocá-la a seu serviço, desejando viver bem com ela. Dessa forma ele transforma o meio natural em meio cultural, isto é, útil a seu bem-estar. Da mesma forma ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. Nesse processo ele humaniza a natureza e humaniza a vida dos homens em sociedade. O ato Pedagógico insere-se nessa segunda tipologia. É uma ação do homem sobre o homem, para juntos construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes. (GADOTTI, 1998, p. 81).

A formação continuada, vista como uma preocupação das políticas públicas exige a condições sociais e econômicas para ser efetivada, desse modo, ela se torna complexa, pois, atinge toda a sociedade permeada por suas concepções.

Na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a atual LDB, está previsto nos artigos 61, 63 e 67, a formação inicial e continuada dos docentes, com o propósito de contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas que os professores desenvolvem habitualmente em seu trabalho.

A prática evidencia que mesmo as diferentes formas de atuação exigem precisão e coerência, todas necessitam estar alicerçadas em bases firmes que expressam a fundamentação do trabalho. Neste ponto a formação continuada respalda toda a busca do professor em afirmar aquilo que ensina solidificando suas bases.

Ainda de acordo com Gadotti (2008),

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas [...] (GADOTTI, 2008, p.41).

A reflexão crítica sobre a prática conduzida pela formação continuada analisa as teorias que permeiam essa prática, atravessando as barreiras da sala de aula e



permitindo que os professores tenham acesso não somente a conhecimentos teórico-científicos, mas sim que possibilitem a construção de conhecimento e teorias que contribuem com a prática docente, a qual é viabilizada a partir da reflexão crítica realizada em conjunto com outros colegas de trabalho, partilhando experiências e vivências pedagógicas.

Diante disso, a formação do professor é ponto fundamental para atualização de conhecimentos, tendo qualidade para que os requisitos fundamentais sejam alcançados na prática profissional. O trabalho docente é composto por uma série de atribuições que são essenciais em sua atuação estando claramente ligadas a participação na gestão de ensino de sua instituição. Um evidente exemplo é a participação na elaboração do planejamento e também da proposta pedagógica. Assim como, em todas ações proporcionadas pela escola de estreitar os laços com a comunidade.

Conforme Nóvoa,

[...] a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de saber como fazer. Nesse sentido, o projeto quer contribuir para colocar a teoria em prática através de uma metodologia acessível e que busca a interdisciplinaridade entre as disciplinas, todos trabalhando um determinado tema, mas exaltando o mesmo dentro de cada disciplina. (NÓVOA, 2007, p. 14).

O trabalho em conjunto permite o alcance da identidade como unidade, a qual é ao mesmo tempo resultado e consequência do comprometimento com a qualidade de ensino. O olhar do professor deve estar permeado pelo comprometimento com o grupo social. De acordo com Feldmann (2009):

Diante das perplexidades e das incertezas do tempo em que vivemos, a escola necessita ressignificar o seu tempo e espaço, mostrar-se com um ambiente fornecedor de identidades dos sujeitos que nela vivem e convivem, na compreensão das diferentes culturas dos grupos que nelas estão presentes. Uma das tarefas da escola é formar pessoas com pensamento autônomo, que sejam fiéis aos seus sonhos, respeitem a pluralidade e a diversidade e intervenham de forma científica e crítica nos destinos da sociedade. (FELDMANN, 2009, p. 80).

Pensar a formação no processo de desenvolvimento profissional dos docentes é uma tarefa transformadora permeada pelo diálogo. Porém é consequência de sua



realização efetiva, bem como da presença e orientação dos gestores educacionais funcionando como impulso, uma base firme na qual será possível alicerçar a renovação das relações entre o corpo docente, direção, gestores, alunos, pais e comunidade.

A importância da reflexão sobre a prática propiciada pela formação continuada

Educadores que têm uma visão dialética entendem que o ser humano está em permanente construção e que as possibilidades de alcance de conhecimento são imensuráveis, permitindo que seus conceitos sejam estruturados e reestruturados a cada dia. Segundo Benincá e Caimi (2004),

Nessa mesma perspectiva, o ser humano, por sua ação, torna-se transformador não só dos contextos sociais como também da natureza. Como a transformação pode produzir algo de original e inédito, sua compreensão precisa de aprendizagem. Havendo transformação, supõe-se a probabilidade de existência de conflitos. Tal processo requer sempre nova aprendizagem. (BENINCÁ E CAIMI, 2004, p.100).

Para a sociedade, mais do que outros trabalhadores, o professor detém uma determinada carga de responsabilidade sobre sua formação, geralmente é visto como aquele que é o detentor do conhecimento e todo e qualquer erro é analisado e julgado. No entanto, apesar de toda a importância de sua formação inicial, não se pode parar no tempo, por isso a formação continuada é uma exigência para um bom desempenho do educador em sua atuação profissional.

Quando se fala em formação continuada é preciso ligá-la à reflexão, visto que "refletir criticamente sobre o próprio condicionamento e ir mais além dele" (FREIRE, 2001, p. 13). A inconclusão deve fazer parte da consciência do professor como parte de sua profissão e papel social e cultural que assume, em sua tarefa de educar. A capacidade de autoavaliar-se e renovar seu próprio fazer mantém viva a profissão de educador que é capaz de renovar-se a cada desafio, a cada contexto e situação. Isto deveria ser um reconhecimento, mais que isso, um compromisso assumido por aqueles que 'alistam-se' na brava missão de educar.

Freire, (2011), afirma a importância de refletir sobre a prática, despertando uma 'curiosidade ingênua', através do repensar das ações e do despertar da criticidade. Para ele,



[...] a formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 2011, p. 40).

Fazendo uma análise relacionada ao comentário de Paulo Freire, de forma indireta, é possível perceber que a maneira mais fácil de atender estas exigências necessárias a prática educativa é a realização dos momentos de formação no ambiente escolar, com espaço e visibilidade para as práticas educativas individuais, servindo assim, de análise para o conjunto de educadores perceberem e modificarem a própria realidade.

A formação centrada em seu trabalho pedagógico, contextualizando e especificando as problemáticas recorrentes de seu ambiente, favorecem amplamente tudo aquilo que é aprendido e apreendido em um encontro de formação. O professor, além de conhecer seus espaços de trabalho deve também conhecer todos os aspectos que caracterizam a comunidade escolar, sejam mazelas ou conquistas. Desta forma poderá desenvolver sua prática docente apoiada em firmes bases que além de teoricamente fundamentadas estão arraigadas de realidade e prática social transformadora.

O autor Marques afirma que,

Neste processo formativo que é exercício da profissão centrado na vida da escola, rico de possibilidades e virtualidades, deve enraizar-se e dele irradiar-se, como em foco de origem e retorno, a formação continuada, que não pode entender-se apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior. Em nenhum momento pode a formação supor-se cumprida, completa em si mesma e exaustiva. (MARQUES, 1992, p. 195-196).

Este importante processo de reflexão teórica deve, evidentemente, evoluir quanto à qualidade referente à organização política dos educadores, transformando a realidade da qual se partiu. Expondo que a importância da formação como um meio e não como um fim.

A práxis e sua relação com a Gestão Escolar e formação Continuada



Ao serem avaliados sobre a importância dos últimos temas de formação continuada relacionados ao seu trabalho, foi consonante a afirmação de que alguns temas foram muito importantes e colaboraram na prática e na avaliação do desenvolvimento da criança. Outros acrescentaram no embasamento teórico e no aperfeiçoamento profissional.

Por experiência própria, é possível afirmar que os professores aproveitam muito os momentos de interação com seus colegas, esses momentos de troca de experiências favorecem em muito, nossa prática pedagógica, pois nos fazem refletir sobre nossa conduta, além do rico momento de compartilhamento, não apenas de experiências de sucesso, mas também de dúvidas e frustrações.

O professor que não se transforma, atualizando-se, não tem pleno domínio de compreensão para acompanhar os processos de mudança que ocorrem no mundo, é como se sempre fosse pego de surpresa e na pior das hipóteses tivesse dificuldades para associar os fatos, evidenciando soluções necessárias ou caminhos a serem percorridos.

Não basta apenas saber mais, é preciso saber o que fazer com o conhecimento adquirido, nas tomadas de decisões e frente a situações que exigem o agir fundamentado e o pensar crítico e sensato.

O professor em constante formação e aperfeiçoamento deve estar atento aos diversos fatores sobre si mesmo e seu contexto, bem como de cunho social. Gadotti *apud* Maraschin, 2006, afirma que,

Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (GADOTTI *apud* MARASCHIN, 2006, p. 104).

Nesse sentido a troca de experiências visa favorecer de um modo mais informal o crescimento pessoal e profissional dos educadores, já que estes são indivíduos conduzidos, por sua essência, a ter um ponto de vista que surge a partir de uma ótica humanística, arraigada de valores sociais. Sendo também essencialmente comunicadores, podem se utilizar de suas habilidades para desenvolver suas potencialidades de educador.



Somente uma formação que leve o professor a comprometer-se, é capaz de dar uma resposta positiva à escola. Com comprometimento e autonomia, podemos chegar a mudanças nas práticas dos professores e na constituição do profissional autônomo, leitor, escritor, reflexivo, crítico e colaborador. As escolas precisam de profissionais que indagam, refletem e investigam continuamente sua prática. (MARASCHIN, 2006, p. 139).

Todo o educador é diariamente desafiado a refletir sobre as práticas que desenvolve em sua escola, inserido em um contexto de relações sócio-políticas em que a escola também está inserida. Esta possibilidade de refletir deve ser compreendida não só como momentos pontuais de formação, mas em todas as possibilidades que lhe são atribuídas, permitindo assim analisar seu trabalho, com a abertura necessária para tal, entendendo que as críticas e autocríticas devem vir para acrescentar em seus aspectos profissionais e, por que não, pessoais.

Um professor que é leitor e, além disso, adota uma postura crítica e reflexiva, saberá distinguir e ressaltar o que é importante dentro de uma etapa ou momento de formação. É importante selecionar as informações e de modo mais pertinente ainda saber o que fazer com as informações que se tem acesso.

A gestão da escola, compreendendo a coordenação das ações e recursos, bem como, todos os propósitos que envolvem o que se objetiva realizar, tem um papel determinante, capaz de impulsionar e determinar como pode decorrer o processo de formação continuada de professores. Neste sentido evidencia-se sua importância, pois o modo como a equipe gestora atua, gerindo e administrando tais situações determina o alcance dos objetivos, assim como tudo o que no contexto se relaciona com as necessidades vigentes.

Metodologia

A presente pesquisa apresenta-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso. Lüdke, André (1986) destaca a complexidade do processo de análise dos dados qualitativos, pois envolve procedimentos e decisões que não se restringem a um conjunto de regras pré-estabelecidas.

A pesquisa qualitativa não evidencia determinada preocupação com a representação numérica, uma vez que possibilita uma melhor compreensão dos fatos.



Os pesquisadores ao utilizarem métodos qualitativos buscam explicar as causas, explicitando claramente, não quantificam valores e não expõe à prova os fatos, já que os dados analisados não são mensuráveis e se valem de diferentes abordagens.

A produção de dados ocorreu por meio de questionários, que visam averiguar os fatos, determinar as opiniões sobre os mesmos, compreender posições, através de sentimentos, anseios e conhecimentos.

Constata-se que para conhecer a realidade de uma escola que tenha uma trajetória historicamente única, haja a necessidade de um olhar peculiar, e para André (1984) o estudo de caso pode particularizar uma instituição, um currículo, um grupo, ou uma pessoa, os quais serão tratados de maneira singular. A autora expõe características muito pertinentes do estudo de caso, dentre elas podemos destacar a busca pela descoberta, que abre espaço para novos horizontes na pesquisa, além dos pressupostos que conduziram o início do trabalho.

A Escola conta com 21 profissionais sendo 10 atuando na Educação Infantil e Anos Iniciais e outros 10 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Foram distribuídos 07 questionários, destinados aos professores de Educação Infantil, Anos Iniciais sendo deste, 02 à equipe gestora, os quais estão na escola diariamente. Dos questionários distribuídos, obtive a devolução de 05.

Os dados produzidos por meio dos questionários foram analisados por meio da análise de conteúdo.

Durante o processo de análise dos dados produzidos através de questionários entregues à equipe gestora (direção e coordenação) e do questionário à equipe docente abrangendo uma totalidade de 07 indivíduos, houve ainda a participação em um encontro/momento de Formação Continuada, reuniões de estudo, aproximação e aprofundamento da fundamentação teórica, palestras, estudos de textos e troca de experiência que fazem parte do contexto pesquisado.

A escola em análise foi escolhida pelo fato de sua rica e sólida história de 100 anos, além de ser a escola em que trabalho, pela minha participação nas reuniões de formação e uma percepção pessoal e profissional da relevância deste processo no desenvolvimento docente e das contribuições na prática educativa.



A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental Sinodal Sete de Setembro, uma escola de ensino privado, no município de Não-Me-Toque, interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Considerações Finais

Atualmente, não há como falar em qualidade na educação sem relacionar etapas da formação do profissional docente. Percebe-se a formação, seja inicial ou continuada do professor é fundamental para contribuir com o desenvolvimento pleno do processo de ensino-aprendizagem. As circunstâncias que envolvem reflexão ou reflexão-ação são essenciais para construções e compartilhamento não apenas de ideias e experiências, mas também de informações a serem organizadas e finalmente apresentarem-se como conhecimento, possibilitando uma prática fundamentada.

O aprimoramento da formação profissional, principalmente no âmbito educativo, vem sendo visto como uma exigência para que se possa acompanhar até mesmo as evoluções na vida dos indivíduos envolvidos em todas as áreas do conhecimento considerando assim, as inúmeras transformações nos sistemas sociais, que se caracterizam tanto políticos, econômicos como culturais. Quando se fala em educação, todas as ações dos educadores são carregadas pelos seus subsídios e fundamentos teóricos, pois estes devem estar embasados em fontes de determinado rigor e conteúdo, estas são suas bases que devem estar firmes o suficiente para que o professor possa apoiar até mesmo seus ideais.

A abordagem de uma escola, realizando uma investigação sobre os princípios da gestão que permeiam a formação continuada de seus professores constituiu-se de uma tarefa de considerável importância para analisar o impacto das reflexões formativas sobre os docentes de acordo com os diferentes perfis.

De acordo com os objetivos propostos, pertinentemente, cabe analisá-los onde identificamos que as estratégias adotadas sobre o fazer pedagógico são coerentes com a formação continuada proposta, segundo as informações adquiridas, percebemos que as temáticas de formação continuada são sempre condizentes com a prática pedagógica. A pesquisa permitiu-nos ainda, identificar e analisar os perfis dos profissionais que responderam aos questionários, todos apresentando-se cientes sobre suas problemáticas docentes.



A aproximação da história e experiência dos colaboradores entrevistados, com toda a certeza, contribuiu para que fosse possível acarear diferentes contextos e pontos de vista, a diversidade dos perfis permitiu o favorecimento dos resultados da pesquisa. A análise das colaborações dos entrevistados possibilita conhecer muito sobre suas compreensões de gestão escolar e formação continuada.

Quanto à compreensão e os conceitos de aperfeiçoamento e formação continuada dos docentes e suas perspectivas, foi possível analisá-las destacando que os profissionais têm uma clara e objetiva visão de aprimoramento de suas práticas através da formação continuada, atribuindo à formação continuada a garantia de seu aperfeiçoamento, assim, esperando que ela venha constantemente a sanar suas necessidades.

Durante os momentos de leitura das respostas dos questionários, é impossível não se deixar conduzir pela reflexão e crítica percepção de que ainda preservam-se concepções antigas que relacionam o papel do gestor com funções relativas à organização administrativa, porém deve-se ressaltar a evidente convergência de idealizações quanto à busca por conhecimento, não apenas a título de informação, mas como conhecimento aplicável na problemática do dia-a-dia do educador. Esses foram pontos destacáveis e consonantes em todas os registros. A utilidade prática das informações adquiridas que devem passar por todo o processo da aprendizagem até se caracterizar por conhecimento é que finalmente, irá determinar o alcance dos objetivos da formação continuada em uma instituição.

Para se possa garantir que o sucesso da equipe esteja inteiramente ligado à trajetória percorrida, devem ser somados os esforços e iniciativas da instituição e de seus educadores, é necessário saber lidar com diferentes situações, pensar, tomar decisões e agir em conjunto. Nas interações das profissionais com maior tempo de atuação na educação, evidenciou-se o efetivo crescimento da Escola no que se referem à formação continuada, muito se buscou e avançou neste sentido, sendo possível afirmar que atualmente a maioria da equipe docente da Escola é formada por professores jovens e dispostos a buscar mais, os quais não estão presos a paradigmas e aspirações que remetem a conservadorismo e resistência ao novo. A nova geração de professores desta escola centenária caracteriza-se por participar das



formações e contribuir de maneira prática para tal, expondo suas dúvidas e buscando soluções necessárias.

A diversidade dos temas abordados e a evidente necessidade de aperfeiçoamento constante contribuem para a participação dos professores e para a busca do conhecimento, pois a sociedade vem mudando rapidamente, os alunos têm cada vez mais um conhecimento de mundo mais amplo, já que a globalização assim contribui. Os conceitos mudam muito rapidamente e devemos estar preparados, não apenas para acompanhar, mas para refletir sobre, com criticidade, bom senso e conhecimento prévio frente a novas informações.

A formação continuada é permeada por princípios da gestão escolar quando há abertura para que as necessidades sejam evidenciadas e sanadas, quando se constrói em conjunto, não havendo, portanto, quando se seguem caminhos opostos ou desconectados uns dos outros. Quando há uma gestão democrática, alguns aspectos estarão intrínsecos, dispensando longas justificativas, pois as ações da equipe docente estarão permeadas e compostas por princípios democráticos, que elucidam a participação e o efetivo envolvimento. Desta forma, conseqüentemente, a formação continuada terá seus objetivos alcançados com eficácia e coerência envolvendo a todos de modo coletivo, enfatizando os valores da equipe enquanto conjunto.

Referências

BENINCÁ, E. A formação continuada. 2. ed. In: BENINCÁ, E. CAIMI, F.E. (Org.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF Editora, 2004.

BRASIL. Constituição Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº9394/96 - Brasília: Imprensa Oficial, 2011.

FELDMANN. M.G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.



GADOTTI, M. Paulo Freire e a Educação Popular. **Revista Trimestral de debate da FASE**, n. 113, São Paulo. Disponível em: <www.fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/1_gadotti.pdf>. Acesso em: set. 2014.

LÜCK, H. **A Evolução da Gestão Educacional, a Partir da Mudança Paradigmática**. 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/grandes_temas/gestao_escolar/gestao.doc> Acesso em: 30 ago. 2012.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARASCHIN, M. S. **formação de professores e desenvolvimento profissional na educação de jovens e adultos**. 2006. Dissertação (Mestrado), Santa Maria, 2006.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Coleção Educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.



PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: UM OLHAR COM BASE NA EPISTEMOLOGIA DE PAULO FREIRE

Samuel Robaert¹
Damaris Wehrmann Robaert²

Eixo 2 – A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

Neste texto discutimos a formação permanente dos professores através da construção compartilhada do Projeto Político- pedagógico (PPP). Procuramos lançar um olhar sobre a formação permanente dos professores na perspectiva da epistemologia de Paulo Freire. Para ele, o conhecimento resulta das construções do sujeito em suas interações com o mundo e com os outros, através da pronúncia do mundo. Por isso, entende que só é possível haver construção do conhecimento em uma pedagogia dialógica. Por isso, Freire critica contundentemente a educação bancária. A formação permanente de professores, como processo dialógico e caminho para a construção da autonomia profissional, tem como espaço privilegiado a instituição educativa. Pensamos na possibilidade do PPP como um articulador da cotidianidade da escola e também dos processos auto(trans)formativos docentes com foco no desenvolvimento pessoal e profissional docente, e da instituição educativa. Neste sentido, o PPP pode ser um articulador do desenvolvimento profissional docente imbricado com o desenvolvimento da instituição educativa, o que requer mudança no foco da formação permanente, com a instauração de processos dialógicos e colaborativos. Assim, apresentamos a pesquisa que estamos desenvolvendo, com professores em escolas de uma rede municipal de educação, na qual tentamos responder ao seguinte problema de pesquisa: Como o PPP, enquanto elemento humanizador, articula a cotidianidade da escola aos processos auto(trans)formativos docentes, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e da instituição educativa, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Três Passos? Concluimos previamente, que os professores têm sido “olhados” pelos gestores dos sistemas como executores de propostas e não como sujeitos de sua formação permanente e que esta não tem sido articulada pelo PPP, com a cotidianidade da escola.

Palavras Chave: Formação Permanente de Professores. Projeto Político-pedagógico. Democracia Escolar.

Introdução

Neste texto, pretendemos fazer uma breve reflexão acerca de nossa pesquisa, em andamento, em um recorte de três escolas de uma Rede Municipal de Educação, com base na epistemologia crítica de Paulo Freire, lançando nosso olhar sobre a formação permanente de professores e os processos de democratização da escola.

¹ Licenciado em química pela UNIJUÍ, especialista em Gestão Educacional, Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), samu_robart@yahoo.com.br.

² Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, campus Santo Augusto. damariswehrmann@yahoo.com.br
Trabalho orientado pelo professor Dr. Celso Ilgo Henz, do PPGE/CE/UFSM, celsoufsm@gmail.com



Para isso, inicialmente entendemos ser importante pensar sobre o conceito de epistemologia. Referimo-nos aqui, ao entendimento de Gamboa (2012), que em seu livro *Pesquisa em Educação epistemologias e métodos*, a define como “parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo” (p. 29). Consideramos então, que a epistemologia, quando aplicada às ciências da educação, tem a tarefa de questionar permanentemente as mesmas.

Paulo Freire, o grande educador brasileiro, marcou profundamente a teoria pedagógica brasileira e mundial. Sua obra é “encharcada” por uma epistemologia, marcadamente crítica, ou seja, por uma concepção de conhecimento, e por uma postura crítica e reflexiva permanente sobre a sua prática e as construções teóricas que emergiam dessa prática.

Freire nunca se referiu diretamente à sua própria epistemologia, mas ela pode ser percebida na leitura atenta e cuidadosa de seus textos. Para ele, o conhecimento resulta das construções do sujeito em suas interações com o mundo e com os outros. Por isso que conhecer é próprio do sujeito, é construir o mundo, é ato de desvelamento e transformação, que implica na tomada de consciência. O ser humano, diferente dos outros animais, não é ser de adaptação, mas sim de auto(trans)formação (HENZ, 2012) de si mesmo e do mundo.

Como escrevemos acima, uma das transformações impetradas pelo ser humano é a de si mesmo, através do conhecimento do mundo, em processos auto(trans)formativos permanentes, marca da vocação ontológica do ser humano para *ser mais*.

A necessidade da educabilidade do ser humano se funda na sua vocação ontológica para *ser mais*. Para Freire, os seres humanos, diferentemente dos outros seres vivos, que vivem em seu aparato e a ele se adaptam, não apenas vive no mundo, mas se sabe nele e o transforma, ou seja, tem papel ativo, é sujeito de sua transformação. O que o faz transformar-se não apenas em um ser no mundo, mas um ser no mundo e com o mundo.

O ser humano, inacabado como os outros animais, se percebe enquanto tal e se lança numa busca por *ser mais*, processo permanente de educabilidade do ser humano. Nesse entendimento e lançando nosso olhar sobre a formação permanente



de professores, percebemos que tal processo também leva os mesmos a movimentos auto(trans)formativos permanentes.

A transformação de si mesmo e do mundo, no entanto, não se dá no isolamento, mas na “comunhão de existires”, através da “pronúncia do mudo”. Assim, a marca do pensamento epistemológico freireano é dialogicidade que expressa a comunhão de existires. A construção do mundo se dá através da sua pronúncia, através do diálogo verdadeiro.

O diálogo verdadeiro possui uma função central na educação humanizadora e emancipadora dos seres humanos, já que é a “força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” (ZITKOSKI, 2010, p. 117). Trata-se de uma conceito freireano central para uma formação permanente de professores fundada em uma concepção do professor como sujeito de sua própria formação, como sujeito que diz a sua palavra, no sentido de dizer o mundo e de fazer o mundo.

Como muito bem entende (Ibid, p.118), “[...] o desafio freireano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos o nosso ser mais”. Assim, a epistemologia de Freire se alonga em uma pedagogia, cuja maior marca é a dialogia.

Advogamos neste texto que a formação permanente de professores, como processo dialógico e caminho para a construção da autonomia profissional, tem como espaço privilegiado a instituição educativa, mas deve ser fundada na reflexão dos sujeitos sobre a sua prática educativa, permitindo o exame das teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e atitudes que (re)orientam permanentemente sua ação educativa (IMBERNÓN, 2011).

No entanto, não é esta formação permanente que têm sido empreendida pelos Sistemas de Educação, e isto temos percebido em nossa pesquisa em uma Rede Municipal de Educação. Talvez devêssemos nos perguntar: Por que as práticas dos professores permanecem as mesmas após tantos anos de formação permanente/continuada? Ou por que os índices de evasão e reprovação permanecem tão elevados mesmo com os sucessivos investimentos em formação inicial e continuada/permanente dos professores? Estariam os professores reproduzindo



continuadamente a formação baseada em um modelo bancário, da qual tem sido objetos, e não sujeitos?

Percebemos que devemos analisar esta problemática mais a fundo, pois não se trata apenas de uma questão pedagógica, mas também do fundamento epistemológico que tem alicerçado as ações de formação inicial e também permanente de professores. Por trás das práticas dos formadores, gestores e também dos professores, temos uma epistemologia, ou seja, uma concepção de conhecimento, na qual as ações de formação permanente de professores estão alicerçadas e são “pensadas” e “planejadas”, normalmente por técnicos em gabinetes. Concepções estas que determinam o quê e como os professores ensinam e também a forma como concebem o ensino e a aprendizagem, a avaliação escolar e os currículos. Temos também uma prática bancária na formação de professores.

A crítica de Freire à concepção bancária de educação e também a esta concepção presente na formação de professores é, na verdade, uma profunda crítica epistemológica, que se funda no entendimento de que nesta não há produção de conhecimentos, mas apenas “depósitos”. Freire entende que “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. (FREIRE, 2014, p. 81). Entendemos que esta (re)invenção e busca inquietas somente são possíveis por sujeitos que optam, opinam e decidem, ou sejam, que constroem a sua história.

Os professores sempre foram objetos das Políticas Públicas em Educação, o que tem lhes tolhido a capacidade criativa. As práticas de formação permanente de professores, sobretudo as desencadeadas pelos sistemas de Educação, tem convertido o professor em um instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução. Imbernón (2011, p. 54-55) argumenta que esta desprofissionalização tem como consequência negativa, a “eterna” espera dos professores pelos “técnicos” que lhes tragam soluções e processos de mudança. Temos então um processo acrítico de planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor, uma perda lastimável de autoria e possibilidade de desenvolvimento profissional.

Temos nos preocupado com esta problemática na formação permanente de professores e vislumbramos, esperançosos, possibilidades. Entendemos que o Projeto Político-pedagógico (PPP), em sua construção compartilhada, pode ser um



articulador do desenvolvimento profissional docente, através de processos auto(trans)formativos, com o desenvolvimento da instituição educativa. Este movimento democrático e humanizador da instituição educativa, marcado pela construção compartilhada do PPP pode ser também um espaço dialógico de construção da autonomia dos professores e da instituição educativa, de desenvolvimento profissional dos professores centrado na resolução dos problemas enfrentados pelos próprios professores e pela escola.

Em nossa pesquisa, ainda em andamento e intitulada *Projeto Político-pedagógico: Espaço de (re)construção profissional docente em uma perspectiva humanizadora*, temos nos proposto a responder à seguinte problemática de pesquisa: Como o PPP, enquanto elemento humanizador, articula a cotidianidade da escola aos processos auto(trans)formativos docentes, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e da instituição educativa, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Três Passos?

Como forma de buscar aprofundar a problemática, partimos do seguinte objetivo geral: Reconhecer e analisar em escolas do município de Três Passos, como acontecem os processos de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico e as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente.

A pesquisa constitui-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e os sujeitos da pesquisa são oito professores de três escolas da Rede Municipal de Educação, da área urbana da cidade de Três Passos - RS e membros dos Conselhos Escolares das respectivas escolas.

Fundamentação Teórica

Conforme questiona Arroyo (2013), se escreve muito sobre o professor que se deseja formar, e como se deve proceder para tal, ignorando-se por completo que estamos diante de um profissional com uma longa história. Critica-se o professor e criam-se receitas como se fosse possível criar e programar um novo modelo de professor. Arroyo nos alerta que

[...] as políticas públicas tentam legitimar as reformas educativas, sobretudo de conteúdos e a requalificação dos mestres numa permanente



contraposição entre a rotina e a inovação. Como se a escola fosse uma planta que a cada período de governo fica velha e tem de ser reinventada e cada professor fica velho com o uso e tem de ser reciclado”. (2013, p. 154)

Da mesma forma que questiona estas “receitas” criadas para a formação do professor, o autor também encontra a raiz do problema da descontinuidade nas políticas públicas e práticas de formação docente. Conforme este autor,

Tanto o pensamento político conservador, quanto progressista têm dificuldade em ver os processos educativos situados nessa dinâmica, nesses tempos históricos de longa duração, porque não situam a educação no campo da cultura, dos valores e das identidades, da socialização e da formação, mas no campo das competências, habilidades, conhecimentos e técnicas supostamente sempre em progresso, em mutações curtas, em rupturas. (ARROYO, 2013, p. 154)

Quando trabalhamos com educação, ou melhor, no campo da formação humana, precisamos partir do princípio de que esta é uma elaboração cultural, resultado do aprendizado dos significados da cultura ao longo de nossa trajetória social. Formação humana, que não se faz com curtas e frequentes rupturas. Precisamos considerar que os professores levam consigo as marcas de “múltiplos tempos de socialização” (ARROYO, 2013, p. 55), que não são apagadas ou removidas, assim como novas marcas culturais não podem ser “implantadas” através de políticas públicas, por mais “bem-intencionadas” que elas sejam. Isto porque carregamos em nós uma longa história de educadores.

Quando pensamos sobre a formação permanente de professores, precisamos entender que o mesmo requer uma nova epistemologia da prática educativa (IMBERNÓN, 2010). Significa pensar uma ressignificação importante, centrada no desenvolvimento profissional na prática da sala de aula e da instituição educativa. Requer que saíamos desta lógica da formação permanente de professores como atualização psicopedagógica e científica. Requer outra epistemologia, bem distante das concepções positivistas de conhecimento.

Freire (1997) critica contundentemente as práticas de formação continuada, na forma de “pacotes”, e sugere que os(as) professores(as) recusem o estereótipo de dóceis seguidores(as) dos “pacotes” que “sabichões e sabichonas” produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca de seu autoritarismo e de sua absoluta



descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e criar” (FREIRE, 1997, p. 12).

Ao contrário desta lógica, em uma perspectiva emancipadora do ser humano, processo fundamental para a humanização da instituição educativa, entendemos que a formação permanente do professor deve se constituir em auto(trans)formação permanente, onde o professor, enquanto intelectual crítico (GIROUX, 1997), reflexivo, elaborador de conhecimento, pesquisador de sua própria prática, é um participante qualificado na organização e gestão da escola, enquanto pesquisador de sua prática, colaborador na construção do Projeto Político-Pedagógico.

A participação ativa do professor, enquanto profissional intelectual, crítico e reflexivo no compartilhamento de decisões e na construção do PPP, pode permitir o aprimoramento profissional no próprio contexto do trabalho (profissionalização), possibilitando desenvolvimento pessoal e profissional ao professor.

Diferente disso, hoje, para muito além da transmissão de um determinado conhecimento acadêmico, a profissão docente exerce muitas outras funções, como “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade” (IMBERNÓN, 2011, p. 14), às quais se exige elevado grau de autonomia e também compartilhamento de responsabilidades e decisões. Exige-se, para além da simples individualidade profissional, um trabalho compartilhado por toda a comunidade escolar.

Entendemos então que ao falarmos em formação permanente também nos reportamos a um protagonismo coletivo, dentro da perspectiva de uma gestão compartilhada por todos. Uma organização mais autônoma pode oportunizar a descentralização das decisões que se tomam e a instauração de uma cultura menos centrada no indivíduo, mas mais cooperativa e participativa. Nesta instituição de sujeitos que juntos constroem a escola, partilhando da autonomia, a capacidade de inovação a partir de amplos processos de pesquisa, centradas no diálogo e na reflexão, se tornam uma possibilidade de construção de amplos processos auto(trans)formativos docentes.

Temos então uma auto(trans)formação partilhada entre todos e focada nos problemas educacionais enfrentados pela escola, praticando a dialética “leitura do mundo e leitura da palavra”. E a construção e implementação compartilhada do PPP



torna-se uma possibilidade de desenvolvimento profissional para o professor, através de processos auto(trans)formativos. Para Arroyo (2012, p. 176), ao assumirmos o foco do desenvolvimento profissional dos professores no planejamento compartilhado da escola, a preocupação passa a ser

[...] mostrar as dimensões e potencialidades formadoras dos processos de reorganização da escola, dando ao trabalho docente a centralidade que lhe é devida como princípio educativo. Por trás de uma simples mudança da organização da escola para uma organização tendo como centro a realidade dos educandos, acontece um conjunto de alterações no funcionamento cotidiano da vida dos professores (as).

Mas, para isso, não é possível a permanência de um conceito de professor objeto de sua formação, em uma sociedade que já não é mais tão previsível, mas atingiu uma complexidade tal que chega até as escolas. Esta sociedade tão complexa demanda professores com autonomia para resolver os problemas de sua prática profissional. Assim, assumimos que a construção da profissionalidade e a autonomia estão muito intimamente ligadas. Não é possível ser um profissional sem que este seja autônomo, da mesma maneira que não é possível ser “autônomo primeiro para decidir depois” (FREIRE, 1996, p. 107).

A autonomia é necessária para o desenvolvimento desta nova profissionalidade docente, pois, como aprendemos com Freire, “[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (1996, p. 18). Assim, autonomia, poder de decisão e responsabilidade são construções que interdependem uma das outras.

Para Arroyo (2012), os professores assumem o planejamento coletivo, como instância de sua qualificação, com o objetivo de entender mais da infância, adolescência e juventude, sujeitos do trabalho docente. Este planejamento passa a ser tarefa parte do seu trabalho, de seu pensar, da sua reflexão e das decisões compartilhadas que vão sendo tomadas. Este processo, de pensar-agir-pensar se constitui em uma dinâmica formadora que exige planejamento e avaliação (p. 177).

No entanto, o predomínio do enfoque tecnicista, embebido na racionalidade técnico-instrumental, considera o professor como um mero executor do currículo, como alguém dependente, que adota a inovação criada pelos gestores (ou administradores?).



Esta cultura do professor como executor de currículos, como objeto e não sujeito pode ter produzido efeitos na cultura profissional, de forma que estes não se consideram aptos para inovar, adotando uma postura em que esperam que a inovação e as soluções para os problemas da sua prática profissional sejam resolvidos por outros, “de fora para dentro”.

Pelo contrário, diante das amplas transformações pelas quais passa nossa sociedade, inclusive com profundas mudanças conceituais e referenciais, o professor “deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

Enfatizamos assim, a importância da instauração de uma lógica de continuidade na formação de professores, centrada na escola e em práticas crítico-reflexivas. A formação do professor deve ser permanente e fundada na análise crítica de sua prática. “É pensando a sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida” (FREIRE, 2001, p. 37).

Metodologia

Esta problemática no campo de formação permanente de professores tem nos levado a pesquisar uma amostragem de três escolas da Rede Municipal de Educação de Três Passos, envolvendo oito sujeitos, professores das três escolas que participam dos Conselhos Escolares das escolas. Na pesquisa a que nos propomos, de abordagem qualitativa, do tipo estudos de casos, temos utilizado como instrumentos questionários semiestruturados e pesquisa e análise documental.

Temos lançado nosso olhar buscando o entendimento dos professores acerca da construção compartilhada do PPP, sua participação neste movimento e as possíveis imbricações deste com a formação permanente de professores com foco no desenvolvimento profissional docente e da instituição educativa.

O conjunto de ideias e conceitos evidenciados entre os professores, acerca do PPP e da sua participação na construção compartilhada do PPP pode ser diferenciado em dois grupos distintos. No primeiro grupo aparecem ideias que se articulam em



torno do conceito central do PPP como um planejamento humanizador da instituição educativa, marcado pelo trabalho coletivo, colaborativo e dialógico. No segundo grupo, as ideias se articulam em torno do conceito de PPP como um elemento burocratizante e burocratizado, existindo no plano teórico e não articulador da cotidianidade da escola.

Em relação às ações de formação permanente nas escolas onde a pesquisa foi realizada, o objetivo principal foi procurar identificar as relações existentes entre o planejamento da escola, através da construção compartilhada do PPP, buscando evidências da imbricação dos processos auto(trans)formativos docentes com o planejamento da escola, ou seja, verificar em que dimensão o PPP articula a cotidianidade da escola com o desenvolvimento profissional dos professores e da instituição educativa. O primeiro questionamento feito aos sujeitos da pesquisa foi: Como é que você percebe a formação permanente/continuada dos professores aqui na Escola? [...] (PESQUISADOR)

O professor A1 destacou em sua fala a articulação feita pela SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) para a formação permanente dos professores, em que ocorrem encontros gerais com todos os professores da rede e outros momentos, que ocorrem na escola, com os professores da instituição. O planejamento e a implementação das ações de formação, no entanto, são feitos pela Smec, não havendo a participação dos professores no planejamento destas ações, que ocorrem principalmente através de “Palestras, oficinas, oficinas por área” (PROFESSOR A1).

O professor A1 também percebe que se o planejamento da formação permanente for feito pela escola, a participação tende a ser maior; a formação com foco na instituição educativa também propicia, segundo o professor, que se leve em consideração a realidade da escola e as necessidades formativas dos professores em relação a realidade na qual a escola encontra-se envolvida.

Eu sou da opinião assim... cada escola fazer a sua... porque a participação geralmente vai ser maior... sabe, tem pessoas que não se envolvem, eles vão lá por estar lá... eu acho que na escola, seria bem mais interessante [...] Porque muitas vezes tem muitas pessoas que nem conhecem nossa realidade... acho que a gente olhando dentro da escola seria bem mais interessante...as formações em cada escola né [...] (PROFESSOR A1).



Acerca de seu entendimento se estas ações de formação permanente provocam mudança efetiva nos professores e na escola, o professor A1 considerou que estas ações de formação não têm provocado a mudança pretendida na escola, destacando que acontece participação dos professores nos encontros de formação, mas há dificuldade de “fazer acontecer”; destaca também que muitos professores se encontram de “corpo presente”, sugerindo que possa haver um desligamento dos professores destas ações de formação que vêm sendo implementadas pela SMEC.

O professor A3 destaca que as ações de formação permanente sempre contribuem de alguma forma. Mas na fala do professor também aparece o desligamento destas ações do cotidiano dos professores. O professor entende que, apesar de “algum ponto positivo” poder ser tirado, “eles poderiam aproveitar mais, tipo, buscar coisas do nosso interesse. Aqui é uma escola diferente, deveria ter coisas relacionadas a essa escola. Isso não tem [...]” (PROFESSOR A3).

Para o professor A2, existe formação constituída pela Smec, com uma pré-orientação: “Nós temos a formação constituída pela Secretaria, e essa que você está me perguntando? Ela tem algumas horas acontecendo dentro da escola, com cunho... já uma pré-orientação, do que trabalhar [...] é ela vem com o esqueleto [...]” (PROFESSOR A2).

Percepção semelhante foi encontrada nas escolas B e C. Segundo os professores da escola B, as ações de formação concentraram-se em planejamentos de atividades de recepção aos alunos; atividades com coordenação e direção das escolas da rede, incumbidos de “repassar” esta formação para os professores; planejamentos por áreas, que não acontece de forma sistemática na escola, mas que foi um dos enfoques das ações de formação organizadas no ano de 2014.

Os professores também foram questionados sobre como que a formação permanente repercute no cotidiano da escola e concordam de uma forma geral, que nem sempre as ações de formação permanente conseguem realizar o que se propõem, relatando a falta de sequência em algumas atividades. Tendo em vista este entendimento dos professores da escola B, buscou-se aprofundar esta problemática, questionando-se sobre como a formação permanente dos professores contemplaria a realidade da escola e as dificuldades sentidas pelos professores no seu cotidiano, e



também se as ações de formação dariam suporte às dificuldades enfrentadas pelos professores no seu exercício profissional.

O professor B4 argumenta que a formação permanente, da forma em que está estruturada e organizada, não contribui significativamente e repercute muito pouco no trabalho dos professores: “Praticamente em nada. Isso foi uma reivindicação que eu fiz, [...] que se faça uma formação conforme a nossa realidade, porque esse ano teve muito conteúdo que [...] não teve nada a ver e não veio a contribuir com nada.” (PROFESSOR B4).

Acerca do seu envolvimento com o planejamento das ações de formação permanente, foi feito o seguinte questionamento: “Alguma vez vocês já tiveram a oportunidade de planejar a formação de vocês? [...] Vocês se sentem participantes desse planejamento?” (PESQUISADOR). Os professores B1 e B3 prontamente concordaram que não haveria esta participação dos professores no planejamento da formação permanente dos mesmos: “Eu não!” (PROFESSOR B1); “Eu também não!” (PROFESSOR B3).

O Professor B1 comentou que nunca teve esta experiência em nenhuma escola. “Eu acho que nunca foi, não aqui na escola, a própria rede eu acho, a Secretaria eu acho que nunca, nesses dois anos que eu estou aqui, nunca perguntaram, sei lá, qual é o tema que eu gostaria de estudar e especializar mais” (PROFESSOR B1). O professor reclama que as ações de formação sempre vêm prontas, sem a possibilidade do envolvimento ativo dos professores no seu planejamento, caracterizando um papel apenas executor a estas políticas públicas de formação permanente: “Eu acho que sempre veio pra nós a formação é baseada nesse título, nesse tema, você vai desenvolver essas ações e fica nisso” (PROFESSOR B1).

O professor B1 entende também que se trata de uma reivindicação dos professores, e motivo de reclamações e queixas: “A grande reclamação dos professores é essa” (PROFESSOR B1), pois os professores gostariam “que viesse uma formação a somar pra nós e não fazer uma formação por fazer. Eu acho que ninguém gosta disso. E a formação é isso.” (PROFESSOR B1). Para este, muitas vezes os professores precisam ser obrigados a participar destas ações de formação e percebe que os problemas estão relacionados ao “[...] jeito como às vezes são colocadas as coisas para nós, não é interessante. Inclusive forçando nós a participar



muitas vezes” (PROFESSOR B1). O mesmo entendimento foi consenso entre os professores B1, B2, B3 e B4.

Para o professor C1, entre as atividades de formação permanente das quais participou, as que mais mereceram lembranças positivas foram momentos de estudos em áreas do conhecimento: “foi uma época muito boa, a gente gostou muito, não ficou só em cima da matemática, mas também da inclusão, a gente teve que estudar isso” (PROFESSOR C1). Questionado se esta modalidade de formação permanente contemplaria a realidade da escola e as dificuldades encontradas por professores e alunos, o professor destacou que “em partes” (PROFESSOR C1). Destacou que no ano de 2014 o foco da formação permanente foi na proposta curricular da Rede Municipal de Educação, propiciando reflexões que, de acordo com o professor, produziram mudanças, que foram percebidas na sala de aula, muito embora o professor C1 perceba que “tem professores que vão na formação por ir” (PROFESSOR C1).

O professor também foi questionado acerca de se a formação permanente dos professores estaria articulada com o cotidiano da escola e com o PPP. O professor C1 entende que esta articulação é importante, mas argumentou que apesar disso, da formação com foco na escola ser mais próxima da realidade dos professores e alunos, a formação “geral” com todos os professores da Rede também é necessária, já que a escola, por ser pequena, conta com apenas um professor de matemática, por exemplo, impossibilitando troca de experiência com colegas professores da área.

Considerações (Não) Finais

Considerando os dados prévios da pesquisa e o nosso referencial teórico, podemos fazer algumas considerações parciais. Uma delas, e que é percebida nas falas dos professores, é a de que, seguidamente professores são chamados pelos Sistemas de Ensino a participar de programas de formação continuada, frequentemente marcados por “revisões de conteúdos” ou mudanças em grades e componentes curriculares.

Percebe-se também que este tipo de olhar sobre a formação permanente dos professores, nítida nas falas dos professores sujeitos da pesquisa, não produz a mudança esperada e muitas vezes, é rejeitada pelos professores, como também se



constata entre os professores das escolas desta Rede de Ensino. Tanto que diversos autores têm criticado esta prática, que nega a autoria aos professores e os considera como simples executores da inovação planejada em gabinetes.

Com vistas a superar esta forma de pensar sobre os professores, Imbernón (2010, 2011) e Nóvoa (2009) nos alertam para a necessidade de que os professores recuperem o controle sobre o seu processo de trabalho, e, como intelectuais, estabeleçam a sua própria (auto)formação, que se dá no processo de trabalho. A persistência da visão mecanicista da história e o predomínio da racionalidade técnica instrumental produz a perda de um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente e da instituição educativa de forma articulada aos interesses dos sujeitos históricos que empreendem o PPP e fazem a cotidianidade do espaço escolar.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- _____. **Ofício de mestre: Imagens e Autoimagens**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. 58. ed. In: **Prefácio, Pedagogia do Oprimido**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. e.d. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação métodos e epistemologias**. 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



HENZ, C. I. Educação e Culturas: (des)encontros entre o “eu” e o “outro”. In: ANDREOLA, B. ; HENZ, C. I.; GHIGGI, G. **Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade**. Pelotas/RS: Editora da UFPel, 2012, p. 64-79.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 e.d. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf. Acesso em: 13 set. 2014.

ZITKOSKI, J.J. Pensar Certo. In: STRECK,D; REDIN;E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM SERVIÇO

Vânessa Soares Leal¹
Maria Eliza Gama²
Eduardo Adolfo Terrazzan³

Eixo 2 – A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

Este trabalho tem como objetivo saber quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas de educação básica no planejamento, organização e desenvolvimento das ações de formação continuada dos professores em serviço. Classificamos nossa pesquisa como de natureza qualitativa, cuja coleta de informações se deu mediante a realização de entrevistas com 18 professores dos Anos Iniciais e 05 coordenadores pedagógicos da rede municipal de Alegrete/RS. Os resultados apontam que os principais desafios enfrentados pelos professores das escolas para participarem das ações de FC se referem à falta de planejamento; ao despreparo dos formadores; aos assuntos desinteressantes; às reuniões muito teóricas; à falta de espaço para a divulgação do trabalho do professor; à desarticulação entre as temáticas das ações; à ocorrência dos encontros formativos fora da carga horária de trabalho; e a falta de apoio da comunidade escolar. Já os desafios relatados pelos coordenadores pedagógicos que organizam as ações formativas se referem a motivar os professores; realizar os encontros periodicamente, com a participação de todo o corpo docente; ter o apoio da comunidade escolar; e escolher assuntos que despertem o interesse do grupo. Diante dessas constatações verificamos que a maior dificuldade existente nas escolas pesquisadas, consiste em promover o planejamento coletivo das ações. Para que a FC se efetive como meio de identificação profissional, as escolas têm que reavaliar os seus processos formativos e considerar os professores como centro da formação, desta forma poderão abrir novos caminhos em termos de constituição de coletivos implicados com a qualidade da educação.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Identidade profissional docente. Desenvolvimento profissional docente.

Introdução

Este trabalho visa apresentar parte dos resultados construídos no desenvolvimento da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Nosso objetivo consiste em saber quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas de educação básica no planejamento, organização e desenvolvimento das ações de formação continuada dos professores em serviço.

¹ Mestre em educação. Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Osvaldo Dornelles. Supervisora do NAAP/SMEC de Alegrete/RS, Brasil. E-mail: nessasleal@gmail.com

² Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar da UFSM (Gepi DOCEFORM/NEC/CE). Santa Maria/RS, Brasil. E-mail: melizagama@yahoo.com.br

³ Professor Associado do Centro de Educação – UFSM (Gepi INOVAEDUC/NEC/CE), Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: eduterranec@ymail.com



Classificamos nossa pesquisa como de natureza qualitativa, e salientamos que a mesma esteve vinculada ao projeto “Desafios para a Promoção e a Consolidação de Melhorias na Organização e no Desenvolvimento de Práticas Educativas e de Processos Formativos de Professores” (DEPROCOM), submetido e aprovado no Edital Universal MCT/CNPq 14/2009 desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (Gepi INOVAEDUC), e do Grupo de Pesquisa “Docência, Escola e Formação de Professores” (Gp DOCEFORM), ambos sediados no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC) do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Nossa pesquisa teve como foco de estudo as relações entre a formação continuada de professores em serviço e a constituição da identidade profissional docente. Com este trabalho buscamos responder ao seguinte problema: “- Quais os desafios enfrentados pelas escolas na organização das ações de formação continuada de professores em serviço?”. Para tanto, utilizamos os dados obtidos por meio da entrevista individual com os professores participantes das ações de FC, e os coordenadores pedagógicos responsáveis pela organização das ações formativas nas escolas.

Destacamos, a seguir, alguns aportes que nos fundamentaram ao longo da pesquisa realizada, tais como os estudos sobre a escola como espaço formativo.

A escola como espaço de formação

O séc. XXI traz mudanças que exigem uma nova postura da escola com relação à profissão docente. Nesse contexto, Imbernón (2011) enfatiza que a instituição que educa, deve deixar de ser um lugar exclusivo em que se aprende apenas o básico, para assumir que precisa ser também, manifestação da vida em toda a sua complexidade. Com a complexidade da função educativa, a formação docente no contexto escolar abarcou as necessidades do tempo atual nos aspectos científicos, sociais e educativos, e o trabalho pedagógico exigiu uma formação que possibilite ao docente conviver com a mudança e a incerteza.

A concepção clássica de FC preconizava a dicotomia entre teoria e prática, por meio do oferecimento de cursos ou enfatizando a reciclagem dos professores,



concebida como atualização. Atualmente, defende-se a formação com o foco na própria escola, tendo como referência o reconhecimento e a valorização do saber docente. Considera-se que a pauta da FC deve incluir as necessidades e os desafios vivenciados pelos professores nas diferentes etapas do seu desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, Mizukami (2002) afirma que a FC

[...] busca novos caminhos de desenvolvimento [...] para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade docente. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 28).

O desenvolvimento de processos de FC no espaço escolar é também uma possibilidade de aperfeiçoamento da equipe docente, intencionando a aproximação do Projeto Político Pedagógico de cada escola com a prática real.

As sinalizações atuais sobre os processos de FC sugerem que a mesma ocorra no espaço escolar para articular a profissão e as condições de trabalho, conduzindo o professorado a assumir uma nova postura com relação à sua formação em serviço.

Para tanto, Imbérnon (2010, p. 65) evidencia que a metodologia da formação continuada em serviço deveria estar fundamentada nos interesses e necessidades dos docentes e no estabelecimento de um clima favorável de escuta e comunicação, que desencadeasse a elaboração conjunta de projetos que beneficiariam o desenvolvimento coletivo do trabalho docente e a escola como um todo.

No entanto, sabemos que as escolas, conforme a sua cultura institucional, podem não favorecer a efetivação de um trabalho colaborativo, tanto pela estrutura organizativa hierárquica, quanto pela sua estrutura física. Segundo Arroyo (2000, p. 57) geralmente as reuniões de formação se caracterizam por serem espaços em que os debates, as queixas e as inovações são levados para questões fora de foco, e as soluções propostas ficam na periferia dos problemas do cotidiano escolar.

Superar esse modelo formativo exige que se parta da realidade do trabalho docente, rompendo com as práticas antigas, a fim de tornar a escola um espaço significativo de aprendizagem, em que o professor recupera o sentido do seu ofício.

Os processos de formação continuada são ambientes propícios para que os professores consigam relacionar a teoria e prática e tomar contato com a pesquisa da



área da educação, além de compartilhar ideias entre seus pares, e a compreensão dos objetivos educacionais num processo de formação para a inovação diretamente relacionada à prática docente. (TERRAZZAN, 2007).

Santos (2007) corrobora esta visão de FC ao pontuar que a necessidade da formação do professor ocorrer durante toda a sua trajetória profissional se configura como uma valorização pessoal, bem como dos locais em que se atua, uma vez que supõe condições de trabalho que possibilitem a formação nas próprias escolas, em redes e em parceria com outras instituições.

A escola é o espaço privilegiado da formação continuada, pois é nela que está a realidade em toda a sua complexidade. É nela também que está a possibilidade de construir conhecimento por meio da prática, alimentando práticas futuras, valorizando os saberes da docência, que são distintos de outras profissões e auxiliam na sustentação das ações pedagógicas coletivas (ALARCÃO, 2001). Desta forma, a escola se configura como lugar onde o professor aprende, reconstruindo, coletivamente, o significado de sua profissão.

Concordamos com Fusari e Franco (2005), ao conceberem a FC em serviço, como a que ocorre na própria escola, tendo como elemento mediador o currículo escolar, isto é, o projeto pedagógico em ação, garantindo-se assim, a tomada de consciência na mediação entre o trabalho educativo efetivamente possível e o socialmente desejável, para a construção de uma escola democrática.

Desta forma, a FC orientaria a prática docente para a construção de competências profissionais coerentes com a evolução da profissão de professor e do sistema educativo. Este desafio considera a necessidade de o professor administrar a sua própria formação, sendo esta uma condição para seu aperfeiçoamento profissional.

Considerando essas reflexões, buscamos a partir dos dados coletados neste trabalho, sinalizar alguns parâmetros que possam contribuir na qualificação dos processos formativos dos professores em serviço. Salientamos que essa pesquisa também pode colaborar para que os responsáveis pelos processos formativos nas escolas procurem proporcionar espaços que favoreçam o trabalho colaborativo, a reflexão, a inovação e a valorização do trabalho docente.



Desta forma, passamos ao desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa, que nos levaram a conhecer os desafios enfrentados pelas escolas na organização das ações de FC.

Metodologia

Este artigo foi produzido a partir de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida de 2012 a 2014 cujo espaço ficou delimitado por cinco escolas de educação básica da rede municipal do município de Alegrete/RS. Para conhecer os desafios que costumam ser enfrentados pelas escolas na organização e desenvolvimento de ações de formação continuada de professores analisamos as respostas obtidas com os professores e os coordenadores pedagógicos das escolas investigadas.

Na coleta de informações com os docentes utilizamos um roteiro dividido em quatro blocos. O primeiro bloco com sete questões voltadas para a compreensão do processo de identificação profissional, o segundo com oito perguntas referentes à compreensão dos processos de formação continuada, o terceiro com três questões sobre a compreensão dos saberes docentes, e, por último, o quarto bloco com cinco questões focadas na compreensão da pertença ao grupo de docentes. Durante as entrevistas realizadas gravamos todas as falas, com a permissão dos sujeitos participantes e, após, realizamos as transcrições das gravações na íntegra.

Na coleta de informações com os coordenadores pedagógicos utilizamos um roteiro dividido em quatro blocos. O primeiro bloco com quatro questões voltadas para a compreensão da estruturação da escola e atividades da coordenação pedagógica, o segundo com seis perguntas referentes à compreensão dos coordenadores sobre FC, o terceiro com cinco questões sobre a compreensão do planejamento dos processos de FC, e, por último, o quarto bloco com sete questões focadas na compreensão da realização dos processos de FC.

Durante as entrevistas realizadas gravamos todas as falas, com a permissão dos sujeitos participantes e, após, realizamos as transcrições das gravações na íntegra. Posteriormente, sistematizamos as informações observadas em um quadro de análise.

Para realizar o tratamento e análise das informações coletadas, não nos detemos na utilização de uma única técnica. Mediante discussões e estudos no grupo



de pesquisa empregamos para coleta, análise e sistematização dos dados procedimentos rigorosos resultantes de leituras de diferentes autores.

Assim, procuramos articular técnicas considerando as necessidades deste estudo, tendo como referência a análise textual. Conforme, Moraes (2003) esta abordagem de análise possui três elementos:

1. Desmontagem dos textos ou unitarização, que implica no exame detalhado do material coletado.
2. Estabelecimento de relações ou categorização, que visa construir relações entre as unidades de base do material analisado.
3. Captando o novo emergente ou comunicação, que objetiva uma nova compreensão do todo do material de análise e sua explicitação, constituindo assim o último item do ciclo de análise.

Moraes (2003, p. 191) defende a ideia de que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado ou “tempestade de luz”, em que os três elementos acima citados, numa sequência, dão condições para que as luzes iluminem os fenômenos investigados, possibilitando novas compreensões ao longo da análise.

Em nossa pesquisa primeiramente, identificamos as amostras de informação e examinamos os dados coletados em detalhes. Após, iniciamos o processo de identificação dos elementos de forma mais discursiva. Os registros foram relidos para identificação de informações relevantes. Finalmente passamos à categorização, identificando os dados de cada uma das categorias. Para atingir uma organização e compreensão mais sólida do conteúdo procuramos sistematizar as informações em quadros de análise.

Apresentação dos resultados

A FC tem grande peso na constituição da identidade docente, por possibilitar o sentido de pertença e a valorização do trabalho do professor. Neste sentido, a escola tem o desafio de proporcionar ações formativas que se efetivem como espaços autênticos de desenvolvimento profissional, tendo as concepções, necessidades e interesses dos professores como ponto de partida.



Desta forma, procuramos conhecer os desafios vivenciados na organização, planejamento e desenvolvimento da FC nas escolas, tendo como referência os relatos dos professores participantes e dos coordenadores pedagógicos. A seguir apresentamos as informações relativas à formação acadêmica dos sujeitos entrevistados.

Formação inicial dos professores:

- 12 em Licenciatura em Pedagogia
- 02 em Licenciatura em Matemática
- 02 em Licenciatura em Letras
- 02 em Licenciatura em Estudos Sociais

Formação inicial dos coordenadores pedagógicos:

- 02 em Licenciatura em Pedagogia
- 01 em Licenciatura em Letras
- 01 em Licenciatura em Ciências
- 01 em Licenciatura em História

Dos professores entrevistados, 17 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Quanto à formação inicial 11 professores possuem curso normal de ensino médio; todos os professores possuem ensino superior, sendo que destes 2 ainda não concluíram o curso de Pedagogia. Os demais professores possuem curso de licenciatura plena (5) ou curta (2). Apenas um professor não possui Pedagogia ou Curso Normal de Ensino Médio para atuar nos Anos Iniciais.

A maioria dos professores (10) realizou algum curso de pós-graduação na sua área de atuação. Quanto à experiência profissional, 5 docentes atuam com carga horária de 40 horas na escola pesquisada e 13 com carga horária de 20 horas.

Quanto à experiência profissional, 12 professores atuam na escola há 5 anos ou menos, 1 atua há nove anos, e 5 atuam na escola atual há mais de 15 anos.

Podemos perceber que 13 professores concluíram o seu curso de graduação nos anos 2000, são concursados e a maioria deste grupo já possui curso de pós-graduação. No grupo de 5 professores que tem mais de 15 anos de experiência profissional, 2 não possuem curso de pós-graduação, porém todos afirmaram que têm interesse em participar de processos de formação continuada.



Outro aspecto a ser evidenciado é que 11 professores durante o desenvolvimento da nossa pesquisa exerceram atividades em outras instituições em outros turnos, o que exigiu certa organização para que pudessem participar de todos os processos de formação promovidos pelas escolas.

Quanto aos coordenadores pedagógicos, todos possuem cursos de pós-graduação com ênfase na sua área de atuação. Com relação ao tempo de experiência profissional e carga horária de trabalho, notamos que 4 CP possuem menos de 5 anos de experiência no cargo. Durante o desenvolvimento da nossa pesquisa três efetivaram carga horária de 40 horas, e dois tinham 20 horas de trabalho na escola pesquisada, sendo que destes um também exerceu a função em outra instituição, no turno da noite.

Entendemos que a disponibilidade para atuação em 40 horas na mesma escola, permite um maior entendimento da rotina, tempo, espaço e cultura escolar, bem como uma visão mais ampla das necessidades dos professores, sendo este um aspecto favorável no perfil dos coordenadores pesquisados.

Após conhecermos o perfil acadêmico e profissional dos professores e dos coordenadores pedagógicos, apresentaremos os dados coletados nas entrevistas realizadas.

Desafios vivenciados pelos docentes

A importância da formação continuada na constituição do ser professor nos instigou a conhecer os desafios vivenciados nas ações de FC desenvolvidas nas escolas, para tanto, partimos de categorias, elaboradas a priori, conforme veremos a seguir.

Os professores destacaram as seguintes dificuldades, aqui organizadas em três subcategorias.

Com relação ao processo de planejamento e ao papel dos coordenadores e dos formadores na FC, os desafios citados pelos professores se referem à falta de planejamento; ao despreparo dos formadores; aos assuntos desinteressantes; às reuniões muito teóricas; à falta de espaço para divulgação do trabalho do professor; e à desarticulação entre os temas das ações formativas.



Outro desafio marcante se refere à percepção de que os encontros formativos não são bem planejados, e que os formadores deveriam se preparar melhor para desempenhar a sua função, conforme comenta uma professora:

A falta de planejamento penso eu (...) é um grande desafio. E talvez as pessoas que vão nos oferecer a formação continuada na escola... deveriam...antes...receber uma formação continuada. Preparo, preparo em todos os sentidos. Às vezes, até na forma como tu vai te colocar diante daquele grupo. Isso é muito importante, né? A postura. Tu não está ali numa postura de superioridade. Tu está ali numa postura de colaboração. Porque esse que é... eu vejo que esse é o principal papel do formador, do orientador, é a colaboração, né. É o articulador do grupo docente. (E1PEB4A5A-01).

Os desafios apresentados confirmam que há uma série de aspectos organizacionais que devem ser reformulados para que a FC possa alcançar melhores resultados, ao contemplar tanto as questões prático-pedagógicas, quanto às relacionadas à categoria do professorado. Para tanto, os responsáveis pela FC e os formadores necessitam estar cientes da complexidade de seus papéis, como articuladores colaborativos e éticos perante o grupo de professores.

Com relação à organização do tempo na FC, alguns professores (4) apontaram como um grande desafio à participação nos encontros formativos, a ocorrência de ações fora da carga horária de trabalho:

Olha, desafios, eu acho que até em função, às vezes, de horário, porque até coincide com a outra escola que eu trabalho. Então, fica meio difícil, mas... a gente sempre dá, né, um jeitinho e consegue participar de todas as atividades. (E4PEB5A-02).

Sabemos que nem sempre é possível organizar os encontros dentro do horário semanal dos professores, devido às dificuldades em liberar os alunos mais cedo, ou pelo acúmulo de tarefas que vão surgindo ao longo do ano letivo, e que acabam por interferir na organização das atividades escolares. Entretanto, tanto os coordenadores, quanto os professores afirmaram seguir um calendário previamente organizado, com sábados reservados às formações, de acordo com as orientações da SMEC.

No entanto, parece-nos que as escolas tiveram dificuldades em cumprir seus planejamentos, já que os encontros aos sábados foram substituídos por formações à noite, ou no final da tarde, comprometendo a organização dos professores.



Entendemos que a FC deve ser vista pelos docentes e gestores como uma atividade inerente ao processo educativo, com seu tempo claramente estabelecido, resguardado e cumprido para que resulte no envolvimento dos participantes e não se banalize como apenas mais uma função a cumprir. Notamos que mesmo que a SMEC tenha orientado as escolas a cumprirem o calendário, algumas não realizaram seus encontros conforme o que foi normatizado, o que desagradou de certa forma, alguns professores, e pode ter comprometido a participação efetiva dos mesmos nos encontros.

Com relação à falta de apoio da comunidade escolar alguns professores afirmaram que os pais dos alunos não apoiam a participação dos docentes nas ações formativas:

[...] Eles não entendem que o professor tem que ter este tempo pra estudar, tem que ter essa parada pra fazer uma... uma reflexão, uma leitura. [...] (E1PEB3A-01).

Observamos que os professores que abordaram essa dificuldade são aqueles que participam de encontros semanais, dentro da carga horária, tendo que liberar os alunos geralmente às 16 horas. Outro grupo é constituído pelos professores que aderiram aos programas de FC que são quinzenais, dentro do horário de trabalho, fora do espaço da escola, tais como o PNAIC.

Essas situações não são bem aceitas, por interferirem na organização das famílias com relação às atividades diárias dos alunos. A questão está em como superar esses conflitos, sem recair no discurso que reforça a imagem do professor como simples prestador de serviço, num modelo de relação baseado no clientelismo.

Desafios vivenciados pelos coordenadores pedagógicos

Nesta segunda grande categoria os desafios relatados pelos coordenadores pedagógicos se referem à dificuldade em motivar os professores a se envolverem nos processos de FC. A seguir temos uma fala representativa dessa dificuldade:

Acho que o mais difícil é a questão do objetivo. A gente traça um objetivo pra aquela formação e aí tenta trabalhar em cima, mas o que pesa muito também, por exemplo, são esses professores que a gente sabe (risos) que não consegue atingir. (E2-CP-01).



Reunir todos os professores da escola é outro aspecto citado, pois muitos profissionais trabalham em mais de uma instituição e, por vezes, as datas das formações coincidem. Realizar os encontros periodicamente e ter o apoio da comunidade escolar, também foi considerado uma grande dificuldade por alguns coordenadores.

Por fim, outros desafios elencados dizem respeito à escolha dos assuntos para cada reunião e à aceitação dos professores quanto às temáticas da FC:

Então, um dos desafios é esse, é conseguir ter um assunto pra cada semana, porque daí veja só, eu me deparei com meses que teve cinco sextas, né, então são cinco assuntos diferentes que eu tenho que abordar. (E5-CP-01).

A dificuldade dos coordenadores pedagógicos em pesquisar diferentes assuntos para os encontros poderia ser superada se os interesses dos professores fossem previamente sondados, e a responsabilidade pela formação fosse compartilhada com os mesmos. Também constatamos que há o desafio de conciliar as opiniões dos responsáveis pela FC, ou seja, a coordenação pedagógica e a direção da escola, quanto à escolha das temáticas das ações.

Considerações Finais

Por meio da análise dos resultados da pesquisa podemos dizer que os desafios identificados estão centrados no planejamento e na organização dos encontros. Entendemos que a formação continuada só será apoiada e assumida, como inerente aos processos de identificação profissional e à qualidade da educação, quando for assumida por toda a escola em conjunto com a sua comunidade.

Considerando que contornar esses desafios é fundamental para o estabelecimento de comunidades de aprendizagem nas escolas, tendo a família como integrante e parceira (Imbérnon, 2009, p. 84), seria interessante explicar aos pais os objetivos da formação continuada, abrindo espaços para a avaliação sistemática dos processos escolares, a fim de que se possa atingir um nível adequado de negociação.

Os desafios vivenciados pelos coordenadores pedagógicos se relacionam, principalmente, com a falta de envolvimento dos professores nos processos de FC. Não alcançar os objetivos propostos nas formações de imediato pode ser um fator de desmotivação, contudo, é necessário que os responsáveis pelas ações reflitam sobre



as propostas, pois talvez o que presumem ser o mais relevante não seja realmente o que os professores desejam que seja contemplado.

Por fim, compreendemos que promover a FC na escola exige comunicação e articulação entre os profissionais responsáveis pelo seu planejamento. A falta de tempo devido às diversas demandas do cotidiano escolar dificulta o diálogo entre esses profissionais, no entanto, os espaços de formação devem ser garantidos.

As ações formativas só podem ser desenvolvidas de forma adequada a partir de um trabalho conjunto, em que a escola possa analisar criticamente o seu contexto e formular as estratégias mais adequadas para solucionar os seus próprios problemas. Enquanto os professores não tiverem a oportunidade de se conscientizarem da importância do espaço formativo, e a equipe diretiva não efetivar a gestão democrática na prática, a constituição de uma identidade profissional coletiva e colaborativa será prejudicada, acarretando perdas tanto para os docentes, quanto para a escola como um todo.

A tomada de consciência sobre a relevância da formação para o desenvolvimento profissional exige uma apreensão dos sentidos que a docência tem para os professores. Para tanto, as escolas têm que reavaliar os seus processos formativos e considerar os professores como centro da FC, desta forma poderão abrir novos caminhos em termos de constituição de coletivos implicados com a qualidade da educação.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.) **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, M. I. de. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: **“Salto para o Futuro”**. TV Escola SEED MEC, Brasília, DF, 13 ago. 2005. Boletim 13. p. 11-17.

ARROYO, M. A humana docência. In: **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. de P. **A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político pedagógico da escola**. In: **“Salto para o Futuro”**. TV Escola SEED MEC, Brasília, DF, 13 ago. 2005. Boletim 13. p. 18-23. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 out 2012.



IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência.: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MORAES. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. In Revista Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

SANTOS, M. E. G. **Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas: articulações, dificuldades e possibilidades**. 2007 (Dissertação de Mestrado - Orientação de Eduardo A. Terrazzan). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

TERRAZZAN, E. A. **Inovação escolar e a pesquisa sobre formação de professores**. In: NARDI, R. (Org.). A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.



CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENFOQUE NAS PRÁTICAS LÚDICAS

Danielly Bitencourt Borges¹
Franciele Comazzetto Belinazzo²
Greice Scremin³

Eixo 2 – A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

Este artigo discute uma interface de dois trabalhos finais de graduação, do curso de Pedagogia, do Centro Universitário Franciscano, sendo que um deles aborda a gestão escolar e o outro discute a ludicidade. Portanto, este trabalho tem o objetivo de discutir como a gestão escolar pode contribuir na organização da formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas lúdicas. Esse estudo desenvolveu-se no sentido de relacionar a gestão escolar com a formação continuada dos professores em atuação. Nesse contexto, propõe-se que se a gestão escolar dê suporte para a formação dos professores de anos iniciais, viabilizando que esses sejam preparados para atuarem em sala de aula com a ludicidade. O trabalho aponta para a relevância da formação continuada para a aquisição de conhecimentos específicos e constante atualização das práticas educacionais. Ressalta-se, também, a necessidade de o gestor ser articulado, buscando sempre uma organização e um apoio para o professor trabalhar o lúdico em sua sala de aula. O trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo bibliográfico sustentado com base em autores como WALLON (1995); FRIEDMAN (1996); LUCK (2011), SOUZA (2008); O estudo feito nos permitiu uma melhor concepção sobre a importância da gestão no contexto escolar, entendendo de fato como a mesma pode contribuir para a formação continuada no desenvolvimento das práticas lúdicas. Podemos analisar que precisamos ter pessoas com espírito de liderança e autonomia, que tenha capacidade e competência no exercício da gestão escolar, para que os professores tenham auxílio e incentivo no que se trata da ludicidade em sala de aula, e que além o trabalho que for realizado seja de qualidade.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Ludicidade. Gestão escolar.

Introdução

O presente artigo aborda uma interface de dois trabalhos finais de graduação, desenvolvidos no curso de Pedagogia, do Centro Universitário Franciscano, sendo que um deles discute a gestão escolar e o outro a ludicidade na escola. Portanto, tem como objetivo analisar como a gestão escolar pode contribuir na organização da formação continuada para o desenvolvimento de práticas lúdicas e discutir se a gestão

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano, bolsista de iniciação à docência PIBID. E-mail: daniellybborges@gmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano. E-mail: francielebelinazzo@hotmail.com

³ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, Professora Adjunta do Centro Universitário Franciscano, Coordenadora da Área do PIBID Pedagogia. E-mail: greicescremin@gmail.com



escolar pode oferecer suporte para a preparação dos professores atuarem em sala de aula de maneira lúdica.

Sendo assim, considera-se que o profissional que exerce a função de gestor precisa ser o articulador das práticas, ele deve propiciar ambientes de formação continuada, bem como trazer o lúdico como recurso necessário para estimular os professores na condição do processo de ensino-aprendizagem.

A ludicidade é importante para despertar nos alunos a curiosidade e criatividade, e assim a aprendizagem, quando o professor traz pra sala de aula algo concreto, o conteúdo torna-se mais prazeroso e mais fácil de compreender.

A gestão educacional se assenta sobre a capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas para o trabalho, a aprendizagem e construção de conhecimento. Portanto, a gestão se constitui em processo de mobilização e organização.

Nesse contexto, os professores são fundamentais na formação dos estudantes e, para que o desenvolvimento ocorra de maneira prazerosa e construtiva, é necessário uma relação de respeito, afeto e carinho.

Este artigo foi elaborado com base em uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica, elaborado a partir de fontes secundárias com buscas em livros e artigos publicados em periódicos impressos e online. O referencial teórico aborda a importância do lúdico no contexto escolar, a gestão escolar como fundamental no processo de aprendizagem e a formação continuada dos professores como fonte de capacitação para seu desenvolvimento profissional.

Com isso, pretende-se contribuir com estudos na área de gestão educacional, bem como para trabalhos relacionados à ludicidade, destacando a necessidade da formação docente para reflexão das práticas e enriquecimento da atuação escolar.

A importância do lúdico na educação escolar

O lúdico é uma temática que tem conquistado espaço na formação dos alunos, pois o brinquedo, a história e a brincadeira são essência da infância, eles permitirão um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento. Os jogos, brinquedos, brincadeiras e histórias,



fazem parte da vida da criança, pois elas vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, do faz de conta (KRAMER, 1994).

Autores definem o tema como:

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção. (BRUNER, apud BROUGÈRE, 1998, p. 193).

A palavra, lúdico vem do latim *ludus* que significa brincar, portanto lúdico são todas formas brincantes, jogos, histórias, brinquedo e brincadeiras. Ao brincar, a criança aprende de maneira divertida e prazerosa, assim desenvolve muitas habilidades. O jogo é um ótimo recurso para a aprendizagem, além do lado pedagógico a criança começa a compreender regras.

Friedman (1996) considera que:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando, está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. (FRIEDMAN, 1996, p. 41).

O jogo desperta várias habilidades, como as de cooperação, liderança, espírito de equipe, raciocínio, entre outras; a criança aprende brincando com entusiasmo e felicidade, e assim desenvolve-se.

Conforme Lopes, (2006) brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, pois nas brincadeiras, as crianças desenvolvem capacidades importantes, tais como atenção, memória, imaginação, amadurecem capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

O brincar deixa marcas por toda vida, a infância pode deixar muitas memórias, cheiros, lugares, pessoas, brinquedos, enfim lembranças que marcam a vida do ser humano, uma criança que brinca com alegria e prazer, será um adulto otimista.

Para Kishimoto (1996), quando vemos uma criança brincando de faz de conta, imediatamente nos atraem as representações que ela desenvolve. Pesquisas



mostram que a imaginação, a representação e o faz de conta, são eficazes para promover o desenvolvimento infantil.

Segundo a autora, no jogo simbólico (brincadeira), as crianças constroem uma ponte entre a fantasia e a realidade. Quando brincam são capazes de lidar com dificuldades, lutar com conceitos de bom e mal, repetir experiências de perigo, personificar o papel de alguém e realizar desejos que pareciam irrealizáveis.

De acordo com Vygotsky (1984)

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. (VYGOTSKY, 1984, p. 27).

Na educação infantil, a criança vive no mundo imaginário, ela fantasia, e a partir da imaginação ela cria e inventa, por isso a ludicidade torna-se fundamental, pois o jogo, a brincadeira, a dramatização, a música possibilitam a criança o aprendizado de maneira prazerosa e envolvente.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 21 apud CEBALOS; MAZARO, 2011).

A partir da brincadeira a criança constrói a formação do seu ser, para Santos (1999),

No brincar, o conhecimento de si mesma, os papéis sociais evidenciados, o envolvimento com os parceiros e a característica prazerosa contida no jogo remetem a criança a um tipo de conhecimento da realidade, permitindo sua apropriação e representação, contribuindo para a construção do conhecimento e da personalidade. (SANTOS, 1999, p. 14).



A brincadeira interfere na formação do indivíduo e o do ser, de acordo com o documentário “Tarja Branca”⁴, a partir do brincar, do riso, da diversão o ser humano começa a fazer os primeiros contatos sociais, na brincadeira a criança descobre soluções para os problemas, aprende a conviver com outros, respeitando as diferenças.

Conforme Almeida (2000)

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante. (ALMEIDA, 2000, p. 23).

Enfim, brincar é ser livre, o professor, tem o dever de além de promover e proporcionar a brincadeira, brincar com as crianças, cabe ao educador qualificar-se para usar a ludicidade nas aulas, ele precisa ser brincante, pois assim despertará a alegria e o entusiasmo e conseqüentemente a aprendizagem do educando.

O brincar faz parte do desenvolvimento humano, além de trazer alegria, ele traz diversas habilidades. Santos (1999) ressalta que a brincadeira é considerada a primeira conduta inteligente do ser humano; ela aparece logo que a criança nasce e se estende até a vida adulta, um adulto que brinca em sua vida, em seu trabalho, que saiba encontrar em seu dia a dia a leveza e a inocência da criança consegue achar soluções para os problemas mais facilmente, convive melhor com os outros, e é mais alegre.

Assim, a ludicidade é necessária no contexto escolar e para o melhor desenvolvimento das práticas lúdicas é de extrema relevância o apoio de uma gestão que sustente o trabalho do professor.

A gestão escolar

É importante compreender que juntamente com as práticas de organização e gestão, existe uma cultura organizacional que caracteriza a escola, em todos os

⁴ TARJA Branca: *a revolução que faltava*. Direção: Cacau Rhoden. Gênero: **Documentário**. Brasil, 2013, 80 min.



contextos, pedagógicos, administrativos, burocráticos. É de extrema importância ter uma gestão com poder compartilhado, com visão, participação e liderança. Assim, Luck (2007a, p. 97) afirma que “[...] a gestão surge em superação a administração, a partir do reconhecimento da dinâmica humana nas organizações sociais e da superação do enfoque mecanicista.

Nessa perspectiva, a gestão educacional dos sistemas de ensino constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada que objetiva promover a organização, mobilização de todas as condições estruturais necessários para garantir o avanço dos processos socioeducacionais. Sendo assim, a gestão escolar constitui uma área importante da educação que nos faz entender que é preciso ter empenho e dedicação para que a gestão democrática faça-se presente no ambiente escolar.

Portanto, Luck (2011, p. 43) sinaliza que “[...] A prática de participação plena, restringe-se a simples substituição de pessoas no poder, ou legitimação de sua permanência, sem entrar no mérito da forma de atuação democrática.” Trata-se portanto, de um processo que demanda estudos amplos e sistemáticos, a fim de se identificar seus efeitos sobre a escola e que resultados tem promovido, no sentido de melhorar a qualidade do ensino e promover o maior envolvimento e comprometimento da comunidade escolar com essa qualidade.

Corroborando com a ideia do autor, a participação da gestão democrática é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos institucionais.

A efetivação da gestão democrática implica pela garantia da autonomia dos sistemas de ensino e, por este motivo, a gestão escolar é compreendida como uma maneira de organizar o trabalho pedagógico que busca a viabilização de objetivos e metas dentro da instituição escolar. Implica na distribuição de funções e atribuições, na relação interpessoal de trabalho, na partilha do poder e na democratização da tomada de decisões (DOURADO, 2006). Para que as práticas lúdicas aconteçam na escola é necessário que a gestão escolar se empenhe para propiciar uma metodologia que proporcione atividades que envolvam a ludicidade.



No entanto, a gestão democrática baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Tem por objetivo a busca de objetivos comuns assumidos por todos, é baseada numa forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente é indicada como um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano coletivamente organizado, de modo que as pessoas em equipe possam promover resultados desejados (LUCK, 2006). Com isso podemos dizer que a gestão escolar precisa trazer a ludicidade nas práticas escolares como maneira de estimular a aprendizagem dos alunos.

É de extrema importância ter uma gestão participativa, com trabalho realizado em equipe, no qual proporcione subsídios para que aconteçam espaços de formação continuada de professores com enfoque nas práticas lúdicas.

A formação continuada de professores: gestão para a ludicidade

A formação continuada possibilita ao docente a aquisição de conhecimentos específicos e atualizados da profissão, Sousa (2008, p. 66) afirma “[...] ser docente um profissional implica, portanto dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem competente no exercício da docência”. Essa é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação de qualidade. Principalmente nos dias atuais que a escola vem expressando modernidade, o professor precisa estar ciente que o papel da docência implica em dedicação e competência.

Conforme Popkewitz (1992, p. 38) afirma que a profissão é “[...] uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas utilizam”. Não é uma palavra neutra que possa ser incorporada com facilidade, ignorando as lutas políticas e os movimentos voltados para a sua construção.

Popekewitz (1992) aborda que o processo de formação continuada deverá considerar as fundamentais e determinantes características que interferem no processo de profissionalização: autonomia dos profissionais pelo domínio do conhecimento da área, integridade, responsabilidade, controle de remuneração e ética de trabalho. A formação continuada de professores contribui para o enriquecimento



do seu trabalho nas atividades, trazendo a ludicidade como um método diferenciado para uma aprendizagem significativa.

A escolha de fazer uma formação continuada deve surgir do educador, do seu sentimento intrínseco e da vontade de aperfeiçoar-se, atualizando-se e buscando novas ideias para sua sala de aula, porém a maioria dos professores trabalha em turno integral, não tendo tempo disponível, nem estímulos externos para realizar essa formação.

Nesse contexto, a gestão escolar, o coordenador pedagógico, deve ser aquele que organiza os cursos, para que possam ser realizados em horário escolar, fazendo a articulação, buscando novos métodos e atualizações para trazer aos professores. Christov (2007), Placco; Almeida (2003) salientam que cada escola deve atribuir ao coordenador pedagógico um papel central: o de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor). Para tanto, faz-se necessário dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem.

Conforme afirma Placco e Almeida (2003)

Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática. (PLACCO E ALMEIDA, 2003, p. 57-58).

Desse modo, a ludicidade é um assunto atualmente discutido, sabemos da importância de um ensino inovador, interessante e instigador, o lúdico está sendo um método bastante questionado, para a aprendizagem dos alunos, de maneira prazerosa e divertida, pois independente da idade todos nós gostamos de algo diferenciado e não aquele ensino tradicional e cansativo, uma aula lúdica torna-se envolvente.



Muitos professores não sentem-se preparados ou motivados a trabalhar desta maneira, às vezes por acomodação, ou por “falta de ideias”, a formação continuada, vem para a reflexão de práticas, para a discussão de métodos diferenciados, assuntos, temas; e muitas abordam o lúdico como fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

O gestor precisa estar envolvido nesses assuntos, buscar uma preparação, e também, trazer para os professores, permitindo que eles tenham a possibilidade de atualizar-se e de refletir suas práticas, pois muitas vezes falta tempo e estímulos para a formação continuada, sendo ela um dos caminhos bem importante para a busca de educação de qualidade.

Metodologia

O artigo foi proposto na disciplina Formação Docente e desenvolvimento profissional, do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano, agregando a pesquisa aos estudos e discussões em aula. Este estudo está amparado em uma metodologia qualitativa de cunho bibliográfico.

A abordagem de pesquisa é a qualitativa a qual vem a corresponder á questões em particular que temos dúvidas e curiosidade em aprofunda-se mais. Conforme Deslandes (1994), pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, crenças, valores e atitudes, trabalham com a dimensão mais profunda das relações e dos fenômenos os quais não podem ser reduzidos a operacionalizações variáveis.

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo. Furaste (2006, p. 27) justifica a metodologia desse trabalho descrevendo: “A pesquisa bibliográfica é feita em diversas etapas. Inicialmente deve-se ter como objetivo um contato com os autores que versam sobre o assunto”. Após é preciso o manuseio em obras literárias, impressas ou na internet.

Portanto, utilizamos autores estudados no decorrer do curso de formação acadêmica compilado com pesquisa aprofundada em livros e periódicos online.

Considerações Finais



O estudo feito nos permitiu uma melhor compreensão acerca da importância da gestão no contexto escolar, entendendo de fato como a mesma pode contribuir para a formação continuada de professores no desenvolvimento das práticas lúdicas.

A ludicidade é um instrumento importante no fomento da aprendizagem de qualidade dos alunos, pois através da vivência lúdica a criança desenvolve-se cognitivamente, socialmente e emocionalmente, construindo uma aprendizagem significativa.

Assim, podemos analisar que precisamos ter pessoas com espírito de liderança e autonomia, com capacidade e competência no exercício da gestão escolar, para que os professores tenham auxílio e incentivo através da formação continuada no que se trata da ludicidade em sala de aula, para que assim o trabalho realizado em sala de aula seja de qualidade.

No entanto, podemos concluir que é de grande significado a formação continuada de professores, pois podemos considerar essa experiência como uma possibilidade de aperfeiçoamento de seus conhecimentos, visando à melhoria da qualidade da educação.

Referências

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica-técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo, Edições Loyola: 2000.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CEBALOS, N. M.; MAZARO, R. A. **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil**. EFDeportes.com, novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm/>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

DESLANDES, S. F. A Construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa Social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: 2006.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

FURASTÉ, P. A. **Normas Técnicas Para o Trabalho Científico: elaboração e formatação**. 14. ed. Porto Alegre: 2006.



KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, V. G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba: Fael, 2006.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A gestão participativa na escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, M. G. da S. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina - Pi: revelações a partir de histórias de vida**. 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2008.

TARJA, B. *A revolução que faltava*. Direção: Cacau Rhoden. Gênero: **Documentário**. Brasil, 2013, 80 min.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE EAD: LIMITES E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Laura Wunsch¹
Naila Cohen Pomnitz²
Fernanda Cristófari Machado³
Rosane Carneiro Sarturi⁴

Eixo 2 – A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a formação de professores em cursos de educação a distância (EaD) sob uma perspectiva epistemológica. Procurou-se refletir sobre os principais aspectos que permeiam a formação de professores em cursos a distância, considerando o processo de ensino e de aprendizagem nessa modalidade educativa. Realizou-se um estudo de caso (YIN, 2001) com abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006), subsidiado pelos recursos de sistematização e de interpretação textual da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O *corpus* constituiu-se de documentos normativos do Governo Federal, de obras de autores como Imbernón (2011), Saraiva (2010) e Dias (2010), bem como da base de dados disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no que concerne ao Censo da Educação Superior dos anos de 2007 a 2012. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com egressos de um curso de Pedagogia a distância, como forma de perceber na prática os limites e as possibilidades da formação de professores em EaD. Observou-se que a EaD atualmente efetiva o processo de ensino e de aprendizagem a partir de um ambiente virtual, que abarca a maior parte das atividades pedagógicas e avaliativas. Desde a disponibilização dos textos para leitura até a discussão dos conceitos por meio dos fóruns, por exemplo, ocorrem nesse espaço virtual. A partir disso sugerem limitações como a falta de contato visual entre os envolvidos no processo, a escassez de vivências no ambiente acadêmico, pois os alunos a distância por estarem localizados fisicamente fora do município sede da instituição, acabam não participando de programas de iniciação científica, de projetos de pesquisa ou extensão, de monitoria acadêmica, entre outros. Percebe-se que enquanto os limites vão diminuindo aos longo dos anos com a experiência acumulada das instituições que ofertam cursos a distância, as possibilidades ao contrário, se multiplicam. A capacidade de oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores distantes geograficamente dos grandes centros urbanos, a inclusão digital e a diversificação de metodologias de ensino e de aprendizagem podem ser citadas como perspectivas positivas na formação de professores em EaD.

Palavras-chave: Educação a distância. Formação de professores. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

A cultura da nossa sociedade vem sofrendo reconfigurações significativas em função da forte presença das tecnologias digitais no cotidiano. Essas transformações,

¹ Mestre em Educação. UFRGS. E-mail: aurawunsch80@gmail.com

² Mestranda em Educação. UFSM. E-mail: naila.cohen@gmail.com

³ Especialista em Informática Instrumental. UFSM. E-mail: fecristofari@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação. UFSM. E-mail: racsarturi@gmail.com



inevitavelmente, chegam até a educação impulsionando outra forma de ensinar e de aprender além do tradicional modelo presencial: a educação a distância (EaD). Que, por sua vez, chega às universidades públicas modificando as estruturas pedagógicas e acadêmicas, inclusive nos cursos de formação de professores.

Diante dessa nova realidade muitos são os questionamentos e as reflexões acerca dos impactos dessas transformações nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente no que concerne à formação inicial e continuada de professores a distância. Considera-se, para perceber tais transformações, as relações que se estabelecem entre sujeito e objeto, no caso, o professor, sujeito que se encontra na condição de aluno diante da EaD e os objetos, representados pelas ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizado (AVA).

Os cursos de formação de professores vêm sendo amplamente incentivados pelas atuais políticas públicas do Governo Federal, tanto para qualificação dos docentes já em atuação, quanto para incentivo à formação inicial. Assim a EaD vem ao encontro dessa demanda e esse novo tipo de formação de professores, conforme Imbernón (2011), assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, pois possibilita o contato com novas ferramentas de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, busca-se nesse trabalho, realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), analisar a formação de professores em cursos de EaD sob uma perspectiva epistemológica. Procurou-se refletir sobre os principais aspectos que permeiam a formação de professores em cursos a distância, considerando o processo de ensino e de aprendizagem nessa modalidade educativa.

Encaminhamentos metodológicos

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, que segundo Chizzotti (2006, p. 79) “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Utilizou-se o método do estudo de caso por meio de uma investigação empírica de um fenômeno que permeia o contexto social das pesquisadoras (YIN, 2001). Foram



realizados estudos documentais e bibliográficos que fundamentaram a estrutura da pesquisa, balizando todas as etapas subsequentes (GIL, 2008).

As análises bibliográficas ocorreram em obras cujos autores abordam a temática da EaD e da formação de professores. Também, foi realizada uma revisão de documentos legais concernentes à formação de professores e às políticas públicas relacionadas ao tema.

Baseando-se tanto na compreensão, quanto na crítica dos dados gerados pela pesquisa, utilizou-se o método de entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, e constrói, por meio do diálogo, uma reflexão da prática que os atores vivenciam (MINAYO, 2011). Como sujeitos foram selecionados professores egressos de um curso de Pedagogia a distância de uma instituição pública de ensino superior do Rio Grande do Sul.

A sistematização e a interpretação dos textos foi subsidiada pelos recursos da análise de conteúdo de Bardin (2011) organizada a partir de três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase compreende a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e de objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A fase de exploração do material, de análise propriamente dita, representa a aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior. Já na terceira fase os resultados são tratados de maneira a serem significativos, para que se possa “[...] propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (BARDIN, 2011, p. 131).

Não se pretende com este artigo esgotar as discussões e os aspectos que abarcam a formação de professores em cursos na modalidade a distância. Contudo objetiva-se evidenciar, em forma de recorte, os principais conceitos do tema relacionando-os com as falas dos sujeitos entrevistados, identificando limites e possibilidades sob uma perspectiva epistemológica.

Formação de professores em cursos de EaD

Pensar a formação de professores em cursos a distância sob a perspectiva da epistemologia nos remete a compreender os desafios atuais da formação de



professores no Brasil. A expansão da oferta de escolarização, considerando o percurso da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961; 1971; 1996)⁵, bem como as transformações da sociedade contemporânea, provocaram a necessidade de voltar os olhares à formação dos profissionais que atuam ou irão atuar nas escolas (SOUZA, 2014).

A Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica aponta:

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
 - II - o acolhimento e o trato da diversidade;
 - III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
 - IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
 - V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
 - VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
 - VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (BRASIL, 2002, art. 2º).

Considerando o que desenha a referida Resolução, a formação de profissionais para atuação com a docência requer que se prime pela aprendizagem do aluno, considerando a diversidade, o trabalho em equipe e o uso das tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2002). No entanto, apenas o profissional que vivencia estas práticas em sua formação estará efetivamente preparado para formar cidadãos na perspectiva que aponta a lei. Pois:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas

⁵ A primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada no ano de 1961 (BRASIL, 1961), instituiu, no artigo 27º, que o ensino primário seria obrigatório a partir dos sete anos de idade. A Lei 5.692/71, conhecida como a Lei da Reforma, (BRASIL, 1971), determinou que o ensino seria obrigatório dos sete aos quatorze anos de idade. A mais recente LDB institui a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade, passando a considerar a educação infantil também como etapa da educação básica, o que não ocorria nas versões anteriores.



aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Com efeito, ressaltando o que expõe Imbernón (2011), formar profissionais para o exercício da docência ultrapassa os limites da mera transmissão de conhecimentos, focando na formação de um profissional que atue como agente de mudança individual e coletiva e que tenha o conhecimento do que fazer e por que fazê-lo (IMBERNÓN, 2011).

Neste intuito, políticas públicas que fomentam ações de formação de professores como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), objetivam a oferta de cursos presenciais e a distância em parceria com as instituições públicas de ensino superior (BRASIL, 2009; 2006; 2007).

A EaD configura-se, nesta perspectiva, como estratégia de formação e capacitação de professores, considerando suas especificidades de espaço, de tempo e de metodologia, pois “ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação a distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar [...]” (BRASIL, 2001).

Grande parcela da sociedade tem buscado a continuidade dos estudos por meio de cursos de graduação (e posteriormente, pós-graduações), e o ensino a distância tem encurtado a distância entre o sujeito e a universidade, quebrando barreiras e rompendo amarras; inovando e criando novas possibilidades de acesso ao ensino superior (SARAIVA, 2010).

Conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o número de matrículas na modalidade a distância vem crescendo em ritmo acelerado. Em 2007, o número de matrículas na EaD representava 7% do total de matrículas do ensino superior, ao passo que, entre os anos de 2009 e 2012, o percentual de crescimento de matrículas foi de 32,9% (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007; 2012). Estes dados reiteram o alcance da EaD e a possibilidade do aluno frequentar um curso de graduação sem a necessidade de abandonar seu município de origem.



As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) utilizadas nos programas de formação, aliadas às novas metodologias de ensino e de aprendizagem têm modificado, além da realidade social (oportunizando acesso, permanência e novas experiências), do fazer educativo (inserindo novas formas de estudar), as concepções de espaço e de tempo dos sujeitos partícipes desse processo.

A EaD vem rompendo também com o ideal preconizado de que os cursos na modalidade a distância são fáceis ou de baixa qualidade, considerando que:

Parece haver uma concepção equivocada de que o curso de EAD não demanda dedicação diária, ou é a falta do hábito de estudo construído. Afinal, esta é uma barreira nada pequena a ser transposta, pois o curso a distância exige do aluno a disciplina do autodidata, a perseverança e o esforço cotidiano de em casa criar uma rotina de estudos, que no curso presencial é construída em parte pelas aulas. (ARCE, 2010, p. 83).

A fala do Professor I mostra o pensamento dos acadêmicos sobre o curso, apontando que: “achei bem mais difícil à distância, tive que correr atrás, pesquisar, me informar, ir atrás dos tutores e dos professores, e na presencial tem tudo ali, achei bem mais difícil, mas foi muito válido” (PROFESSOR I). Zanette e seus colaboradores (2010) apontam que o perfil do aluno ingressante em cursos superiores, hoje, exige processos educacionais mais interativos e que atendam a realidade social deste público, visto que a simples utilização de novas tecnologias em sala de aula não garante mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem.

Deste modo, ressalta-se a importância do professor/tutor na formação em cursos a distância, visto que o professor “[...] de dono absoluto do saber [...] passa a ser o intermediário entre o conhecimento acumulado e os interesses e as necessidades de professores e alunos.” (MACIEL; NOGUEIRA; CECHIN, 2013, p. 96). Nogueira (2014) complementa, afirmando que a fluência tecnológica necessária para o desenvolvimento das atividades docentes no espaço virtual de ensino e de aprendizagem necessita estar contemplada nas estratégias de aprendizagens docentes das universidades ao considerar que, enquanto o professor ensina, ele também aprende, não podendo dissociar esses dois aspectos.

Ressalta-se, deste modo, a importância da formação de professores em cursos na modalidade a distância desenvolverem-se por meio de processos dinamizadores, priorizando a participação e a interação entre professores, alunos e tutores,



objetivando a construção do conhecimento por meio de uma reflexão crítica e construção de uma postura investigativa nos futuros educadores.

Processo de ensino e de aprendizagem na EaD

Ao considerar o processo de ensino e de aprendizagem na formação de professores em cursos a distância torna-se mister considerar a epistemologia inerente a construção desse conhecimento. Fontana (2013) questiona o que é conhecimento, afirmando que o mesmo remete-se ao ato de conhecer, ou seja “[...] uma relação que se estabelece entre a consciência que conhece e o objeto conhecido. Também podemos nos referir ao resultado desse ato que é o chamado saber adquirido” (FONTANA, 2013, p. 15).

O saber que é adquirido pelo aluno, considerando as diferentes metodologias adotadas na EaD, necessita ultrapassar a mera transmissão de conhecimentos por parte do professor para que este passe a ser mediador das relações entre o sujeito que aprende e o conteúdo a ser aprendido (FONTANA, 2013). Por que:

A interação sujeito/objeto, sem a mediação de outra pessoa, é limitada como meio para a construção de conhecimento. É a interação com pessoas ou com objetos mediados por pessoas que permite a assimilação gradativa e crescente do mundo que nos rodeia. Assim, não é qualquer tipo de interação com o mundo que propicia construção de conhecimento [...] (VALENTE, 2008, p. 67).

A interação na modalidade a distância é primordial para a construção do conhecimento, estabelecendo um relacionamento horizontal em que o aluno não é apenas receptor de conteúdo, mas construtor de significados. A interação na EaD não acontece entre o aluno e uma máquina ou entre o professor/tutor e a máquina. Acadêmicos e professores/tutores conseguem estar vivenciando o mesmo tempo em diferentes espaços, do mesmo modo em que conseguem experienciar diferentes tempos, mesmo que estejam no mesmo espaço. Esse se torna o cerne da educação a distância: a construção do saber por meio da interação mútua com base nas TDIC (DIAS, 2010).

O professor II aponta como percebe a interação entre alunos e professores/tutores quando afirma: “[...] com relação ao curso que eu fiz, eu sentia como se eu tivesse na frente da professora [...]”. Ainda, o professor III complementa:



[...] não esqueço até hoje aquelas questões. Eu sei que eu perguntei, chamei uma tutora e ela em primeiro lugar se identificou, quem era, e em que poderia ajudar, e eu entendi, elas abriram o português, que daí não era aquele português difícil, foi bem aí que eu comecei a me analisar mais, gostei (PROFESSOR III).

Com base nas afirmações dos professores, percebe-se que não é o espaço físico que caracteriza a interação, mas a dinâmica da prática pedagógica adotada, materializando a aprendizagem e criando situações de diálogo e de comunicação, mesmo que, em diferentes tempos e diferentes espaços.

Ainda, considerando os papéis representados por professores e tutores, percebe-se certa indefinição quanto a quem recorrer, visto que se infere às falas apresentadas a presença constante e decisiva do tutor no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Com efeito, os papéis de professor e de tutor complementam-se, pois ambos são atores essenciais nesse processo. A EaD, modificando a concepção de espaço e de tempo, modifica também as atribuições do professor e do aluno. Assim:

A EAD, ao retirar o professor da posição daquele que ditava os ritmos e determinava o cronograma das atividades a serem realizadas, delega ao aluno a responsabilidade de tomar conta de si, controlando seu tempo e gerindo seus atos. Em cursos via internet, o aluno deve assumir um papel diferente daquele que tem na sala de aula. (SARAIVA, 2010, p. 168).

Ao colocar o aluno como autônomo no processo de ensino e de aprendizagem configura-se a necessidade de interação entre ele o professor/tutor, mesmo que na EaD não haja o compromisso diário ou semanal com os encontros presenciais (ainda que hajam prazos e datas para a entrega das atividades) como ocorre na modalidade presencial, o que não exime do aluno da responsabilidade com seus deveres, e do professor, a responsabilidade de coordenar o processo educativo.

A aprendizagem na EaD requer também, do aluno, autonomia no processo de aquisição do conhecimento, visto que, nos cursos de formação de professores a distância, requer-se mais que do que apenas uma mera reprodução de ideias (DIAS, 2010), em que espera-se do futuro docente posicionamento crítico ao longo de sua aprendizagem.

A fala do professor II mostra com clareza a concepção de autonomia que espera-se do aluno de um curso a distância:



[...] no caso da EaD tu tens que procurar, se tem uma duvida tu tens que procurar teu tutor, se tu não procurares vai passar em branco, é tu que tens que procurar teu professor ou procurar o que tu tens de recursos. A internet tem alguns sites que não são confiáveis, algumas coisas, se tu vais pegar a primeira coisa, a primeira leitura que tu leste ali, pega um trabalho que não é de boa qualidade, mas tu sempre vais ter os professores, ou tutores que vão te indicar: tu vais por este caminho. Então, a distância, quem faz o curso é o aluno: se tu te esforçares, tu dás conta (PROFESSOR II).

Neste contexto, Belloni (2006) afirma que a educação, nesse caso a educação a distância, não pode ser compreendida apenas como um sistema formado por máquinas, com a função de comunicar informação ou transmitir conhecimentos. O papel fundamental da educação é o de problematizar o saber, contextualizando os conhecimentos para que os estudantes consigam apropriar-se deles e internalizá-los, tornando-os úteis não apenas no meio acadêmico, mas em todas as esferas da sua vida.

A EaD rompe com os limites de espaço e tempo da sala de aula e efetiva o processo de ensino e de aprendizagem a partir de tecnologias como a *internet*, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), os *softwares* e ferramentas de interação *online* e *off-line*, a *web 2.0*, os sistemas de videoconferência, as videoaulas, os conteúdos e objetos digitais de aprendizagem, as comunidades virtuais e redes sociais, as lousas digitais interativas, etc. (ZANETTE et al., 2010).

No entanto, percebe-se que o AVA abarca a maior parte das atividades pedagógicas e avaliativas. Desde a disponibilização dos textos para leitura até a discussão dos conceitos por meio dos fóruns, por exemplo, ocorrem nesse espaço virtual.

O AVA, ou o ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) conforme nomenclatura utilizada por Mazzardo (2005), é um recurso importante para a educação presencial e a distância, pois:

Possibilita a interação com os envolvidos, interatividade com as ferramentas, disponibilização de materiais, uso de bibliotecas virtuais, publicação das produções dos alunos, desenvolvimento de trabalhos colaborativos, comunicação síncrona e assíncrona, entre outras. (MAZZARDO, 2005, p. 52).



A utilização do termo AVEA, ao contrário de somente AVA, refere-se ao destaque e à valorização do papel do professor no planejamento e implementação das atividades didáticas desses ambientes (MAZZARDO, 2005).

O professor IV aponta como percebeu a interação por meio do AVA: “[...] havia encontros presenciais a cada dois meses, e os professores e os tutores respondiam as nossas dúvidas pelo ambiente [...]. O moodle dava conta de mediar a aprendizagem, mas no início foi difícil aprender a usar.” (PROFESSOR IV).

Nesse sentido, os diálogos, as trocas de informações e experiências, as discussões de problemas e soluções por meio dos ambientes virtuais, precisam ser bem conduzidos e orientados pelos professores/tutores, para que possam possibilitar uma efetiva construção de conhecimentos.

Considerações finais

Ao realizar a análise proposta nesse trabalho pode-se perceber que a formação de professores por meio dos cursos a distância ainda possui limitações como a escassez de contato visual entre os envolvidos no processo e de vivências no ambiente acadêmico, pois os alunos a distância por estarem localizados fisicamente fora do município sede da instituição acabam não participando de programas de iniciação científica, de projetos de pesquisa ou extensão, de monitoria acadêmica, entre outros.

Acredita-se que os limites estão diminuindo ao longo dos anos, tendo em vista a experiência acumulada nas instituições que ofertam cursos a distância. Muitos dos obstáculos pedagógicos, acadêmicos e administrativos que a EaD enfrenta estão sendo superados, na medida em que as universidades passaram a inserir as dinâmicas específicas dessa modalidade de ensino nas práticas e rotinas institucionais.

A partir de uma perspectiva epistemológica, observa-se que as concepções para o processo de ensino e aprendizagem na EaD parecem estar em constante evolução. Diversos modelos pedagógicos podem ser observados nos cursos ofertados atualmente, a maioria com estratégias inovadoras baseadas nas inúmeras opções de utilização das TDIC.



Percebe-se que as possibilidades da EaD se multiplicam considerando a ampliação da capacidade das instituições públicas de ensino superior para oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores distantes geograficamente dos grandes centros urbanos. A inclusão digital e a diversificação de metodologias de ensino e de aprendizagem também podem ser citadas como perspectivas positivas na formação de professores em EaD.

Por fim, sugere-se que os estudos e pesquisas acerca desse tema sejam ampliados, com vistas à diminuir as limitações ainda existentes nos cursos de formação de professores na modalidade a distância. Potencializar a possibilidades, tornando a EaD uma forma efetiva de contribuir com a melhoria da situação educacional do País.

Referências

ARCE, A. Educação a distância: “cavalo de tróia” na formação do pedagogo. In: SOUZA, D. D. L.; JÚNIOR, J. R. S.; FLORESTA, M. G. S. (orgs.) **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção I, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 27 ago. 1971. Seção I, p. 6377.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 7, 10 jan. 2001. Seção I, p. 177.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.



Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 24 mai. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 110, 9 jun. 2006c. Seção I, p. 4.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 79, 25 abr. 2007. Seção I, p. 7.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 21, 30 jan. 2009a. Seção I, p. 1-2.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, R. A. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FONTANA, H. A. Tecendo considerações acerca da educação a distância e seus paradigmas. In: MACIEL, A. M. R; FONTANA, H. A. (orgs.). **Educação a distância: até quando uma interrogação?** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar problemas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**: 2012. Resumo técnico. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. **Censo Escolar**: 2007. Resumo técnico. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2007.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

MACIEL, A. M. R.; NOGUEIRA, V.S.; CECHIN, A.F. Inquietações e desafios a partir do curso de pedagogia, licenciatura, EaD. In: MACIEL, A. M. R; FONTANA, H. A. (orgs.). **Educação a distância: até quando uma interrogação?** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.



MAZZARDO, M. D. **Investigando as potencialidades dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem na formação continuada de professores**. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

MINAYO, C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, V. dos S. **Educação a distância: práticas pedagógicas e políticas públicas**. Curitiba: CRV, 2014.

SARAIVA, K. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

VALENTE, J. A. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANETTE, E. N.; NICOLEIT, E. R.; GIACOMAZZO, G. F.; FIUZA, P. J.; SANTOS, C. R. Construindo novas interações: AVA e Lousa Digital Interativa no ensino superior. **Renote**, v. 8, n. 2, jul. 2010.



IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS DE OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES EM FILOSOFIA

Luiz Gilberto Kronbauer¹

Eixo 2 – A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

No presente texto abordo a formação de Professores de Filosofia a partir da experiência como docente de Estágios Supervisionados e da participação em dezenas de eventos sobre o Fórum Sul sobre Filosofia e seu Ensino. Da reflexão sobre a experiência, tendo a fenomenologia de Merleau-Ponty e a Hermenêutica Filosófica de Gadamer como referenciais, resulta a convicção de que os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica em geral e especificamente os de Filosofia, ainda tem por base a epistemologia objetivista cartesiana. Na sequência ensaio possibilidades de superação desta mentalidade, não sem antes mostrar seu caráter conteudista e de como resulta em relações pedagógicas autoritárias. Quanto à especificidade da filosofia, a superação acontece num processo de mudança de paradigma, que implica a substituição da concepção dogmática de conhecimento, decorrente das ciências da natureza por uma epistemologia mais à complexidade da práxis, especialmente da educação. Resultados da aplicação de metodologias condizentes com a concepção hermenêutica de conhecimento e de formação docente aparecem na parte final do texto.

Introdução

Para esclarecer denominações e conceitos básicos é oportuno começar pela caracterização das bases epistemológicas adotadas nas modernas ciências da natureza, a partir de uma concepção mais ampla denominada de teoria da 'representação' ou do sujeito, e que no caso da civilização tecnológica se acresce da finalidade poética ou da mentalidade técnica de manipulação da natureza. Essa mentalidade pode ser bem ilustrada com o apelo à filosofia do conhecimento de Descartes, cuja apresentação é o primeiro objetivo deste trabalho, pelo fato de ser indispensável à compreensão da mentalidade objetivista/conteudista que perpassa a formação de docentes.

Um segundo objetivo, não menos importante, é elucidar o processo de formação mediante o qual os estudantes das Licenciaturas em filosofia, e também em outras áreas, tornam-se objetivistas. Nisto consiste a primeira parte do problema, cuja segunda parte é a da possibilidade de vislumbrar alternativas de superações deste 'objetivismo', para reaproximar o ensino da Filosofia na Educação Básica a sua

¹ Doutor em Educação pela UFRGS. Departamento de Fundamentos da Educação, Professor do PPG em Educação da UFSM.



finalidade principal: educar para a inteligibilidade; oportunizar o aprendizado do pensar autônomo e radicalmente crítico sobre a realidade.

Com relação ao desenvolvimento do referencial teórico desta reflexão há que se antecipar que, devido à necessidade enunciada na primeira frase desta introdução, haverá uma extensa digressão sobre as bases cartesianas do objetivismo. Essa leitura já será pautada pela crítica de Merleau-Ponty e de Hans-Georg-Gadamer à concepção epistemológica objetivista, nas obras **Le Visible et L'invisible** e **Verdade e Método**, respectivamente.

Exposto o problema e apresentado o referencial, seguirá a reflexão que surge da experiência na lida com a formação de docentes em Filosofia e em outras Licenciaturas, também em constante confronto com o referencial acima apresentado. Metodologicamente isso significa que o procedimento é de intervenção direta na realidade pesquisada e de reflexão sobre a própria prática e as suas consequências, na interação dialógica com os envolvidos, isto é, os próprios estudantes. É, pois, pesquisa-ação, com metodologia caracteristicamente dialógica, ao estimo mesmo da hermenêutica de Gadamer, que implica muitas idas e vindas, retornos à conversas sobre os mesmos temas, para oportunizar modificações profundas e a percepção mais agida das mesmas.

No final do texto figura o ensaio dessas mudanças significativas decorrentes da própria práxis educativa dos e com os envolvidos. Os resultados podem aparecer na confrontação da linguagem dos relatos de experiência de Estágios. As modificações tornam-se claramente perceptíveis quando a expressão passa da impessoalidade da terceira pessoa para o estilo autobiográfico, na primeira pessoa do singular e no presente do indicativo. ou, o sujeito que antes estava do lado de fora como se fosse um 'olho' que a tudo observa de longe, esse sujeito está envolvido agora por aquilo que ele faz e o que lhe acontece neste fazer: é autor, testemunha e biógrafo de sua própria experiência, numa atitude reflexiva de abertura, para realmente aprender com sua experiência e com as narrativas dos outros envolvidos.

Entrelaçando referencial teórico e práxis

Para mostrar mais claramente o que se entende por 'teoria da representação', trago Franklin Leopoldo e Silva para a conversa. Em seu texto sobre a **“função social**



do filósofo” ele apresentou sucintamente a contribuição cartesiana para o projeto da modernidade. Ele afirma que Descartes preparou os ingredientes da moderna civilização científica e tecnológica, principalmente porque ele colocou o fundamento metafísico do poder que a razão tem de representar, na instância subjetiva, a realidade em sua objetividade. ¹ Segundo Franklin Leopoldo e SILVA (1995, p. 16), “[...] o que há de fundamental e de básico em Descartes é a constituição reflexiva do poder da razão de representar, na instância subjetiva, a realidade naquilo que ela tem de objetivo. E com isso se fundamenta metafisicamente a apreensão lógico-matemática do real e se consolidam as bases da civilização científica e tecnológica”.

Essa pretensão da garantia de um conhecimento universal, necessário e neutro, através do rigor metodológico e da linguagem matemática, perpassa a filosofia e as ciências modernas. Descartes é emblemático porque coloca as bases da civilização moderna. Iniciando pela importância da certeza do “cogito”, que se tornou modelo de ponto de partida para a construção do conhecimento verdadeiro e necessário: a evidência racional pura como exemplo de fundamento sólido para a construção do edifício do conhecimento. Já em termos antropológicos isso implica um dualismo radical que possibilitou a desconsideração da dignidade do corpo de toda “res extensa”, uma vez que essa dignidade reside exclusivamente na “res cogitas”.

O dualismo antropológico foi importante para a moderna ciência da natureza exatamente porque nega a sacralidade da “coisa extensa”, numa ruptura com a convicção religiosa anterior de forma tão acentuada que o que era visto como sendo ‘bom’, porque criado por Deus, incluindo a naturalidade do corpo, passa a ser considerado até mesmo como sendo mau. Assim, o dualismo apaziguou a consciência do pesquisador, que, desde então, podia dissecar corpos; também cadáveres humanos, já que a natureza é profana.

No caso de Descartes, o dualismo está aliado à visão mecanicista de mundo, que legitima teoricamente e até exige o procedimento analítico, de fragmentação, além do ideal matemático ou da matemática como linguagem universal das ciências. E a ciência moderna é herdeira do rigor metodológico cartesiano e da confiança na razão que, quando bem conduzida e aplicada nos estritos limites de suas condições, captura as leis que regem o curso da natureza.



Esse procedimento que iniciou de forma crítica diante do conhecimento estabelecido, conduziu, paradoxalmente, ao dogmatismo, porque as teorias científicas, que substituem a autoridade da tradição anterior, se instituíram como novas verdades inquestionáveis. E com base na convicção de que aquilo que as ciências descobriram é a verdade, pode-se catalogar os conhecimentos já obtidos em cada área específica, elaborar disciplinas e manuais didáticos para transmitir o conhecimento científico às novas gerações. E mais, confiante no conhecimento científico do desenvolvimento das capacidades humanas de aprendizagem, pode-se, definir quais conhecimentos e em que medida eles podem ser ensinados em cada etapa, mais especificamente, em cada série do ensino fundamental e médio.

A mentalidade cientificista moderna vem acompanhada de uma sensação de segurança, de estabilidade, de controle dos processos, a tal ponto que não é exagero afirmar que ela conduz também a relações pedagógicas autoritárias. Aquele que detém o saber da ciência pode, oportuna e adequadamente, transmiti-lo aos que não o têm; pode saber inclusive qual a forma mais eficiente de fazê-lo em cada etapa do desenvolvimento. E o professor ensina essas verdades das ciências, e cada aluno as assimila, em igual grau e do mesmo modo. Isso garante o controle do processo de aprendizagem, de avaliação matemática do mesmo, como se a sala de aula fosse uma linha de montagem, similar ao chão de fábrica do modelo taylorista- da teoria científica de gestão da produção.

Consequências metodológicas na formação docente

Essa mentalidade objetivista influencia fortemente a formação docente, inclusive nas áreas que poderiam ser críticas diante dessa concepção epistemológica. Considerando os interesses e as preocupações dos estudantes percebe-se facilmente a presença das características do objetivismo, no sentido cartesiano da separação e do distanciamento entre sujeito e objeto, da não interferência de um sobre o outro e do controle do sujeito sobre o objeto mediante a garantia de procedimentos metodológicos e de técnicas. Eles se preocupam como o conteúdo a ser ensinado sem a devida atenção para o específico da filosofia. Querem conteúdos a serem transmitidos e meios tecnicamente eficientes de efetivar esse ensino.



Quando solicitados a falar de suas experiências de estágio esforçam-se para manter a subjetividade fora de questão em suas intervenções e dificilmente se manifestavam na primeira pessoa do singular, no presente do indicativo. Expressam-se de modo impessoal, citando filósofos, como se eles próprios nada tivessem a dizer “sobre o que está em questão”. Assim aparentam o que há de mais caro para a atitude objetivista: garantia de isenção e objetividade. Mas não percebem que ao recorrer a esse ou aquele “filósofo” já estão fazendo sua escolha pessoal. Embora se furtem do direito aos “eu penso que”, estão decidindo ao recorrer ao “quem disse o que”.

Nos relatos de estágios também aparece essa esquizofrenia entre o sujeito da experiência e sua narrativa, por vezes com a desculpa de que as “normas técnicas” de apresentação de trabalhos acadêmicos exigem essa atitude objetivista. Chama atenção que uma experiência pessoal significativa não seja narrada na primeira pessoa. É difícil de entender que alguém, que nunca entrou numa sala de aula como professor (a), refira-se à sua experiência como se nada estivesse acontecendo consigo. Certamente que deparar-se pela primeira vez com uma turma de adolescentes, e numa aula de filosofia, é um momento marcante, uma situação inédita. Mas os relatos omitem as peculiaridades, as vivências pessoais, com se o estágio fosse uma atividade alheia ao eu. Objetivismo, anonimato e neutralidade, são alguns dos nomes adequados à linguagem dos relatos das experiências de “professoras (es) de filosofia”. Parece que o estágio é uma atividade sem sujeito, correspondendo a uma epistemologia sem sujeito conhecedor.

Na tentativa de encontrar as razões de tal atitude ative-me durante alguns semestres a pesquisar a estrutura dos currículos e, mais especificamente, as disciplinas e seus programas e passei a passei a conversar com os estudantes dos semestres finais do Curso, sobre a sua experiência cotidiana como estudantes, isto é, de como eles percebem a metodologia de seus professores, de modo especial de como eles avaliam a aprendizagem. As formas de avaliar parecem reveladoras da concepção epistemológica e das finalidades do processo. Por exemplo, se um professor transmite a filosofia como um conteúdo de verdade, que pode ser apropriado por todos do mesmo modo e que dever ser repetido na ‘prova’, estamos diante de uma atitude objetivista e conteudista, com base numa concepção dogmática de conhecimento, acompanhada de uma concepção mecânica do processo de ensino-



aprendizagem, além, é claro, de uma relação pedagógica autoritária, centrada no professor, que, de resto, inviabiliza o aprendizado do filosofar.

Com isso não estou menosprezando conteúdos, pensamento já pensado. Insisto que tenho a convicção de que se aprende a pensar filosoficamente repensando o já pensado, mas não repetindo-o simplesmente pela cabeça de um intérprete que se apresenta como portador da “verdade” sobre autores e temas filosóficos. Mas quando se trata da formação de professores (as) deve-se ainda tentar superar a dicotomia entre o estudo de filósofos e dos temas filosóficos, de um lado, e a formação pedagógica, de professores de filosofia, de outro. Estudantes de filosofia chegam aos “Estágios” sem a devida preparação pedagógica para o ensino de filosofia, sem considerar que muitos também não têm clareza do que eles próprios entendem por filosofia. Daí a preocupação excessiva com um programa de ensino, com os conteúdos a serem ensinados, com o material didático pronto, com as estratégias e as técnicas. A solicitação de receitas é recorrente, mesmo depois de aceita teoricamente a afirmação de que nas aulas de filosofia o processo do filosofar tem mais importância do que os conteúdos a serem ensinados. Esses servem, por assim dizer, de mediação indispensável ao filosofar.

Mas quando se conversa sobre as formas de avaliação, principalmente com os que são avaliados, constata-se que a maioria dos docentes nos Cursos de Graduação em Filosofia tem uma concepção conteudista. Eles ministram aulas expositivas, supondo que suas explicações facilitam o acesso a autores e teorias. Não raro exigem que as suas interpretações sejam assimiladas e devolvidas na íntegra por ocasião da “prova”. São realmente poucos os que correm o risco de tentar avaliar o processo do filosofar de cada estudante. O que importa é que haja um produto passível de quantificação. Para reforçar ainda mais o objetivismo, à custa da coerência entre a natureza dos conteúdos ensinados e a forma de avaliar a aprendizagem, disciplinas e atividades de formação pedagógica também procedem do mesmo modo. É a incoerência entre a teoria e a prática.

Superar o objetivismo e educar para a inteligibilidade

Sem recorrer novamente à experiência docente, constato que há uma mudança de atitude epistemológica dos estudantes, no que diz respeito à filosofia e o filosofar.



Esclareço que não se trata de pôr em questão aquelas correntes filosóficas que compartilham o fundo comum do objetivismo, como é o caso dos herdeiros contemporâneos do positivismo, e que suponho a devida distinção entre o rigor metodológico do procedimento científico e a imprevisibilidade dos processos do ensinar e do aprender filosofia/filosofar. Acredito que a questão de fundo seja epistemológica e de que a o procedimento pedagógico depende de como se compreende a problema do conhecimento. Para fazer frente a uma atitude objetivista adoto a perspectiva da Hermenêutica Filosófica de Gadamer e da fenomenologia de Merleau-Ponty, com cuja citação demarco a impossibilidade de se estabelecer, com clareza e distinção, as fronteiras e funções do sujeito e do objeto na atividade cognitiva.

Quando Merleau-Ponty (1983, p. 138) afirma que existem espetáculos diante dos quais o olhar do espectador tropeça, porque, ao em vez de investi-los, ele é investido pelo espetáculo, mostra que aí acontece uma espécie de troca de lugar e função entre sujeito e objeto. Ele continua dizendo metaforicamente que é como se “[...] um outro espírito que não o meu viesse repentinamente habitar meu corpo ou como se o meu espírito fosse atraído para lá e emigrasse no espetáculo”, fazendo com que a o modelo de base do conhecimento já não seja o experimento científico, mas a experiência estética. Merleu-Ponty está mostrando que o espetáculo faz o apelo para que me torne espectador adequado. Ele se apresenta como um outro eu próprio, não como uma coisa a ser determinada pelo sujeito manipulador. O objeto não é uma representação do sujeito, mas também não é ele que determina o que aí acontece.

Ao pensar a relação cognitiva na perspectiva da Hermenêutica de Gadamer, que parte da experiência estética, começa-se a perceber a presença desse duplo: o que experimentamos e o que somos, e a nossa compreensão é posta em jogo porque a obra nos coloca a questão do seu ser. O encontro com a “obra” abre o nosso horizonte sem nos sacar do tempo e da história. Aí a compreensão acontece em sua originalidade anterior à dualidade sujeito-objeto; ela se mostra como o modo de ser do próprio homem, isto é, abertura para o *ser*.

A Hermenêutica não abre mão de buscar a verdade, mas supõe que ela não cabe na moldura estreita do rigorismo metodológico: “a verdade zomba do método”. Se o objetivismo pretendia livrar-se dos “pré-conceitos” e suspender o próprio sujeito



através do rigor do método, Gadamer mostra que isso é impossível: os pré-conceitos são o “desde onde” se faz a compreensão e, inclusive, a elaboração dos enunciados e métodos das ciências. Mostra que “os efeitos da *história efetiva* operam em toda a compreensão” (GADAMER, Hans-Georg, 1998, p. 541), uma vez que o sujeito sempre está situado, sem poder dar conta da situação de modo completo.

A partir disso entende-se de modo diverso a relação cognitiva. Diferentemente da concepção moderna, na qual se anulou a legitimidade das pretensões do *outro*, do objeto, mantendo-o à distância através do método manipulador, a Hermenêutica parte da convicção de que os métodos não nos protegem contra a intromissão de nossos próprios juízos e preconceitos. Isso representa uma significativa relativização do sujeito, predispondo-o para o diálogo, porque consciente de que sua perspectiva é uma dentre outras possíveis. Assim, a atitude hermenêutica é a disposição para ouvir o outro; é “deixar valer em mim algo contra mim”. (GADAMER, 1998, p. 532) É atitude de humildade e de abertura diante do ainda não, que permite que o outro fale por si próprio. Assim, a atitude hermenêutica é dialógica, característica da filosofia desde as suas origens.

O diálogo é a arte da pergunta-resposta. Daí não se conclui que toda pergunta seja dialógica. Existe a pergunta do prepotente, que pretende denunciar a ignorância do outro, e a pergunta retórica, com resposta previamente dada. Tanto uma quanto outra não é dialógica. A pergunta autêntica contém a negatividade da finitude humana: “saber que não sabe”, (GADAMER, 1998, p. 534) bem como a confiança diante da imprevisibilidade da resposta. Perguntar é colocar-se num espaço aberto. O querer saber da pergunta pressupõe saber que não se sabe. É nesse sentido que a pergunta do educando geralmente é mais autêntica. Mas embora seja uma interrogação sobre algo que não se sabe, sabe-se o suficiente para, através do sentido da pergunta, indicar a orientação da resposta significativa e adequada.

Outra implicação metodológica decisiva é que no diálogo não pode haver o questionamento de um interlocutor sobre o outro acerca do saber pronto sobre um assunto, como é o caso dos procedimentos de avaliação escolar, ou das ‘provas’. O perguntar hermenêutico é um antídoto à falsa pretensão de saber e de prepotência do sujeito. Ele visa prevenir contra o saber pronto porque é a **arte** de continuar pensando, perguntando, abrindo perspectivas sempre novas para os interlocutores. (GADAMER,



1998, p. 541) Nesse sentido o diálogo também é essencialmente crítico. Ele não visa manter as coisas como elas estão. No confronto das opiniões busca-se o **logos** da coisa em questão, que não pertence a ninguém e que não está dado, mas que é a constante busca dos dialogantes.

Considerações finais

Depois de haver apresentado resumidamente uma das perspectivas do referencial teórico que adoto na prática de formação de professores (as) de filosofia, penso que posso concluir com alguns questionamentos e algumas respostas positivas também. Primeiramente respondo à pergunta acerca da mentalidade de estudantes de filosofia. Eles continuam chegando nos Estágios com a mentalidade objetivista? E, considerando os parágrafos finais do referencial apresentado, qual poderia ser a importância e a função dos conteúdos, como os da História da Filosofia, nesse processo de formação docente? Conteúdos que na tradição ocupam um lugar central. Ou mudando o foco da questão, o que se ensina e se aprende no processo de ensino-aprendizagem quando se trata de filosofia? O que seria aprender a filosofar?

Se é verdade que se aprende a filosofar principalmente repensando os clássicos, daí não decorre que saber o que um filósofo disse seja haver aprendido a filosofar. Em filosofia, principalmente quando se trata do seu ensino na educação básica, os conteúdos são meios para desenvolver habilidades de pensamento, para aprender a pensar melhor as questões que nos dizem respeito. Aprende-se a ensinar ensinando e a filosofar filosofando. Então vem outra sugestão bem prática para a formação de professores (as) de filosofia. Nos Cursos de Licenciatura em Filosofia se poderia fazer continuamente o exercício de preparar aulas para um determinado público hipotético e, inclusive, avaliar a partir dessas atividades. Imagino que, ao estudar Platão, se possa propor, como atividade prática, que o estudante planeje uma forma de apresentar a compreensão que ele tem de alguns textos do filósofo, para um público de estudantes de Ensino Médio, ou, quem sabe, Platão para crianças. Fazer continuamente esse exercício: como eu apresentaria tal conceito de tal autor para os outros. Isso significa que é preciso mudar a perspectiva do ensino de filosofia. O professor dos Cursos de Licenciatura não pode mais ser alguém que professa a



verdade e a cobra de volta na prova. Muito menos, sentir aquela imensa satisfação ao ver que a ‘prova’ do aluno é o espelho das verdades que o professor lhe ensinou.

E os resultados foram aparecendo lentamente. Ao confrontar a linguagem dos atuais relatos de Estágio com os dos primeiros semestres em que trabalhei com essa atividade, constato que muitos têm hoje a coragem de biografar sua experiência docente em filosofia como autores e testemunhas, assumindo uma atitude reflexiva diante de sua prática. Assim, podem aprender mais com essa experiência do que se a tratassem como algo que acontece à distância e com o qual eles não têm nada a ver.

As aulas de filosofia na Educação Básica visam propiciar as condições para que os estudante se eduquem para a inteligibilidade, isto é, adquiram familiaridade gradativamente com um “[...] modo de linguagem que articula elaboração de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação”, conforme afirmou Favaretto (1995, p. 78). Concretamente, trata-se de pegar o gosto pela leitura mais criteriosa, marcando o sentido das palavras e descobrindo a essência, o encadeamento interno, a estrutura. É isso que caracteriza o “estilo” filosófico de problematizar o vivido, relacionando os grandes temas da filosofia com questões emergentes do contexto atual. Estilo que se pode captar na leitura dos clássicos, tanto quanto na leitura filosófica de textos jornalísticos, literários e de contextos do cotidiano.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Brasília: UNB, 1992.

FIORI, E. M. **Aprender a Dizer a sua Palavra**. In: Textos Escolhidos II. Porto Alegre: L&PM Editores, 1992.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADAMER, H. **Verdade e Método** – Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica. Petrópolis: Vozes, 1998.

FAVARETTO, C. F. **Notas sobre o ensino de filosofia**. In: ARANTES, P. E. et al. A Filosofia e seu ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 77-85.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia –** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

SILVA, F. L. **A função social do filósofo.** In: ARANTES, P. E. et al. A Filosofia e seu ensino. Rio de Janeiro: Vozes/EDUC, 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Sobre o fenômeno da linguagem.** In: Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Le Visible et L'invisible.** Paris: Éditions Gallimard, 1964.

MUCHAIL, S. T. **Ler, Escrever, Pensar.** In: Arantes, Paulo Eduardo et al. A Filosofia e seu ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 66-75.

POPPER, K. **Conhecimento Objetivo.** Belo Horizonte: Itatiaia/USP, 1975.



ANÁLISE PARADIGMÁTICA DAS DISSERTAÇÕES DO CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Deise Becker Kirsch¹

Eixo 2 – A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

O trabalho discute os enfoques paradigmáticos das dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração Educação Sociocomunitária, no Curso de Mestrado, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). O estudo compreende uma pesquisa bibliográfica, com a análise de setenta e quatro (74) dissertações produzidas pelos alunos do Mestrado no período de 2005 a 2012 e que atuavam como professores da Educação Básica. A metodologia baseia-se nos estudos de Gamboa (1996, 2000) para analisar as pesquisas. A abordagem teórica discute as concepções filosóficas Positivismo, Fenomenologia, Marxismo e Teoria da Complexidade no intuito de identificá-las nas produções científicas como fundamento epistemológico; além disso, o referencial envolve a discussão da formação do professor da educação básica como pesquisador a partir de um Programa *Stricto Sensu*. O estudo revelou que a maioria dos trabalhos analisados, 96% das dissertações, estão fundamentados na abordagem Fenomenológica. Em contrapartida, 4% das dissertações do Mestrado estão embasadas na concepção marxista, sendo que em todas elas há coerência entre temática de estudo e abordagem teórico-metodológica. Outro dado relevante refere-se ao pressuposto ontológico do Esquema Paradigmático, no qual foram identificadas concepções de Homem e de Educação de forma linear em todas as dissertações. Sendo assim, conclui-se que, além de identificar e caracterizar os enfoques paradigmáticos das dissertações, foi possível fazer referência ao necessário envolvimento do professor da Educação Básica com a produção científica, representando significativa contribuição para sua formação e a consolidação de saberes, no momento em que precisa se apropriar desses conhecimentos, desenvolvendo-se profissionalmente como docente e pesquisador.

Palavras-chave: Enfoques paradigmáticos. Formação docente. Professor pesquisador.

Introdução

A educação no Brasil, de modo geral, a cada ano que passa, está investindo na formação dos profissionais que ultrapasse a graduação e possibilite a pós-graduação, em especial *stricto-sensu*. Os cursos de Mestrado em Educação, especificamente, são exemplos disso, inserindo os sujeitos na produção científica que, além de construírem conhecimentos específicos em sua área de atuação, contribuem com os processos educativos, sejam formais, informais e não formais de crianças, adolescentes e adultos.

¹ Doutora em Educação. Instituto Federal do Paraná/Câmpus Londrina. E-mail: deise.kirsch@ifpr.edu.br



O Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE-UNISAL), Campus Maria Auxiliadora, tem como enfoque o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área da Educação Sociocomunitária, bem como proporciona a formação dos profissionais através da investigação científica aliada à prática docente no campo das Ciências da Educação. Para tanto, o objetivo do campo de estudo do Programa é contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, menos desigual, a partir de valores e práticas emancipatórias, considerando as influências do plano social, econômico, histórico e cultural nas práticas de educação.

A partir dessa contextualização do Programa, visualizamos a área de atuação da Educação Sociocomunitária, o que nos inspirou na elaboração e no desenvolvimento desse projeto de pesquisa, o qual tem como tema a análise paradigmática da produção científica do Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) no período 2005 a 2012 e a relação com a formação do professor pesquisador que elaborou a dissertação.

Esse estudo se justifica pelo fato de verificar em que medida a inserção no PPGE está fazendo a diferença na formação e desenvolvimento docente dos sujeitos sob dois aspectos: no que se refere à produção científica do pesquisador quanto à fundamentação epistemológica das dissertações; e, no segundo aspecto, na concepção da Educação Sociocomunitária, área de concentração do Programa.

Partimos, assim, do seguinte questionamento: Quais são os paradigmas epistemológicos que permeiam as dissertações de Mestrado em Educação do UNISAL no período de 2005 a 2012 e qual a contribuição para a formação do professor pesquisador que produziu cientificamente?

Os objetivos específicos do trabalho foram os seguintes: levantar a produção total de dissertações de Mestrado em Educação do UNISAL no período de 2005 a 2012; identificar o quantitativo de docentes da Educação Básica que desenvolveram as investigações científicas; proceder à análise paradigmática (GAMBOA, 1996, 2009) das dissertações dos professores da educação básica/pesquisadores; verificar a relação dessa produção científica para a formação dos professores pesquisadores; e, gerar parâmetros próprios de análise paradigmática para caracterização epistemológica do PPGE/INISAL.



Sendo assim, pensar no Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu, nível Mestrado, é se referir à formação do sujeito pesquisador, no caso o professor, que também está ampliando e aprofundando seus conhecimentos profissionais.

Fundamentação teórica

Trabalhar com pesquisa requer muito estudo do tema específico, conhecimento filosófico, trabalho mental árduo, discussão teórica, ontológica e epistemológica, e é isso que diferencia e identifica o pesquisador dos demais sujeitos. Para Japiassú (1995, p.86) “O intelectual define-se e afirma-se pelo caráter diferenciado do seu trabalho. Enfim, ele afirma-se como alguém que tem direito ao pensamento e à paixão por esse pensamento (esta paixão se denomina “filosofia”)”.

Os pressupostos ontológicos e epistemológicos, os quais não estão desconectados dos fundamentos filosóficos, definem como o objeto estudado é visto, podendo-se concluir, assim, a filosofia que baseia o trabalho. Conforme Severino (2007):

[...] ao fazer ciência, o homem parte de uma determinada concepção acerca da natureza do real e acerca do seu modo de conhecer. Essas “verdades” básicas não precisam ser demonstradas nem mesmo conscientemente aceitas pelo cientista, mas elas são pressupostas. A sistematização dessas posições de fundo são os assim chamados paradigmas – no caso do conhecimento, paradigmas epistemológicos. (SEVERINO, 2007, p. 107).

Segundo Severino (2007), quando o investigador está construindo seu conhecimento, de certo modo, está utilizando de determinado pressuposto epistemológico e, conseqüentemente, nos recursos metodológicos o que for utilizado está de acordo com o paradigma da pesquisa. Por isso a necessidade de identificarmos a constituição dos referenciais teórico-metodológicos das pesquisas em educação, pois repercute diretamente na visão/prática da/na formação do profissional pesquisador.

Nessa perspectiva, os paradigmas, conforme proposto por Kuhn (2003, p. 13), são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.



Sendo assim, nosso ponto de partida para a construção desse referencial teórico, foi identificar e discutir acerca das tendências filosóficas mais estudadas e citadas na literatura científica, considerando que estas contemplem os diferentes olhares que envolvem as produções dos professores da educação básica em pesquisa educacional. Teorizar acerca dessas concepções filosóficas, no primeiro momento dessa discussão, se justifica pela importância que elas têm na fundamentação de qualquer investigação científica.

Nesse estudo, defendemos como premissa básica para toda formação do pesquisador, a clareza e a discussão científica acerca da fundamentação filosófica que o investigador precisa conhecer e embasar seu estudo, embora saibamos que, em muitos trabalhos, seus autores não tenham a intenção, ou mesmo a consciência, acerca da abordagem desenvolvida.

Para essa pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação do UNISAL, especificamente, buscamos identificar suas linhas de estudo e ação ao longo da sua existência, o que contribuiu para delimitar os enfoques filosóficos que discutiremos, os quais podem nos indicar a natureza paradigmática nas investigações científicas do Programa.

Dentre as correntes de pensamento contemporâneo, elencamos três: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. Contudo, iremos examinar também em torno da teoria da complexidade, pois é defendida em alguns estudos de autores do PPGE-UNISAL, além de estar no enfoque de muitas discussões no meio acadêmico em geral.

A concepção filosófica Positivista predominou no século XIX e que teve como fundador Augusto Comte. De acordo com os paradigmas de pesquisa (CHIZZOTTI, 1998) de estudo dos fatos sociais, o positivismo foi o primeiro a surgir. Para o Positivismo tem valor a observação fiel dos fatos (externos ao sujeito) e, a partir desses dados particulares, é possível conceder significado geral e universal. Comte (1876) em seu trabalho revela essa concepção quando expõe que todos os fenômenos estão sujeitos a leis naturais invariáveis.

Sendo assim, a palavra positivo está diretamente relacionada ao sentido do real, do útil, da certeza, do preciso e do organizar (RIBEIRO JUNIOR, 1991; TRIVIÑOS, 2013). Isso se refere à necessidade de estudo e de conclusões concretas, palpáveis,



para não dizer apenas mensuráveis, do conhecimento sistematizado de modo a não deixar dúvidas nem espaço para ociosidades.

A aplicação prática que advém dessa corrente filosófica aparece também pelos seus instrumentos e técnicas de pesquisa. Conforme Ribeiro Junior (1991, p.16): “pela observação e pela experimentação se irá descobrir as relações permanentes que ligam os fatos [...]”.

Nesse sentido, os dados precisam ser apreendidos sem que haja envolvimento/interferência do sujeito cognoscente com/no objeto a ser conhecido. Esse objeto é dissecado e observado com certa distância e, posteriormente, obter as relações e conclusões pertinentes.

Quanto à Fenomenologia, o período que marca, de fato, seu nascimento é o final do século XIX e início do século XX com Husserl, embora outros autores tenham usado essa palavra antes de Husserl (MOREIRA, 2004). Como estudo das essências (TRIVIÑOS, 2013; MOREIRA, 2004; DARTIGUES, 2002), a Fenomenologia considera que o mundo está posto e, a partir disso, é possível descrever e esclarecer as experiências vivenciadas (TRIVIÑOS, 2013). Esse paradigma de pesquisa busca entender a realidade em todos os aspectos da vivência humana.

Ainda para Bueno (2003), na Fenomenologia

o seu papel é o de distinguir e revelar o que há de essencial na percepção do fenômeno, o que requer a suspensão dos juízos sobre a realidade que nos cerca. É como se o indivíduo adotasse uma espécie de abandono provisório do mundo para melhor captá-lo. Husserl denominou esse processo de redução fenomenológica ou *epoché*. (BUENO, 2003, p. 19).

Essa suspensão de juízo é marcante na obra de Merleau-Ponty (1994) que, seguidor da Fenomenologia de Husserl, coloca como fundamental esse abandonar-se, provisoriamente, de certos valores, de preconceitos, para que se compreenda o objeto em investigação.

Outro ponto relevante da Fenomenologia, conforme Triviños (2013), é a intencionalidade da consciência humana ao olhar para o objeto. Essa intenção está relacionada ao sujeito buscar o entendimento acerca de um fenômeno. Sendo assim, as investigações na concepção da Fenomenologia, especificamente dos fenômenos sociais, dão a possibilidade de ultrapassar o que se tem nas pesquisas nas ciências



naturais ou exatas, muito ligadas a variáveis controláveis, determinismos e leis universais. No estudo do contexto social a partir da Fenomenologia trabalha-se com a intencionalidade, a consciência, a percepção, e não com o mundo que eu penso, mas com o que vivo no mundo e com o mundo abundante (MERLEAU-PONTY, 1994).

Em relação ao Marxismo, a origem dessa filosofia vem dos estudos de Marx, “um pensador jovem-hegeliano diretamente influenciado por Feuerbach” (FREDERICO, 1995, p. 11). A ideologia e ciência do marxismo denomina-se Materialismo e é o oposto do Positivismo.

Sem dúvida, o marxismo merece destaque como um dos enfoques teóricos nas práticas de pesquisas educacionais, pois considera o contexto sociocultural e o processo contraditório existente nos fenômenos analisados. Nesse estudo, apesar de reconhecermos a existência do caráter político e idealista dessa abordagem, esse não é o nosso foco, e sim, a base epistemológica da teoria e que repercute nas investigações científicas.

Isto posto, faz-se importante que o pesquisador conheça a concepção dialética e os conceitos capitais do materialismo histórico (TRIVIÑOS, 2013). Para Triviños (2013) existem procedimentos que caracterizam a pesquisa de cunho marxista, tais como:

a) A “*contemplação viva*” do fenômeno (sensações, percepções, representações). É a etapa inicial do estudo [...] realizam-se as primeiras reuniões de materiais e informações, fundamentalmente através de observações e análises de documentos [...] identificam-se as principais características do objeto [...] b) *análise do fenômeno*, isto é, a penetração na *dimensão abstrata* do mesmo [...] estabelecem-se as relações sócio-históricas do fenômeno. Elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto [...] c) a *realidade concreta do fenômeno* [...] a descrição, a classificação, a análise, a síntese [...]. (TRIVIÑOS, 2013, p. 74).

A partir dessa concepção, podemos observar que envolve um estudo denso, o qual precisa ser feito considerando contradições e sínteses, traçadas a partir da realidade concreta dos fenômenos e da análise criteriosa das relações presentes nesses fenômenos.

Quanto à teoria da complexidade, esta começa a ser disseminada, com maior ênfase, nas décadas de 60 e 70 quando autores como Monod, Henri Atlas e Edgar Morin publicam suas obras sobre a temática (SAVI, SEHNEM, ERDMANN, 2005). A



ideia nessa abordagem é deixar de lado os princípios que norteiam o paradigma clássico, ou a chamada teoria cartesiana, para olhar o mundo, os fenômenos e o fazer ciência considerando todos os fatores que estejam interligados aos acontecimentos bem como àqueles que parecem, num primeiro momento, não estar diretamente relacionados aos fatos.

Para Morin (2003) o paradigma da complexidade é muito mais que uma epistemologia ou metodologia, pois ele revela que o que rege os fenômenos do pensamento é o próprio pensar sobre a realidade e a natureza dessa realidade. Assim, nessa teoria, é possível se trabalhar com elementos que, num primeiro momento, podem parecer contraditórios, mas no fundo possuem a mesma raiz.

Para entendermos essas concepções, é interessante a definição de complexidade posta por Morin (1990, p. 17):

[...] é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo [...] é efectivamente o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal.

Tal citação demonstra que a complexidade é o oposto a qualquer pensamento ou paradigma de simplificação, de pormenorizar fatos para entendê-los. Surge, assim, a noção de sistema, de “todo”, mas “que não se reduz à “soma” das suas partes constitutivas” (MORIN, 1990, p. 25).

Diante do exposto, os elementos que compõem a teoria da complexidade formam um imbricado de conceitos que se realizam por meio dos fenômenos, do homem, do mundo, e dependem da inter-relação da realidade biológica e cultural. Contudo, nem sempre conseguiremos “conceber a complexidade do real” (MORIN, 1990, p. 78).

Além disso, trabalhar com e diante da incerteza é uma das premissas da teoria da complexidade e, como Soffner (2012) expõe, precisamos perguntar o papel da ciência no tempo e no espaço de hoje e como nossa secular vivência científica pode nos auxiliar frente ao incerto.

Formação científica do professor



Atualmente, a formação do pesquisador pode ter início de diferentes maneiras: por meio da iniciação científica, ainda nos cursos de graduação; ou através de programas de pós-graduação, em especial, *stricto sensu*, o qual embasa o sujeito, muitas vezes, para a carreira docente e a de pesquisa no ensino superior, para o curso doutorado e o estágio de pós-doutorado.

Os estudos que abordam a formação científica, ainda na graduação e em diferentes licenciaturas, demonstram repercussões positivas dessa prática, tais como em Pires (2002), Sousa (2005), Roza (2005) e Kirsch (2007). Os estudos citados revelam pesquisas realizadas alguns anos atrás, porém há que se destacar os incentivos mais recentes dos órgãos governamentais no desenvolvimento de investigações que, além de contribuírem para os processos educativos como um todo, permitem a formação e o desenvolvimento profissional docente.

Uma das propostas de articulação da pós-graduação *stricto sensu* com a Educação Básica é o Observatório da Educação (OBEDUC), o que reflete a preocupação do Estado com políticas que repercutam em qualidade de educação e de formação de seus profissionais, incluindo assim o trabalho com a pesquisa científica.

De acordo com a CAPES (2013), o Observatório da Educação é um Programa que permite o desenvolvimento da pesquisa científica na/para a formação dos professores, destacando, assim, a relevância do trabalho científico para o aperfeiçoamento e a qualidade na educação brasileira.

Segundo a CAPES:

A inclusão de bolsas para professores da educação básica e para alunos de licenciatura e de graduação que se envolvam com as pesquisas e os estudos - além das bolsas de doutorado e de mestrado originalmente previstas no desenho do Programa - sinaliza a preocupação da Capes com a formação e o aperfeiçoamento de profissionais fortemente comprometidos com a educação brasileira. (CAPES, 2013, p. 119).

Verificamos, desse modo, que os incentivos da CAPES as pesquisas científicas contribuíram para fortalecer o quadro de formação de professores – inicial e continuada, pois, não podemos ver os docentes, em especial os que atuam na Educação Básica, apenas reprodutores e/ou transmissores de saberes. Precisamos ter espaços para que eles sejam também atores, construtores de conhecimento, que



se desenvolvam como pessoas e profissionais e contribuam para o crescimento da sociedade.

Para tanto, independentemente de quando o sujeito ingressa na investigação científica, ele precisa ter clareza da seriedade e comprometimento que envolve esse trabalho. Pesquisar não é assistir aula nem decorar conteúdos para serem reproduzidos na avaliação. Pesquisar possibilita sujeito ativo e interativo com os colegas e com o próprio conhecimento.

Conforme escreve Demo (2010):

Pesquisa é princípio científico, mas igualmente princípio educativo. Autoria não é marca apenas do pesquisador supremo, mas de todos os docentes que produzem textos próprios, reconstroem conhecimentos com alguma originalidade, aprendem a escudar-se na autoridade do argumento, não no argumento da autoridade. (DEMO, 2010, p. 16).

São essas ideias que embasam o início e o desenvolvimento da pesquisa e o investigador aprende essa nobre atividade, mergulha no mundo da incerteza, do problema a ser pesquisado, do estudo aprofundado, da construção de fundamentação teórica e metodológica e da arte de escrever, de questionar e de discutir no campo da educação.

Quando olhamos para o Programa de Pós-Graduação em Educação do UNISAL, observamos o quantitativo elevado de professores da Educação Básica em busca da capacitação para a pesquisa científica através do curso de Mestrado. Eles são, na sua maioria, profissionais inseridos no mercado de trabalho e que buscam novos horizontes para sua formação e desenvolvimento docente.

Além disso, convém salientar que, o professor pesquisador, se ainda não observa sua realidade escolar com inquietação e olhar apurado, vai fazê-lo assim que ingressar no campo da investigação científica.

Metodologia da investigação

Esse estudo fundamentou-se na abordagem fenomenológica com a utilização da tipologia da pesquisa bibliográfica. Ao escolher essa concepção como basilar para o trabalho, apoiamo-nos na ideia de que “a fenomenologia é uma leitura dialética da



realidade, uma forma de entender a realidade em todos os seus aspectos: histórico, social, político, sentimental e de vivência do homem” (BUENO, 2003, p.18-19).

Sobre a pesquisa bibliográfica, a intenção é utilizar todo o aporte teórico científico do Mestrado em Educação Sociocomunitária do UNISAL, a partir das dissertações, a fim de examinar seus principais elementos e compreender a fundamentação dessas produções.

Como procedimento metodológico, num primeiro momento, foi feito o levantamento exploratório da literatura sobre os enfoques filosóficos contemporâneos (TRIVIÑOS, 2013) que dão suporte às pesquisas em educação de um modo geral, mas especialmente a identificação e a discussão em torno dos paradigmas utilizados no Programa de Pós-Graduação em Educação do UNISAL ao longo de sua existência. Além disso, foi realizado o estudo bibliográfico sobre a formação do professor como pesquisador a partir da inserção em Programa *Stricto Sensu*.

Num segundo momento do trabalho, a pesquisa bibliográfica ocorreu a partir da coleta de dados das dissertações de Mestrado produzidas no PPGE-UNISAL, no período de 2005 a 2012. Baseado no Esquema Paradigmático proposto por Gamboa (1996, 2009), foi construído um instrumento a fim de identificar dados essenciais das dissertações, dentre eles: enfoque teórico e metodológico e concepções de homem e educação.

A partir da ideia de Esquema Paradigmático o autor discute a epistemologia das pesquisas, fundamento de seus estudos (GAMBOA, 1996, 2009), e visa identificar como e a partir de quais pensamentos há a produção de conhecimentos. Coletando os dados e considerando níveis e/ou pressupostos acerca de cada dissertação, foi possível analisar os resultados em relação à produção científica em questão.

Considerações Finais

No período de 2005 a 2012 encontramos catalogadas cento e duas (102) dissertações do Mestrado em Educação do UNISAL, sendo que, a partir do objetivo do estudo, foram analisadas setenta e quatro (74), pois estas se referem às pesquisas desenvolvidas por professores da Educação Básica.

A partir das tendências filosóficas predeterminadas nessa investigação, podemos dizer que, aproximadamente, 96% das dissertações estão escritas dentro



das concepções do paradigma da Fenomenologia, enquanto os restantes 4% estão dentro da concepção Marxista. Desse modo, constatamos que não há nenhum estudo de cunho Positivista nem da Teoria da Complexidade.

A não existência de estudos positivistas é bastante explicativo para o Programa, pois, a área de concentração Educação Sociocomunitária, envolve muito a discussão sobre concepções sociais, de comunidade e de práticas educativas, não havendo espaço para um estudo com objetivos que separem sujeito e objeto e apenas quantificam dados. Realmente na área da Educação, inclusive de um modo geral, predominam as pesquisas de cunho qualitativo, sem desconsiderar o uso de dados quantitativos, porém os utilizando para análises paralelas aos dados qualitativos.

Em relação à Teoria da Complexidade, entendemos a sua não utilização na base das pesquisas no UNISAL por ainda estar em construção e discussão no meio acadêmico. Envolver-se com o estudo dessa teoria significaria a delimitação de autores diretamente relacionados com sua fundamentação, o que ainda parece difícil na formação inicial de pesquisadores – nesse caso professores da educação básica – que estão mergulhados no universo da prática docente, muitas vezes afastados dos estudos teóricos das universidades.

Além dessas considerações, outra observação pertinente nesse momento é que nenhuma fundamentação filosófica, diferente das que predeterminamos, surgiu na análise das dissertações. Conseguimos partir de pressupostos teóricos – Positivismo, Fenomenologia, Marxismo e Teoria da Complexidade – considerando pesquisas em educação, bem como o estudo dos professores do PPGE, e identificamos as dissertações dentro desse contexto de análise.

Foi imprescindível nesse percurso, embora não tínhamos como pretensão no início dessa investigação, a criação de categorias das dissertações da abordagem Fenomenológica, pela diversidade e quantidade de temáticas visualizadas. Isso foi significativo na medida em que pudemos fazer um desenho dos estudos do Programa Stricto Sensu do UNISAL. Partindo do nível teórico/temático, conforme Esquema Paradigmático, as categorias das dissertações são: Arte e Educação; Processos históricos e diferentes culturas: educação formal e não formal; Sociointeracionismo, linguagem e produção escrita; Formação e prática de professores/educadores; Educação especial e fracasso escolar; Bulling, projetos educativos e jovens em



conflito com a lei; Educação Ambiental; Concepções de gestão escolar e relações escola-comunidade; Educação para o trabalho, currículo e avaliação escolar; Educação infantil e memória docente; Alfabetização e formação do alfabetizador; e, por fim, Educação sexual e gênero.

Como observamos há uma diversidade de temáticas nos trabalhos, todos importantes para os processos educativos dentro das perspectivas em que as investigações estão imersas. Apesar desse quantitativo diversificado, há outro elemento que analisamos nessas dissertações: pressuposto ontológico – concepções de Homem e Educação – e essas concepções convergem todas para uma mesma ideia, como está exposto no parágrafo seguinte.

Dentre as inúmeras definições de Homem nessas pesquisas com abordagem Fenomenológica, as mais freqüentes são: sujeito histórico, social, crítico, singular; ser participativo, inacabado e transformador; cidadão autônomo; aprendiz constante; constrói e produz conhecimento, cultura; constituído de estados estéticos, prosaicos, poéticos e lúdicos; ser político, ideológico e educativo; ser questionador, de bravura.

Quanto às concepções de Educação, na abordagem Fenomenológica, assim como as concepções de Homem, todas possuem uma mesma direção e sentido. Dentro desse pressuposto pudemos organizar as concepções de Educação em: conceito – Educação é; e função social – Educação serve.

Educação é: política, ideologia, socialização, liberta o homem; reflexão sobre as relações humanas; qualidade na vida para os cidadãos; está além dos limites formais do ensino; invenção humana; interação entre os sujeitos e o ambiente; meio de emancipação do homem; formação e desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano; espaço de criação, práxis social.

Educação serve para: criar e produzir cultura; aprimorar o cidadão; construir o espírito cooperativo; possibilitar igualdade de oportunidades; apropriar-se de saberes; desenvolver cognitivamente e socialmente o indivíduo; transformar e/ou reinventar o mundo; valorizar o ser humano; estimular a curiosidade e autodidatismo.

Com relação às dissertações no paradigma Marxista, estas estão muito bem delimitadas e demonstram de forma clara e explícita tal concepção filosófica. Os estudos baseiam-se em autores como Marx, Hegel, Weber e Gramsci.



Para os resultados da abordagem paradigmática Marxista não houve categorização das dissertações considerando que elas focam a concepção filosófica de maneira linear. O que podemos referenciar em relação às investigações é que há uma com a temática da administração e gestão escolar, relacionando-se com concepções marxistas e, os demais estudos, abordam a educação não formal e a relação com o materialismo histórico e dialético.

Quanto ao enfoque ontológico das dissertações de fundamentação marxista, o homem é visto como: ser humano enquanto práxis, o qual cria significado para suas ações; o homem se relaciona consigo mesmo e com os outros através do trabalho; tem consciência de sua mortalidade; é um sujeito que transforma e é ativo da sua história. Apenas um trabalho discute a concepção de homem diferente das anteriores quando o considera no contexto do capitalismo dominante na sociedade: homem como objeto da produção e não como sujeito e a relação de dominação social. Em contrapartida, essa mesma discussão coloca o ser humano como cidadão competente, flexível e operante.

A educação, na abordagem marxista das dissertações, é sinônimo de transformação a partir da práxis revolucionária, e esta práxis compreende ação política e pedagógica, na qual os sujeitos são atuantes na sociedade para um mundo mais humano, igualitário e justo. A educação também é vista como parte da dimensão humana, servindo como transmissora de uma determinada cultura, e isso é usado como instrumento para contribuir com o crescimento econômico da sociedade.

Portanto, ao findar este trabalho de pesquisa é possível afirmarmos que, sem dúvida, o Programa de Pós-Graduação em Educação do UNISAL, através do Curso de Mestrado em Educação, contribuiu para a formação do professor da Educação Básica, sujeito desse estudo, especialmente em relação a sua formação como pesquisador, considerando a dissertações produzidas por esses docentes no período de 2005 a 2012.

Sendo assim, convém salientar que a maioria dos trabalhos analisados nessa investigação estão fundamentados na abordagem Fenomenológica, na interpretação e na análise das realidades pesquisadas, muitas vezes, a própria realidade de trabalho do professor da Educação Básica, sendo necessário a esse pesquisador certo afastamento do seu lócus de atuação a fim de enxergar a essência do mesmo,



além da necessária suspensão de juízo perante o objeto de estudo (MERLEAU-PONTY, 1994).

Apesar da minoria dos trabalhos analisados serem dentro de uma perspectiva teórico-metodológica marxista, há a linearidade desses estudos, no sentido de estarem muito bem delimitados e demonstrarem de forma clara e fundamentada tal concepção filosófica.

Desse modo, tanto as dissertações que estão embasadas na Fenomenologia quanto as que se fundamentam no Marxismo, estão extremamente coerentes com área de pesquisa Ciências Humanas, especificamente Educação.

O que mais nos chamou a atenção e, dentro dos pressupostos ontológicos do Esquema Paradigmático, foi a unificação acerca das concepções de Homem e Educação em todas as dissertações. Em todas as dissertações os conceitos e abordagens de Homem e Educação convergem para o mesmo sentido: formar cidadãos críticos e ativos na sociedade. Isso nos faz compreender que todos os trabalhos de pesquisa do Programa seguem o ideal da Educação Sociocomunitária e a Filosofia Institucional, que é: educar para a autonomia, para a emancipação e para a transformação social.

Tais concepções aparecem de maneira enfática nas dissertações, demonstrando que esses valores são muito fortes e verdadeiros, refletindo, assim, as crenças dos sujeitos envolvidos no Curso de Mestrado.

Referências

- BUENO, E. R. de A. **Fenomenologia: a volta às coisas mesmas**. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). *Interações entre Fenomenologia & Educação*. Campinas: Alínea, 2003.
- CAPES, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: 2013.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- COMTE, A. **Princípio de filosofia positiva**. São Paulo: Editorial Paulista. 1876.
- DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** 8. ed. São Paulo: Centauro, 2002.
- DEMO, P. Educação Científica. **Boletim Técnico do Senac: Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, p. 15-25, jan./abr. 2010.



FREDERICO, C. **O jovem Marx** (1843-44: as origens da ontologia do ser social). São Paulo: Cortez, 1995.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1996.

GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JAPIASSÚ, H. A crise das ciências humanas. 6. ed. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

KIRSCH, D. B. **A iniciação científica na formação inicial de professores**: repercussões no processo formativo de egressas do Curso de Pedagogia. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

KUHN, T. **A estrutura das Revoluções Científicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PIRES, R. C. M. **A contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação numa universidade estadual**. 2002. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2002.

RIBEIRO JUNIOR, J. **O que é positivismo**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ROZA, J. P. da. **A pesquisa no processo de formação de professores**: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais. 2005. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SAVI, A. E.; SEHNEM, S. ERDMANN, R. H. Abordagens alusivas à teoria da complexidade. **Revista Contexto e Educação**, UNIJUÍ, Ijuí, Ano 20, n. 73/74, p. 9-40, jan./dez. 2005.



SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOFFNER, R. K. Concepções tecnológicas e educação: modelagem, complexidade, auto-organização e descentralização. **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 33, p. 91-100, jan./jun. 2012.

SOUSA, G. M. C. de. Compartilhando o sentido de ser pesquisador-iniciante no curso de pedagogia. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.9, n. 1, p. 20-25, jan./abr. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.



PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE

Lucas Rech da Silva¹
Cláudia Rosana dos Santos Athaídes²
Denise Dalpiaz Antunes³

Eixo 2 – A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

Nos últimos anos, o Brasil vem se posicionando como uma potência econômica e cultural, mas para se consolidar como tal, está passando por um processo de reestruturação do seu sistema de ensino. Organizações internacionais apontam pesquisas e caminhos a serem percorridos, por exemplo o Programa Internacional e Avaliação de Alunos -PISA- da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico -OCDE-, o qual aponta indicadores de qualidade e desempenho e que nos coloca entre os últimos dos sessenta e cinco avaliados com relação ao Ensino Médio -EM-, mesmo apontando que a educação no Brasil vem melhorando gradualmente. Nesse propósito, a Reestruturação do Ensino Médio constitui-se parte fundamental para melhorar o desempenho do país nas avaliações internacionais, que determinam as quantidades de investimentos estrangeiros que o país receberá para a Educação. O presente trabalho se propôs a discutir e refletir sobre a formação continuada de professores da rede pública estadual por meio do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) e seu significado para a prática docente, respondendo a seguinte questão: *quais as contribuições epistemológicas que a formação continuada fornecida pelo PNEM proporciona a sua práxis docente?* Buscou-se, através de uma pesquisa qualitativa, um Estudo de Caso, com objetivo de apresentar a perspectiva do professor acerca do PNEM enquanto política pública de formação continuada, percebendo os avanços que o mesmo propõe através da ótica dos sujeitos alcançados, tal qual os desafios que os mesmos apresentam a partir da participação no programa. Tais sujeitos enfatizaram que o PNEM trouxe uma grande inovação no que diz respeito à formação continuada no ambiente escolar e também na utilização da "hora atividade" para tal formação. Na sua grande maioria os participantes afirmaram que a participação no PNEM é uma importante ferramenta de atualização efetivada dentro do espaço escolar, que vem se refletindo na sala de aula. Ainda ratificaram que é uma proposta de formação continuada que vem ao encontro das atuais necessidades a partir, tanto da reformulação do EM no RS, quanto do re-conhecimento dos alunos que hoje adentram as classes escolares.

Palavras-chave: PNEM. Formação Continuada. Educação Continuada. Ensino Médio.

Introdução

Parece haver um consenso no meio educacional, e na sociedade de uma forma geral, da necessidade de um novo paradigma de educação que possibilite aos indivíduos uma educação integral, permitindo o desenvolvimento pleno de seus talentos, potenciais, de sua consciência humana e tecnológica. Outrossim, o tempo

¹ Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas, bolsista de pesquisa no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

² Licenciada em Ciências Sociais pela universidade Federal de Pelotas, bolsista no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

³ Doutora e Mestre em Educação pela PUCRS, professora adjunta da Faculdade de Educação da UFPel e Coordenadora Geral do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, na UFPel.



em que vivemos é transitório e dinâmico, as atuais crianças e jovens, ditos "nativos digitais", crescem em face da tecnologia rápida e exacerbada, característica fundamental da era globalizada, e, portanto, não respondem aos estímulos como os jovens de gerações passadas.

No sentido de tentar atender a essas necessidades, recentemente, em Novembro de 2013, uma portaria ministerial instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). "Este PACTO contempla, dentre outras, a ação de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio [...]" (BRASIL, 2014, p. 3). Tal iniciativa vem de encontro com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio -DCNEM- de 2012, que propõe significativas mudanças na estrutura curricular e pedagógica na etapa final da Educação Básica.

Essa ação governamental, que "tem o objetivo central de contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores a partir da discussão das práticas docentes à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM-" (BRASIL, 2014, p. 3), mesmo que esteja em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, ainda se encontra como uma política pública governamental e não como um programa de Estado para a educação brasileira, estando, desse modo, sujeita a interrupção na importância do seu processo de ação: a educação continuada de professores da rede pública de ensino brasileira.

Especificamente, o Ensino Médio foi marcado em sua história por momentos distintos, mas que no geral o colocavam como fase preparatória para o ensino superior, ou como simples parte de formação profissional do estudante, sendo assim, considerado apenas como uma ferramenta para promover o progresso industrial e encarado, pura e simplesmente, como produção de mão de obra para o desenvolvimento da lógica capitalista. Segundo Moehlecke (2012), essa lógica dicotômica só passa a ser desconstruída a partir das resoluções da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, quando se propõe que o ensino médio seja a etapa final da Educação Básica com a propriedade de formar para o desenvolvimento da cidadania e da criticidade, tal qual a formação para o trabalho e a formação geral.



Têm-se, então, uma perceptível necessidade de mudança decorrente do desequilíbrio temporal entre a formação do sistema de ensino tradicional e os jovens que estão expostas a ele. Portanto, tal necessidade vem sendo exigida ao contexto educacional, para que a Educação, como um todo íntegro, cumpra seu papel de formação pessoal e social, no que diz respeito à ação docente e, respectivamente, aos processos de ensino e aprendizagem. Tais transformações tornam-se relevantes pelo dinamismo da juventude e em função da também dinâmica sociedade em que este, está inserida.

Nesse sentido de diversidade de situações socioculturais, bem como de representações subjetivas de cada ser humano participante do meio educativo, justificam-se exigências de educação continua para todos os educadores, entre outras necessidades, muito além da formação inicial e dos saberes até então constituídos nas relações sociais. Portanto é necessário repensar e romper com os paradigmas já estabelecidos e construir não apenas na prática, mas epistemologicamente uma nova perspectiva sobre a importância dessa formação, possibilitando ao profissional da educação romper com as reproduções de seu *habitus* social, tornando-o um construtor de seu próprio e de tantos outros capitais culturais (BOURDIEU, 1964) que perpassarão sua trajetória; uma Educação Continuada.

Partindo deste *background*, surgiu o seguinte problema de pesquisa: *quais as contribuições epistemológicas que a formação continuada oportunizada pelo PNEM proporcionou a sua práxis docente?* Para responder este questionamento, o presente estudo objetivou discutir e refletir sobre as contribuições epistemológicas da formação continuada de professores da rede pública estadual por meio do PNEM e seu significado para a prática docente.

Fundamentação Teórica

A Educação Básica no Brasil vem se constituindo nos últimos anos como um processo gradual onde suas três etapas se complementam e não são apenas momentos isolados que se realizam de forma individual ou dicotômica, mas isso ainda é recente. Ela hoje é encarada como um processo linear e único que tem em si três momentos: a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM). Estas três fases constituem o processo educacional pelo qual crianças e jovens



brasileiros precisam ter como base de preparação para a vida nos seus mais amplos sentidos, seja profissional, pessoal, social, cultural, espiritual ou político.

O EM no Brasil vem sofrendo transformações para que possa atingir de forma ampla e notável seus objetivos. As Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2011 trazem significativas mudanças que orientam a reestruturação da modalidade de ensino no país. Estas, por sua vez, refletirão na reforma do Ensino Médio Politécnico do RS citadas posteriormente. Cabe o alerta que, mesmo que estudos apontem uma melhora no desempenho dos estudantes do Brasil, no -PISA-⁴, essa melhora ainda é tímida e os mesmos indicativos de avanço colocam o país em posições ditas 'vergonhosas' se comparados aos investimentos e ao potencial econômico e cultural que dispõe a nação brasileira. Para tanto, políticas que busquem alternativas e melhorias concretas para nosso sistema educacional se colocam com status de urgência.

No Rio Grande do Sul, especificamente, no ano de 2012, foi instaurado o Ensino Médio Politécnico em consonância com às DCNEM de 2011 e às novas propostas que surgem para a educação de nível médio. Tais propostas prevêem mudanças significativas no sistema de ensino gaúcho e estas são necessárias para compreender o contexto em que estão inseridos os sujeitos desta pesquisa.

Essa reestruturação, especificamente, aplica uma flexibilização da carga horária do Ensino Médio para tornar possível a introdução do componente curricular Seminário Integrado (SI)⁵ e dá à avaliação caráter emancipatório, diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa. Também prevê a divisão dos componentes curriculares por áreas de conhecimento, propiciando um maior entendimento para que as mesmas trabalhem a interdisciplinaridade dentro dos projetos elaborados no componente SI.

Além disso, cabe ressaltar que o jovem, hoje, inserido nesse contexto educativo do EM, constitui-se sujeito único em características e ideais que o identificam como

⁴ Programa Internacional de Avaliação de Alunos, efetuado pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico –OCDE- nos anos de 2009 e 2014. A avaliação é feita através de testes de matemática e ciências a estudantes de Ensino Médio em 65 países participantes da organização.

⁵ O SI é um componente curricular onde um professor tutor orienta os estudantes na elaboração e aplicação de projetos de pesquisa, de forma interdisciplinar, tendo como eixo central o trabalho e a pesquisa.



tal. Nisso, são indicados como 'juventudes' e para tanto um dos cadernos da Formação dos professores os defini como

[...] um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. [...] Esta categoria ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude. [...] a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vem ocorrendo ao longo da história. (BRASIL, 2013, p.15).

Diante de tais perspectiva e necessidades o PNEM surge com a expectativa de ser, de fato, um *pacto* entre o Governo Federal através do MEC (via Secretaria da Educação Básica -SEB-, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -FNDE- e das Instituições de Ensino Superior -IES-), Secretarias Estaduais -SEDUC- e Distrital de Educação. Uma rede sistematizada que leva formação interdisciplinar aos participantes do programa que, por sua vez, acontece por meio de oficinas práticas e teóricas transversais às grandes áreas do conhecimento no estudo de cadernos disponibilizados pelo MEC.

Conforme salientado, acima, parte da proposta do PNEM, foi a utilização de cadernos de formação que distribuídos aos professores tiveram a função de assessorar os educadores a transformar a prática. Destaca-se que os cadernos não são colocados como “manuais”, mas sim como um instrumento norteador, auxiliar nos encontros de formação, bem como no momento de estudo individualizado pelos professores. Sendo o PNEM um curso de duração de 200 horas, com certificação realizada pela universidade vinculada às Coordenadorias Regionais de Ensino, teve em seu período de referência, em duas Etapas e os cadernos também diferenciados em dois momentos.

Foram ao todo, seis (06) cadernos referentes à primeira etapa e cinco (05) para a segunda etapa. Na primeira etapa foram abordados como temática dos cadernos do Iº ao VI sucessivamente: o “Ensino Médio e Formação Humana Integral”, “O Jovem como Sujeito do Ensino Médio”, “O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o



desafio da formação humana integral”, “Áreas do Conhecimento e Integração Curricular”, “Organização e Gestão Democrática da Escola” e “Avaliação no Ensino Médio”.

Para a segunda etapa da formação os cadernos foram voltados às áreas do conhecimento iniciando pela Organização do trabalho pedagógico no EM - Caderno I, Caderno II - Ciências Humanas, Caderno III - Ciências da Natureza, Caderno IV - Linguagens e Caderno V Matemática. Estes cadernos foram estudados pelos Formadores das Instituição de Ensino Superior (IES), que orientam os Formadores Regionais (representantes dos estados em suas respectivas secretarias de educação, nas CREs) e esses consecutivamente, realizam formações com os Orientadores de Estudos, que são coordenadores pedagógicos ou professores eleitos pelo corpo docente da escola, os quais atuam diretamente com os professores na escola, nos momentos específicos de formação.

Esses momentos de formação com os Orientadores de Estudo e professores, dentro do ambiente educativo, deveriam perfazerem um total de cinquenta (50) horas. Ainda, outras cinquenta (50) horas, deveriam ser realizadas em estudos individuais pelos professores, totalizando assim o total cem (100) horas em cada etapa da formação.

Enfatiza-se que toda a proposta de formação do PNEM, foi prevista dentro da utilização da "hora atividade". Espaço esse, na carga horária do docente prevista para a dedicação ao estudo dos cadernos e a reunião entre o grupo de professores com seu Orientador de Estudo, proporcionando ainda um trabalho cooperativo entre os docentes e visando a ação interdisciplinar, proposta balizadora do Ensino Médio Politécnico.

Toda essa proposta do PNEM, além de outras em nível de ensino brasileiro, estão em direta vinculação com todas as intencionalidades mundiais, quando se referem aos *rankings* de avaliações em diferentes modalidades de ensino e diversificados critérios. O documento “Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil”, publicado pela OCDE e resultado do PISA de 2009, traz, em seu conteúdo, os números da avaliação do Ensino Médio no Brasil em comparação com outros países.

Segundo o documento, o Brasil obteve um avanço significativo em sua pontuação em um período de tempo reduzido. Passou de 368 pontos em 2000 para



401 pontos em 2009, o terceiro maior aumento já registrado pelo programa. É ressaltado no sumário executivo disponível em português, que o Brasil ainda se encontra abaixo da média da OCDE, mas que o país vem avançando de forma acelerada neste teste em particular. Por isso, coloca também que o país deve aproveitar sua condição de “laboratório de ação educacional” que possibilita aplicar e analisar políticas e práticas com base em evidências (BRASIL, 2011).

Educação Continuada

A Formação Continuada de professores requer um olhar mais abrangente epistemologicamente, no que tange suas ações e efetivas participações dos docentes. Tudo isso, indica novos conceitos, novas propostas, fundamentados na prática reflexiva e alicerçados na práxis estabelecida pelo docente, em cada espaço educativo. Para tanto novas construções pessoais que revelem novas ações entre ensinar e aprender, necessitam um novo paradigma de formação: uma Educação Continuada.

Contudo, mudar um paradigma, seja ele educativo ou social, requer a definição de limites próprios, representa a criticidade acerca de antigos pré-conceitos. Essa mudança está nos parâmetros entre o que se quer e aonde se quer chegar, na irrelevância de aceitar a forma como se configuram os conceitos e os valores educacionais, no dia a dia sociocultural, na simples discordância da atual realidade educativa, que se entende como não mais aceitável em parâmetros de século XXI.

Para alguns autores, o termo Educação Continuada indica o processo pessoal de educação contínua, através das escolhas de cada um. Para tanto, aponta-se a escolha do termo 'Educação' pelo significado mais abrangente que pode ter na vida do ser humano e em sua integralidade. Um sentido de formação, que também é ampliado para a Educação Continua, pela possibilidade do indivíduo, por toda a vida, continuar seu desenvolvimento.

Cabe destacar que Educação Continuada, enfatizada por Portal e Franciscone (2007, p. 560), refere-se a:

- Processo vital, tendo como característica ser contínuo e per-manente.
- É sempre um movimento na busca de algo novo. Não no sentido do inusitado, mas no sentido de agregar conhecimentos que são



complementares àqueles que a pessoa já possui.

- Relacionada à trajetória que cada pessoa trilha em sua formação, ao percurso de alguém: fruto de seus interesses, de sua motivação, de sua própria inconformidade com o que possui, do que já dispõe.
- Não se constitui em um conceito novo e sim algo já consagrado, porém com vários significados.
- Educação ao longo da vida: não tem começo, meio e fim e não pode se resumir a seus meros aspectos formais.

Assim, ao refletir sobre a Educação Continuada, enfatiza-se que essa perpassa a vida do educador que quer estar atualizado em seu fazer pedagógico. Mas não somente isso, pois "à medida que os seres humanos ampliam sua consciência, passam a considerar vida e trabalho como dimensões inseparáveis na busca da felicidade" (PORTAL e FRANCISCONE, 2007, p. 558). Nesse sentido, é preciso que existam espaços pedagógicos, no que diz respeito ao meio escolar, que propiciem momentos de aprendizagens em vivências, numa partilha constante.

Nesta perspectiva de pensar a Educação Continuada, ampliando a consciência de uma formação de professores, que ainda se estabelece de modo imperativo, não participativo, em muitos momentos, agora quer vislumbrar uma formação integral, ativa, vivida na prática e nas relações com o outro, neste caso de pesquisa, com professores e seus pares, dentro de uma mesma escola, enfrentando e resolvendo problemas do dia a dia da/na docência; a proposta do PNEM. Conforme Delors (2003, p. 85), educação integral "[...] é a ideia de um novo modelo de desenvolvimento mais respeitador da natureza e dos ritmos da pessoa".

Além disso, as sociedades modernas estão em constante movimento de atualização, movidas pela dinâmica das tecnologias que estão sempre em constante reciclagem e modernização, atentam à inovação educacional, para possivelmente abarcar essas e outras transformações, que requer atualização contínua e permanente.

Nisso, López-Barajas destaca que

A inovação educacional, [...] enfatiza, na sociedade atual, que a educação e a aprendizagem contínua se ocupem das transformações tecnológicas, já que em muitos casos os estilos e as formas de vida dos cidadãos, inclusive na organização da produção e do trabalho, são frequentemente orientados pela moda do efêmero, especialmente nas sociedades modernas avançadas, já que o consumo e o preço são os motores dinâmicos do progresso das mesmas. (LÓPEZ-BARAJAS, p. 09).



Nesse pensar "[...] a Educação Continuada destaca-se como um instrumento por meio do qual os indivíduos buscam manter-se atualizados numa sociedade que muda muito mais rapidamente do que em décadas passadas", afirma Lomônaco (2012, p. 7). Contudo, a Educação Continuada, representa a atualização necessária, no sentido de adaptar-se constantemente às necessidades e potencialidades dos alunos, das juventudes, nos mais diferentes ambientes educativos, compostos pela diversidade de cada indivíduo ali presente, especialmente no âmbito do EM.

O mesmo autor, Lomônaco (2012), também ressalta a importância do investimento pessoal de cada educador, quando fala-se em educação ao longo da vida, de modo a investir no capital humano. Para tanto,

[...] educadores, gestores educacionais e professores necessitam criar espaços de formação permanente para capacitar os cidadãos e contribuir para a adaptação às diferentes transformações econômicas, profissionais, sociais, comunicativas e tecnológicas que caracterizam as sociedades em desenvolvimento. (LOMÔNACO, 2012, p. 7).

Esses espaços, constituídos e sistematizados dentro do ambiente educativo, podem compor as ações humanas, na personalidade, no agir de cada pessoa, indicam e ativam a motivação pessoal, em que cada indivíduo se encontra e se identifica nas representações sociais e culturais do seu meio educacional. Esse autoconhecer-se pode ser entendido como ampliação de consciência, no sentido de o ser humano encontrar-se em sua subjetividade. E, pode ser constituído na Educação Continuada pessoal, nas escolhas particulares, mas também na formação em grupo, dentro do ambiente educativo.

Sabe-se que, a cargo da Educação, especialmente na pessoa do educador, estão muito mais que processos de ensino e de aprendizagem, principalmente nestes tempos de século XXI e suas adversidades. O educador, em um sentido amplo de responsabilidades que são cada vez mais apontadas pelo social, necessita compor aprendizagens pessoais que possam lhe auxiliar na sua prática cotidiana.

Nisso, a Educação Continuada pode ser o diferencial na vida de professores, quando esta proporcionar formação pessoal. Diferentes abordagens teórico-metodológicas em espaços educativos, sejam eles dentro da escola, ou mesmo nas



escolhas pessoais de cada professor, podem contribuir para a construção da integralidade do ser humano.

Contudo, Portal e Franciscone (2007, p. 560) alertam que "[...] é fundamental que ultrapassemos o conceito primário de Educação Continuada, preocupada apenas com as competências intelectuais do homem para viver no mundo da informação". Para que a autoformação constitua-se em momentos de maturidade e desenvolvimento pessoal num continuum, motivar-se para a autorealização, a Educação Continuada precisa dar significado e motivos pessoais às ações diárias do indivíduo.

Imbernón (2010, p. 78) contribui com essas ideias afirmando que "[...] a formação pode ajudar a definir esse significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para se alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva". Ou seja, conforme o mesmo autor, formar uma identidade docente, resultado da capacidade reflexiva, com a capacidade de dar sentido à experiência de cada um, ou mesmo do grupo, em um modelo relacional. Por isso também, uma Educação Continuada, adequada ao contexto educativo do professor, representa, possivelmente, além de mexer com a subjetividade, indicar renovadas práxis pedagógicas; mais atuais e contextualizadas.

Método

Neste estudo, os docentes do ensino médio, dentro da realidade educacional e na dimensionalidade do ser humano, foram os sujeitos da pesquisa. Para tal investigação, buscou-se em Minayo (1998, p. 22), o referencial para uma pesquisa qualitativa que "[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Contudo, a abordagem sócio-antropológica considera os sujeitos e as particularidades, agentes da pesquisa, nesse Estudo de Caso, os participantes do PNEM.

Ainda, a pesquisa qualitativa, apresenta cinco importantes características, de acordo por Bogdan e Biklen (1994)



- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 47-61).

Quanto à opção pelo Estudo de Caso, essa se fundamenta na escolha desta política pública de formação de professores, com um grupo de professores atuantes dentro da Educação básica, especificamente em três Coordenadorias Regionais de Educação do estado do Rio Grande do Sul onde atua a coordenação do PNEM da Universidade Federal de Pelotas. Nesse referencial, guiado para solucionar os questionamentos e as necessidades iniciais de informação, aponta-se para um específico estudo investigativo, de acordo com Castro (1994), seria um estudo de caso,

[...] pois, ele apresenta as condições de conter as descrições densas [...] um retrato da situação estudada [...]. Oferece também a possibilidade de apresentar as múltiplas concepções que emergem do estudo realizado. O estudo de caso é considerado a forma ideal de relatório de pesquisa para o paradigma naturalista. (CASTRO, 1994, p. 61).

Nesse sentido, os dados desse texto, são resultados de um trabalho de campo realizado durante o III Seminário Regional do PNEM, na cidade de Pelotas no mês de Março de 2015, como parte integrante da II etapa do programa e em oficinas oferecidas aos orientadores de estudo de duas Coordenadorias Regionais de Educação (12ª e 16ª CREs). Esses dados, foram coletados através de questionário de perguntas abertas que instigaram o sujeito a descrever desde sua inserção no programa, até suas percepções sobre a influência nas práticas desenvolvidas nas oficinas pedagógicas ofertadas pelo PNEM, no seu cotidiano escolar e posteriormente sistematizados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2004), sendo esse o processo investigativo aqui trabalhado.

Análise dos Dados



A análise qualitativa dos resultados da pesquisa foi realizada, conforme salientada anteriormente, enfatizando a importância do PNEM para a Educação Continuada de professores da rede básica de ensino, direcionada, esta, para os professores do EM, buscando responder a questão norteadora desse estudo: *quais as contribuições epistemológicas que a formação continuada fornecida pelo PNEM proporciona a sua práxis docente?*

Nesse percurso, ao serem questionados sobre o que pensam sobre o PNEM, os sujeitos pesquisados trazem à tona importantes variáveis que instigam muitas reflexões. Essas apontam para a importância da Educação Continuada na atualização da prática docente, bem como, para repensar a *práxis* que por vezes se encontra atrasada e em dissonância da realidade dos jovens que se encontram nas sala de aula de muitas escolas.

Contudo, os participantes do PNEM destacam com ênfase que o programa de formação enquanto Educação Continuada *"deve existir, pois o espaço oportuniza o contato entre universidade e escola e a troca de ideias, opiniões, práticas. Construindo, assim, uma educação mais próxima da realidade"* (Sujeito3). Contudo, há que se refletir o que representa efetivamente para a Educação Integral dos participantes essa participação.

Talvez, muito mais que autoconhecimento, esses momentos na escola foram significativos pelas relações interpessoais construídas. Isso fica enfatizado na palavras do Sujeito 1: *"a formação continuada e permanente é necessária para trabalharmos com esse público que está em busca de identidade, afirmação e que traz perspectivas de vidas (e histórias) diferenciadas. O PACTO vem demonstrando mudança de posturas e maior comprometimento"*.

Nisso, Portal (2002, p. 15) adverte que *"SER professor está hoje a exigir um novo perfil, uma nova postura, caracterizada por uma atitude: pró-ativa, crítica, empreendedora, com habilidades de socialização, facilidades em trabalhar em e com equipes [...]"* (grifo do autor). O que também está indicado na fala de outro participante ao afirmar que o PNEM: *"É o caminho para seguirmos qualificando nossa prática"* (Sujeito 6).

Destaca-se que quase na totalidade dos sujeitos entrevistados, referindo-se especificamente ao programa, apontam que o PNEM é *"ótima oportunidade para*



melhorar a atuação na sala de aula. Com as formações do pacto fica mais fácil realizar o planejamento em conjunto, de discutir temas específicos sobre onde a escola está inserida e isso torna o trabalho enriquecedor, pois o professor pode repensar sua prática em sala de aula."

Essas e outras palavras indicam que a proposta do PNEM, de formação no ambiente educativo atingiu seu objetivo de proporcionar atualização aos professores. No entanto, ainda há muito para ser pensado, discutido e construído coletivamente, quando se quer um nova cultura paradigmática de Educação Continuada para educadores. Muito provável, que a epistemologia dos conceitos que envolvem tais intencionalidades de mudanças, precisem ser abarcadas para que o professor também perceba a formação como um direito pessoal, não somente um dever a todo educador.

Considerações prospectivas

Parece repetitivo salientar que a Educação como um todo está 'carente' de novos referenciais. No entanto, essa realidade que parece há muito determinada, por indicativos socioeconômicos ou por falta de boas intencionalidades em apontar e resolver essas situações, só se modifica quando professores conseguem fazer diferente em formações apropriadas às suas necessidades emergentes. É preciso pensar, refletir, agir com especificidade e urgência. A Educação precisa reencontrar seus caminhos de ensino e aprendizagem e, de maneira muito positiva, buscar soluções contextualizadas dentro do próprio ambiente educativo.

Uma Educação continuada voltada para o desenvolvimento de concepções realistas sobre as qualidades pessoais e profissionais, além de proporcionar a satisfação e o bem-estar profissional do docente, promove uma elevação no seu nível de motivação. Considerando, conforme Jesus (2004, p. 50) que "[...] a motivação do professor é fundamental para que possa superar as dificuldades com que se confronta e realizar-se profissionalmente, mas deve ser consoante com os resultados que efetivamente consegue alcançar".

Muitas das inovações do campo educacional brasileiro, muito embora com indícios de mudanças, ainda não ultrapassam políticas públicas de cunho governamental. Precisam, no entanto, para compor um paradigma educativo que



atenda as necessidades de aprendizagem e de ensino do século XXI, muito além de políticas públicas educacionais, mas investimentos na Educação inicial, na Educação Continuada, bem como em salários dignos para os educadores buscarem sua autoformação, autorrealização, com desejos pessoais de bem-estar docente e dignidade humana.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Espécies de capital e formas de poder. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, Etapa II- Caderno I. Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, Etapa I- Caderno II. O jovem como sujeito do ensino médio, 2013.

BRASIL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: Próximos Passos**, 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1390/atingindo-uma-educacao-de-nivel-mundial-no-brasil-proximos-passos---sumario-executivo/>> . Acesso em: 23 mai. 2015.

CASTRO, M. L. S. Metodologia da Pesquisa Qualitativa: Revendo as Idéias de Edgon Guba. In: ENGERS, M. E. A. **Paradigmas e Metodologias de pesquisa em Educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, S. N. de. **Psicologia da Educação**. Coimbra: Quarteto editora, 2004.

LOMÔNACO, J. F. B. Apresentação à edição brasileira. In: LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. **O Paradigma da Educação Continuada**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.



LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. et al. **O Paradigma da Educação Continuada**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOEHLECK, S. O Ensino Médio e as Novas diretrizes curriculares Nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Universidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação** V. 17, n. 49 jan-abr. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

PORTAL, L. L. F. O Professor e o despertar de sua espiritualidade. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser Professor**. Edipucrs: Porto Alegre, p. 109 - 124, 2002.

_____. FRANCISCONE, F. Contribuições da Educação continuada na construção da inteireza do ser. **Educação** . Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 3 (63), p. 557-569, set./dez, 2007.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.



O PROGRAMA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: O CONTEXTO DA PRÁTICA

Maria Aline da Silva¹
Maria Angélica de Oliveira²
Maria Raquel Caetano³

Eixo 2 – A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

O programa nacional pela alfabetização na idade, PNAIC, tem como agente indutor da política o Ministério da Educação (MEC), em convênio com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Ao aderirem ao programa, reafirmam e ampliam o compromisso de alfabetizar as crianças até no máximo oito anos de idade, final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Para executar o PNAIC entende-se que, o ciclo de alfabetização, constituído pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental, deve garantir a inserção da criança no ambiente escolar, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação de seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento, que na perspectiva matemática supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas. A presente pesquisa, trata-se da continuidade dos estudos que vem sendo desenvolvidos numa pesquisa realizada na Faccat em convênio com a FAPERGS, em que num primeiro momento buscou-se analisar o contexto da prática em que ocorreu a implantação do programa em dois municípios do Vale do Paranhana e neste momento, buscar-se-á evidenciar as questões pedagógicas envolvidas nesta implantação, através do eixo de formação dos professores e da transposição didática que ocorre dos temas desenvolvidos na formação, das orientações dadas até chegar na ação pedagógica concreta em sala de aula. A metodologia utilizada foi “o ciclo de políticas” formuladas por Stephen Ball e no Brasil traduzida por Mainardes (2006), mais especificamente como ocorre a formação dos professores no contexto da prática e como os professores envolvidos utilizam esses conhecimentos desenvolvidos na formação, nas práticas realizadas em sala de aula do 1º ao 3º ano.

Palavras-chave: PNAIC. Formação de professores. Transposição didática.

Introdução

A pesquisa que está em andamento faz parte de um processo anterior em que se analisou a implantação do PNAIC em dois municípios da região do Vale do Paranhana-RS. Fez parte dos objetivos da pesquisa compreender como o contexto da política e da prática se relacionam nessa implantação, quais as contradições, as influências e as resistências dos envolvidos no processo. Os dados foram levantados

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT e Bolsista da FAPERGS. E-mail: alinemaria94@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT e Bolsista da FAPERGS. E-mail: mariaangelicadeoliveira8@gmail.com

³ Professora, foi coordenadora da pesquisa pela FAPERGS/FACCAT até julho/ 2014. E-mail: rcaetano@faccat.br



com as coordenadoras municipais dos dois municípios e analisados a luz do ciclo de políticas. A segunda parte da pesquisa realizou-se em 2014 com continuidade em 2015.

Neste momento da pesquisa, ainda em coleta e organização dos dados, tem como objetivo evidenciar as questões pedagógicas desta implantação, através da formação dos professores e da transposição didática que ocorre dos temas desenvolvidos na formação, das orientações dadas até chegar na ação pedagógica concreta em sala de aula. Para essa etapa os instrumentos utilizados são as entrevistas com formadores e docentes e as observações realizadas nas formações e nas aulas dos professores definidos através de sorteio em reunião. No limite desse artigo apresentaremos o trabalho desenvolvido em um dos municípios, intitulado município A.

Percurso metodológico

A abordagem utilizada nesta pesquisa é denominada “Ciclo de políticas” formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e colaboradores (Bowe et al, 1992; Ball, 1994) e introduzidas no Brasil por Jefferson Mainardes (2006), que realiza estudos na perspectiva das políticas educacionais. Por ser, Mainardes, referencial nacional dos estudos do Ciclo de Políticas em educação, cabe aqui, destacar sua colaboração para análise dos dados empíricos, quando destaca a abordagem de Stephen Ball e Richard Bowe.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível [...]. (MAINARDES, 2012, p. 3).

Sendo assim, a análise das políticas educacionais, no contexto mais amplo e também local, tem por objetivo, compreender como as políticas são implementadas em diferentes contextos.

O contexto de influência está freqüentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto,



representam a política. Estas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso.

Para Mainardes (1996) a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e o local específico de sua produção. Bowe et al. (1992) diz 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. “As respostas a estes textos têm conseqüências reais. Estas conseqüências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (MAINARDES, 1996).

De acordo com Ball e Bowe et al. (1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas nos sistemas, nas escolas e nas salas de aula.

Para analisar a política investigada, ou seja, os dois contextos do processo de elaboração da política, a pesquisa envolveu a análise de documentos produzidos pelo Ministério da Educação, entrevistas com a coordenadora municipal, quatro professoras formadoras e quatro docentes. Também ocorreu a observação de reuniões de formação de professores e observações em sala de aula.



No atual momento, a pesquisa encontra-se em processo de análise de dados com vistas a compreender como ocorre a transposição didática entre os conteúdos da formação e as práticas dos professores em sala de aula.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC é uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores, que começou com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), criado pelo MEC em 2001, com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e posteriormente, com o Pró-Letramento, iniciado em 2005. Estas ações configuram a atual política nacional de alfabetização, que culmina no recente Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), aprovado pela Medida Provisória (MP) nº586/2013.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Cabe salientar, que estar alfabetizada na perspectiva do programa é as crianças terem a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos, o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas, aos oito anos de idade. (BRASIL,2012).

Para alcançar este objetivo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, é alicerçado em quatro princípios centrais que devem ser observados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;



3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;

4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012a)

Dentro dessa visão, a alfabetização torna-se uma das prioridades nacionais no contexto atual. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. O Programa apoia-se em quatro eixos de atuação: as avaliações; eixo 2 da gestão, controle social e mobilização; eixo 3 da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e eixo 4 de Materiais Didáticos e Pedagógicos (BRASIL, 2012). Como iremos abordar nesse trabalho especificamente o eixo da formação dos professores destacamos que a formação é realizada em curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Quando iniciou em 2013, as formações estavam centradas em Português e a partir de 2014 em matemática.

A justificativa do PNAIC versa sobre a formação do professor alfabetizador, que tornou-se uma necessidade devido a um suposto problema mais abrangente e universal: O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública. Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país (BRASIL, 2012b).

Frente a essa justificativa segundo o programa, é importante incentivar o professor a participar do curso. Para que não houvesse resistência, as propostas formativas anunciam que buscam “entender as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação” (BRASIL, 2012b, p.28).



No que diz respeito a avaliação, entre outras, criou-se a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada aos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental que irá fornecer os indicadores sobre o processos de aprendizagem dos estudantes ao final do ciclo de alfabetização aferindo: 1) a Infraestrutura das Instituições; 2) a Formação; 3) a Gestão; 4) a Organização do Trabalho Pedagógico; 5) o nível de Alfabetização e Letramento. Com isso, no terceiro ano, alunos e professores terão seu desempenho avaliado conforme os resultados da prova aplicada aos alunos.

Atribuições dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores do PNAIC

Para atingir o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, as ações dos envolvidos no processo são fundamentais segundo o programa. Portanto apresentaremos as atribuições dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores que desenvolvem o programa na sala de aula, no âmbito dessa pesquisa.

Os orientadores de estudo são escolhidos em processo de seleção pública e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas: ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; e ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

Para a seleção dos orientadores de estudo a secretaria de educação deverá considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, sendo que o selecionado deve preencher os seguintes requisitos cumulativos: ser profissional do magistério efetivo da rede; ser formado em pedagogia ou ter licenciatura; e atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.

O trabalho das Orientadoras de estudo é participar das formações do curso com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas (IES), além de, fazer um estudo do conteúdo e passar para as alfabetizadoras, propondo atividades em sala de aula e não presenciais que as professoras enviam para as orientadoras,



também realizar visitas as professoras em suas escolas, acompanhando e orientando suas práticas.

Os Professores Alfabetizadores são todos aqueles docentes que atuam em classes de 1º à 3º ano do Ensino Fundamental. Estes, devem participar do curso presencial conduzido pelos Orientadores de Estudo. Este curso tem a duração de 2 anos e uma carga horária de 120 horas por ano. Baseado no Programa Pró-Letramento, sua metodologia propõe estudos e atividades práticas.

Organização do Trabalho Pedagógico e do espaço físico para a Alfabetização Matemática

Para desenvolver as práticas alfabetizadoras, o programa propõe que os professores façam uso dos materiais Didáticos e Pedagógicos que foram fornecidos pelo MEC, nos quais a presente pesquisa observará :os livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; as obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); os jogos pedagógicos de apoio à alfabetização e matemática; e obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE);

No primeiro ciclo de alfabetização a sala de aula é um ambiente formativo que ocupa uma posição central no processo de alfabetização para as crianças do Ensino Fundamental. Além disso, deve-se considerar que o direito à alfabetização é um processo social e cultural mais amplo que inclui, além da aprendizagem da leitura e da escrita, a Alfabetização Matemática.

A sala de aula deve se constituir como um espaço no qual as crianças ficarão imersas no processo de apropriação da leitura e da escrita da língua materna, bem como da linguagem matemática, com ampla exposição dos alunos aos materiais impressos que nos envolvem cotidianamente e possibilitam explicitar a função social da escrita.

As brincadeiras e as expressões culturais da infância precisam estar presentes na sala de aula de modo a tê-la como um ambiente formativo/alfabetizador privilegiado e como um local em que ocorrem interações e descobertas múltiplas, repletas de significação. Nesse sentido, é importante que o professor, no momento de organizar a sala como um espaço para a Alfabetização Matemática, considere que brincar,



imaginar, expressar-se nas múltiplas linguagens são direitos da criança, que contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento delas.

Além disso, os cadernos de formação reiteram a importância de o docente utilizar jogos e softwares de apoio à alfabetização; cantinho da leitura que trata-se de um espaço, dentro da sala de aula, utilizado para, também, despertar nos alunos a prática da leitura. Nele, os alunos terão, de pronto, acesso às leituras diversas do conhecimento humano. Além dos livros já disponíveis na Biblioteca da Escola, os alunos poderão aproveitar, a qualquer momento em que surgir a oportunidade, um bom momento de leitura; caixa matemática, que é um material motivacional para o aprendizado da matemática, onde devem conter palitos coloridos de picolé, elásticos, calculadora simples, relógios, fita métrica, material dourado, dados, e materiais diversos para contagem (tampinhas plásticas, lacres de refrigerante, dinheirinho e moedinhas de papel, carrinhos pequenos e brinquedinhos, etc...); Calendários, Tabelas numéricas; Varal com símbolos numéricos; Mural que possibilite afixar as produções dos alunos; Calendário para reconhecimento e contagem do tempo; Listas variadas de assuntos, tais como: datas de aniversário, eventos da escola etc... Régua para medição de altura dos alunos; Balança que possibilite identificar o peso; Relógios para medição do tempo; entre outros.

Formação continuada dos docentes no PNAIC

A formação continuada tem sido potencializada nas últimas décadas, e existem vários motivos para a criação de programas e ações nessa área. Junta-se a isso, a ideia de que a formação continuada pode aumentar a qualidade da educação. No caderno de formação do professor alfabetizador do PNAIC (2012, p. 27) encontramos que “[...] a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia”. E ainda uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Partindo desse pressuposto é que foram realizadas observações em dois municípios do Vale do Paranhana, que participaram da primeira fase da



pesquisa. Tanto o município A quanto o B contam com uma coordenadora municipal que foi escolhida pela gestão atual seguindo os critérios da legislação.

O município A conta com quatro orientadoras de estudo, todas formadas em pedagogia, pertencentes ao quadro efetivo desta rede, atuantes como docentes de 1º à 3º ano do ciclo de alfabetização. Já o município B conta com três orientadores(as) de estudo, todos com formação em licenciatura, pertencentes ao quadro efetivo desta rede, atuantes como coordenadores e diretores escolares.

Segundo as informações fornecidas pela Secretaria de Educação, o município A atende 101 professores alfabetizadores, que participam ativamente das formações e atuam em classes de 1º à 3º ano do Ensino Fundamental. O município B atende 78 professores alfabetizadores, que participam ativamente das formações e atuam em classes de 1º à 3º ano do Ensino Fundamental e salas de AEE. Aqui percebe-se que na prática nem todos os professores atendem aos preceitos legais conforme anunciado no texto, haja visto que nem todos os professores que atuam de 1º ao 3º ano possuem licenciatura e nem todos os professores atuam em turmas de 1º ao 3º ano já que como observamos há professores que atuam em salas de AEE.

O município A atende 2300 alunos no ciclo de alfabetização em toda rede, são 716 no 1º ano, 752 no 2º ano e 838 no 3º ano. Já o município B atende 1171 alunos, 346 em 1º ano, 368 em 2º ano e 457 em 3º ano.

As formações do município A

O Município conta com quatro orientadoras de estudo, que neste relatório receberão os seguintes pseudônimos: Rosa, Margarida, Hortência e Violeta. Juntas, elas atendem cerca de cem professoras alfabetizadoras.

Durante as observações dos encontros, foi possível perceber que a estrutura pedagógica das aulas é a mesma em todas as reuniões de formação e para todas as orientadoras, visto que todos os encontros há uma rotina a ser seguida. Iniciam com um momento de descontração e integração do grupo (dinâmica, brincadeira ou leitura deleite). Em seguida parte-se para um estudo do caderno de formação com os temas sobre matemática em pauta para o encontro, sendo este com um momento para leitura individual e após reflexões orais ou escritas em grupos, que por fim, são apontadas em forma de seminários e debates. E como última etapa acontece uma



parte prática, com a construção de jogos, sequências didáticas e / ou projetos que são socializados em grande grupo, trazendo assim, sugestões para trabalhar os conteúdos matemáticos com os alunos em sala de aula.

Segundo as orientadoras Rosa e Hortência, esta articulação é possível por procurarem compartilhar e elaborar o planejamento dos encontros juntas e seguirem as orientações do programa, que se iniciam na construção de um cronograma anual, onde são descritos o número de encontros disponíveis para se trabalhar cada caderno. E por fim, estes serem repensados e organizados no planejamento semanal que as orientadoras e coordenadora local realizam semanalmente.

O espaço físico para as formações recebe algumas críticas, pois por se tratar das salas de aula de uma escola pública do município, não conta com datashow, ar-condicionado e outros meios tecnológicos. E como as formações acontecem após o horário de aula, normalmente as alfabetizadoras estão cansadas, com fome e ainda precisam deslocar-se até esta escola. Segundo as orientadoras, tanto elas como as professoras recebem uma bolsa de R\$ 200,00 para auxílio com estes custos. Mas, que na maioria das vezes está em atraso e sendo assim não podem contar com esse valor.

Os encontros são dinâmicos, busca-se propiciar a participação e aprendizagem de todos, com a mescla de atividades individuais e coletivas. E como fechamento das aulas as orientadoras sempre propõem a construção de um resumo da aula, que é colado em uma página do livro da vida. Como as alfabetizadoras recebem um kit com os cadernos de formação, as orientadoras procuram propor a leitura de alguns capítulos como tarefa de casa, que embasam o próximo encontro.

A transposição didática: um breve olhar sobre as aulas

Chevallard (1988, p. 39) explica o processo de transposição didática como “passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática deste objeto de saber ou ainda transformação de um objeto de saber a ensinar em objeto de ensino”. Nessa passagem, o saber é condicionado por fortes exigências, entre as quais a instrução escolar – com finalidades e objetivos amplos e gerais – e o sistema didático – com finalidades e objetivos mais restritos e direcionados.



Para Grillo et al. (1999) a transposição didática, deveria ser pensada não tanto na relação saber científico/ saber a ensinar, mas na busca da pluralidade de saberes de referência, pois os saberes conteúdos de ensino podem ser tomados de outras fontes potenciais de empréstimo, ampliando, então, o conceito analisado.

[...] pode-se reconhecer que o saber de referência percorre sempre uma trajetória representada pela seqüência: objeto de saber => objeto a ensinar => objeto de ensino, onde a primeira seqüência (objeto de saber => objeto a ensinar) marca a passagem do implícito ao explícito, do pré-construído ao construído. A segunda seqüência (objeto a ensinar => objeto de ensino) marca a presença da ação do professor entre um currículo formal e um currículo real. Pela didatização, os saberes doutos são encaminhados ao cenário dos saberes escolares, reorganizados em novas noções, com graus de complexidade diversos. (GRILLO et al., 1999, p. 4).

Nesse artigo, nos propomos a investigar como ocorre a transposição didática na formação dos professores do PNAIC até chegar a sala de aula. Serão observados a rotina, a participação dos alunos, se as atividades propostas estão em consonância com as atividades da formação e especialmente iremos abordar nesse artigo se as formações continuadas auxiliam no desenvolvimento do trabalho do professor.

A sala de aula e o PNAIC

As análises são resultados de observações feitas durante as aulas de quatro professoras alfabetizadoras no Município A do Vale do Paranhana. Observou-se duas docentes que atuam no 1º ano que receberá o pseudônimo 1.1 e 1.2, uma no 2º ano que receberá o pseudônimo 2, e uma no 3º ano que receberá o pseudônimo 3.

A primeira observação a ser relatada foi da aula da alfabetizadora 1.1, que atua num 1º ano e tem 11 alunos. Considera-se importante destacar que trata-se de uma escola pequena, em um bairro afastado do centro da cidade. Embora haja espaço físico, não conta com refeitório, nem quadra ou área coberta. As salas são amplas, iluminadas e arejadas. A sala do 1º ano possui classes e cadeiras adaptadas a faixa etária, além de banheiros e estantes com brinquedos e jogos na sala. O ambiente é lúdico, com cartazes e cantinhos pedagógicos que propiciam à aprendizagem.

Durante a observação, foi possível perceber que a alfabetizadora procura estruturar suas aulas com um planejamento pautado em projetos de ensino, seguindo uma rotina, iniciando com o calendário, a oração e rodas de conversa. Seguindo com



as atividades da aula, mesclando atividades individuais e coletivas. Encerra a aula com a exploração dos cantos da leitura e dos jogos. Nas sextas-feiras, normalmente são propostas tarefas de casa, para que com o auxílio dos pais os alunos relembrem os conteúdos trabalhados durante as aulas sobre a alfabetização e letramento e a matemática.

Ao questionar a docente sobre se ela acha que o PNAIC enquanto política pública e se auxilia na melhoria do trabalho dos professores, prontamente ela responde que com certeza auxilia muito, pois através dos encontros dúvidas são esclarecidas, e muitas sugestões de materiais como: livros e jogos são compartilhadas para aplicar com os alunos.

Segundo ela, o programa enriqueceu mais ainda o trabalho que se fazia em sala de aula, e sua visão sobre as formações do PNAIC são ótimas, pois enquanto professora alfabetizadora que participou nos dois anos de formação diz ter aprendido muita coisa, e tirado muitas dúvidas que surgiam no decorrer do ano em relação a aprendizagem dos alunos. Para ela, foi muito enriquecedor, além disso, muito gratificante a troca de experiências entre as colegas de outras escolas. Os assuntos tratados eram interessantes e de suma importância, pois tinham relação com a evolução da aprendizagem dos alunos e em como fazer para que estes pudessem progredir e assim passar de um nível de aprendizado para outro.

A segunda observação foi da aula da alfabetizadora 1.2, que atua num 1º ano e tem 20 alunos. Trata-se de uma escola pequena, em um bairro afastado do centro da cidade, com salas pequenas, pouco arejadas, porém bem iluminadas. O ambiente da sala do 1º ano conta com alguns cartazes, o cantinho da leitura, mas é pouco lúdico, pois durante o turno da manhã a sala recebe alunos do 7º ano, que muitas vezes estragam os cartazes.

Durante a observação, foi possível perceber que a alfabetizadora procura estruturar suas aulas com um planejamento pautado em atividades soltas, mas sempre fazendo uso de diversos gêneros textuais e mesclando atividades individuais e coletivas. Sua forma de desenvolver o trabalho não propicia espaço para os alunos se expressarem e participar ativamente das atividades. Todos os dias são propostas tarefas de casa, para que com o auxílio dos pais os alunos reforcem a leitura e a escrita.



Ao ser questionada se o PNAIC enquanto política pública auxilia na melhora do trabalho dos professores, ela relata acreditar que sim, e coloca seu exemplo, pois iniciou como alfabetizadora no ano anterior sem ter muita ideia de como fazer, de como iniciar a alfabetização com as crianças e através do pacto foi aprimorando seus conhecimentos, e trocando ideias com outras professoras, dividindo angústias, e assim aprendendo muito com o programa.

Ela conclui afirmando que acha interessante ter uma continuidade envolvendo as demais disciplinas, pois muitas vezes se fica restrito apenas no português e matemática, esquecendo que as demais matérias também podem ser trabalhadas de maneira divertida e inovadora.

A terceira observação foi da alfabetizadora 2, que atua num 2º ano e tem 22 alunos. É importante destacar que trata-se de uma escola grande, em um bairro próximo ao centro da cidade. O espaço físico é amplo, conta com refeitório, e uma área coberta, mas as salas de aula são pequenas e pouco arejadas. Como o espaço físico da sala é muito pequeno, muitas vezes não propícia a movimentação dos alunos. A sala conta com alguns cartazes, o cantinho da leitura, mas é pouco lúdico, pois durante o turno da manhã a sala recebe alunos do 8º ano, que muitas vezes estragam os cartazes. No planejamento da docente, percebe-se que ela busca a participação ativa dos alunos, propondo atividades individuais e coletivas.

A alfabetizadora diz que o PNAIC enquanto política pública auxilia na melhora do trabalho dos professores, trazendo contribuições significativas para o trabalho com a alfabetização e o letramento matemático nos anos iniciais da escolarização. As formações deste ano visam subsidiar o professor alfabetizados para trabalhar a matemática em sala de aula, tendo como ponto de partida a prática social, objetivando que o aluno a partir da mediação do professor possa usar seus conhecimentos com autonomia nos diferentes contextos. Segundo ela, durante as formações, os professores tem refletido sobre a importância de trabalhar os conhecimentos científicos sempre partindo da experiência trazida de sala de aula.

Ela reitera que participar desta etapa, o estudo da matemática tem sido muito bom para sua prática, o pacto vem chamar atenção para a importância de intensificarmos também a alfabetização matemática das crianças, uma vez que a matemática e seus fundamentos estão presentes em nossa vida. Se tem refletido



sobre a relevância do trabalho com materiais manipuláveis e situações concretas de uso da matemática. Durante os encontros, livros de literatura, jogos e brincadeiras são sugeridas como instrumentos para a realização de diferentes práticas pedagógicas no ensino da matemática para os anos iniciais. Brincando, ouvindo histórias e interagindo com os colegas a criança aprende melhor.

A quarta e última observação a da aula da alfabetizadora 3, que atua num 3º ano e tem 21 alunos. É importante destacar que trata-se de uma escola grande, em um bairro da periferia da cidade. O espaço físico é amplo, conta com refeitório, ginásio, área coberta e uma pracinha ampla. O espaço físico das salas de aula deixa a desejar, pois além de pequenas as salas são pouco arejadas e pouco iluminadas. Mas, o ambiente é lúdico e alfabetizador, com muitos cartazes confeccionados pelos próprios alunos.

O professor segue a metodologia proposta pelo programa, com um planejamento pautado em um projeto de ensino, e atividades onde existe a participação ativa dos alunos, que horas são individuais e coletivas.

Aqueles que concluem as atividades se dirigem ao cantinho da leitura da sala, e lá sobre almofadas e livros podem ler a vontade. As 11h e 30min o sinal toca e os alunos aguardam no lugar a liberação da alfabetizadora, que carinhosamente se despede dos mesmos.

Ao ser questionada sobre o PNAIC enquanto política pública auxiliar na melhoria do trabalho dos professores ela diz que enquanto política pública, no seu entendimento ainda não atingiu os objetivos, pois o ciclo inicial nos três primeiros anos, percebe que os alunos estão chegando ao terceiro ano com grande diferença de nível. Este ano, trabalhando com o terceiro ano, ela diz ter recebido alunos alfabetizados e outros ainda em processo. Em suma, é na sala de aula que se reflete a diversidade de níveis dos alunos.

Ela relata acreditar que a intenção do programa é boa, é uma forma de agregar conhecimento, mas as professoras parecem não ter interesse em participar. Um ponto positivo das formações são os materiais, as trocas de conhecimento e as novas ideias que são compartilhadas entre o grupo. Mas, é um tanto cansativo, pois as formas de desenvolver o trabalho nas reuniões cansam.



Considerações

A pesquisa apresentada nesse artigo ainda está em andamento, e fizemos um recorte de alguns dados que estão em processo de análise. Mas podemos adiantar que no contexto da prática, em relação as formações e em relação ao desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, constatamos muitas diferenças. Diferenças entre as reuniões com os diferentes formadores e o trabalho dos quatro professores.

Ao retomar os objetivos a que nos propusemos, reiteramos que no contexto da prática as ações do PNAIC são reinterpretadas e recriadas, produzindo efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações no programa original.

Quanto ao objetivo central que é a transposição didática, certamente os professores criam e recriam as formas de aplicar os saberes que são construídos nos encontros de formação até chegar na sala de aula.

Um dos pontos que destacamos é que todos os professores entrevistados ressaltam a importância do PNAIC e das formações com objetivo de trocas, aprendizagens e produção de material. Também constatamos que as dificuldades advindas com as reuniões de formação em termos de tempo, cansaço dos professores e pouca infraestrutura da escola em que se realiza a mesma pode ser um item negativo que merece novas alternativas para o problema pela gestão municipal em conjunto com os envolvidos.

O ponto-chave é que o PNAIC não é simplesmente “implementado” no contexto da prática, mas está sujeito à interpretação e, portanto, a “recriação” dentro dos limites e possibilidades dos participantes do programa.

Referências

MAINARDES. J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

_____. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação**. PPGE/ME. FURB v. 1, n. 2, p. 94-105, mai./ago. 2006.



BRASIL.Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Brasília: DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: DF, 2012b

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador. Brasília: DF, 2012.



O PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PROCESSOS FORMATIVOS E A REFLEXÃO NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Ticiane Arruda da Silva¹
Nicole Zanon Veleda²
Gabriela Barichello Mello³
Rosane Carneiro Sarturi⁴

Eixo 2 – A formação de professores na perspectiva epistemológica

Resumo

O trabalho aborda a formação das professoras do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), focando as políticas públicas que fomentam este programa no intuito de qualificar as práticas escolares. Objetiva identificar as concepções epistemológicas que fomentam a formação de professores no PNAIC, para contribuir para a superação das práticas pedagógicas bancárias em educação, considerando as atividades desenvolvidas pelas mesmas no espaço cotidiano das suas ações profissionais. Por objetivos específicos prioriza-se: analisar as políticas públicas que fomentam programa PNAIC na perspectiva de (re) significar as práticas pedagógicas no contexto escolar; identificar o processo de formação de professoras participantes do PNAIC na superação de práticas pedagógicas bancárias em educação para uma perspectiva construtivista no âmbito escolar. A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso com aporte bibliográfico, sendo os dados coletados a partir da observação participante dos sujeitos envolvidos. No decorrer do texto utilizou-se por subsídios teóricos: Triviños (2008), para auxiliar na discussão da pesquisa qualitativa; Yin (2001) ao abordar o termo estudo de caso; Freire (1987) e Gadotti (2000) que contribuem ao abordar a importância de compreender cada sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem; Ferreiro e Teberosky (1999) que permitem compreender as abordagens sobre a leitura e a escrita demonstrando a importância de refletir sobre as hipóteses levantadas pela criança no processo da alfabetização; Reis (2008) em seus livros traz a definição da abordagem qualitativa; Gracindo (2009) auxilia na compreensão da gestão democrática; Lück (2006) aponta para a compreensão do processo da gestão na concepção de superar estas ações no contexto escolar de forma articulada e mais consistente; Kamii (2005), no que tange às construções acerca do raciocínio matemático, Becker (2009), e sua contribuição acerca das questões epistemológicas, entre outros. Espera-se que a reflexão e a análise das práticas pedagógicas dos docentes contribuam para a legitimação das políticas públicas e para a educação nacional com qualidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Epistemologia.

Introdução

O presente trabalho está inserido no Projeto Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades, do Programa Observatório da

¹ Acadêmica do Curso de Graduação Educação Especial e Especialização em Gestão Educacional do Centro de Educação – UFSM. E-mail: ticianearrudadasilva@gmail.com.

² Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional do Centro de Educação – UFSM. E-mail: nicolezveleda@gmail.com

³ Acadêmica do Curso de Graduação Educação Especial do Centro de Educação – UFSM. E-mail: gabizinhabarichello97@gmail.com

⁴ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação – UFSM. E-mail: rcsarturi@gmail.com



Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento e Avaliação da Educação Superior (CAPES). Aborda a formação das professoras do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com ênfase nas epistemologias que fundamentam este programa de formação continuada, cujo intuito é o de qualificar as práticas escolares. Ele surge das vivências acadêmicas no processo de formação das professoras orientadoras do PNAIC em íntima inter-relação com as políticas públicas que fomentam este programa.

Nesse contexto, a formação das professoras envolvidas nos processos formativos, enfrenta desafios relacionados ao reconhecimento das teorias do conhecimento em que estão baseadas as diferentes modalidades de formação docente continuada, entre elas, o PNAIC. Nos encontros de formação, houve a maior percepção de anseios acerca da conscientização da [re]significação e melhoria das práticas pedagógicas, que, de acordo com dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ministério da Educação (IDEB/MEC), apontam resultados insatisfatórios quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Percebe-se que os processos formativos do PNAIC objetivam superar práticas escolares tradicionais no contexto escolar, que repercutem nas ações dos docentes e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A diversidade cultural que compõe o contexto escolar requer ser pensada e compreendida como ponto de partida para a construção de saberes e fazeres que possibilitam as trocas entre os sujeitos. Dessa forma, objetiva-se de maneira geral nesse trabalho identificar as concepções epistemológicas que fomentam a formação de professores no PNAIC, para contribuir para a superação das práticas pedagógicas bancárias em educação, considerando as atividades desenvolvidas pelas mesmas no espaço cotidiano das suas ações profissionais. Por objetivos específicos prioriza-se: analisar as políticas públicas que fomentam o programa PNAIC na perspectiva de (re)significar as práticas pedagógicas no contexto escolar; identificar o processo de formação de professoras participantes do PNAIC na superação de práticas pedagógicas bancárias em educação para uma perspectiva construtivista no âmbito escolar; compreender as projeções que compõe o processo da gestão na contribuição da efetivação do PNAIC no cotidiano escolar.



Primeiramente para a construção do objeto do estudo proposto, enfocam-se os pressupostos teórico-metodológicos com intuito de ratificar a importância dos referenciais teóricos selecionados, justamente, para subsidiar e refletir sobre a temática de pesquisa abordada.

Para o enfoque teórico-metodológico utilizado para o desenvolvimento desse estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em variados materiais, visto que sua utilização trouxe contribuições fundamentais. Assim, este tipo de pesquisa:

[...] é um suporte imprescindível para qualquer outro tipo de pesquisa, visto que não existir investigação científica não pode existir investigação científica, sem um prévio conhecimento das contribuições teóricas existentes em textos que já abordaram com maior incidência o assunto que é motivo de indagação. (LAMEIRA, 1998, p. 17).

O instrumento utilizado para a realização da pesquisa foi a observação do processo formativo nas atividades do PNAIC. Assim sendo, aborda Hessen (2000) em seu texto:

Antes de filosofar sobre um objeto, é necessário examiná-lo com exatidão. Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exatas do objeto. [...] Devemos, pois, aprender com um olhar penetrante e descrever com exatidão esse fenômeno peculiar de consciência que chamamos de conhecimento. (HESSEN apud VIANNA, 2003, p. 9).

As anotações e observações no decorrer dos anos de 2013 e 2014, no processo de formação do PNAIC serviram para se agregar as teorias, complementando-as e auxiliando na compressão do tema em questão.

Políticas públicas que fomentam o Programa PNAIC na perspectiva de [re]significar as práticas pedagógicas no contexto escolar

O trabalho em questão baseia-se no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual é um compromisso formal assumido pelos governos federal, dos estados e Distrito Federal e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Desta forma, este programa tem:

[...] quatro eixos de atuação: Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Materiais



didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas; Gestão, mobilização e controle social. (BRASIL, 2012).

De acordo com os materiais disponíveis para o desenvolvimento do PNAIC, as ações desenvolvidas contribuirão para o debate e reflexão acerca da aprendizagem; assim como os processos de acompanhamento e avaliação dessa aprendizagem, além do conhecimento e utilização dos diferentes materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino de crianças no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

O locus em questão são os grupos de trabalho de orientadoras e as discussões sobre a epistemologia que sustenta o programa, realizadas no curso específico de formação continuada presencial em Santa Maria – RS, durante os anos de 2013 e 2014, tendo como instituição responsável a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Segundo os documentos para a seleção dos orientadores era recomendável que fossem “selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado” (BRASIL, 2012). Muitos haviam participado dessa formação anteriormente, no entanto, nos casos que não haviam professores com a formação do Pró-Letramento foram selecionados professores levando em consideração outros pré-requisitos.

Deste modo, no processo de formação do PNAIC, se efetivaram momentos para a discussão acerca da garantia e qualidade dos direitos de aprendizagem de crianças do ciclo de alfabetização, foram pensados mecanismos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem destes alunos; bem como problematizado e efetivado momentos para o planejamento e avaliação das situações didáticas.

No contexto de adesão do Pacto

[...] os entes governamentais se comprometem a: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**- INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Ao acompanhar o processo de formação do PNAIC, sobre alfabetização em língua portuguesa e matemática, foi perceptível o compromisso dos entes



governamentais em apoiar os municípios com adesão às atividades do Pacto, no intuito de efetivar a implementação deste programa. Nestes encontros discutiu-se sobre as alfabetizações, bem como mecanismos para alfabetizar as crianças em língua portuguesa e matemática, como seriam o suporte para as avaliações anuais universais, estas aplicadas pelo INEP, com alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.

O programa para a sua implementação está pautado nas Portarias emitidas pelo Ministério da Educação – MEC, sendo elas: a Portaria n. 1458, de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que estabelece as categorias e os parâmetros para o deferimento de bolsas, de estudo e pesquisa; a [Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012](#) (BRASIL, 2012), [que institui o PNAIC, suas ações e define suas diretrizes gerais e a](#) Portaria n. 90 de 6 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2012), que estabelece o valor máximo das bolsas para profissionais da educação, que participam do programa de formação de professores, no âmbito do PNAIC. Bem como, pauta-se na [Medida Provisória n. 586, de 8 de novembro de 2012](#) (BRASIL, 2012), [que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto](#), e na [Lei n. 12.801, de 24 de abril de 2013](#) (BRASIL, 2012) – [Conversão da Medida Provisória n. 586, de 2012](#), documentos emitidos pelo Ministério da Educação – MEC.

Formação de professoras participantes do PNAIC na superação de práticas pedagógicas bancárias em educação para uma perspectiva construtivista no âmbito escolar

Alfabetização em Língua Portuguesa

Em âmbito nacional, o Programa do Pacto Nacional da Alfabetização da Idade Certa- Língua Portuguesa, surge com a preocupação sobre o processo de alfabetização de crianças até os oito anos de idade. Neste sentido, para a compreensão do tema em questão,

[...] a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código



linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL, 2012).

Neste sentido compreende-se a complexidade do processo de alfabetização e o planejamento e a efetivação no decorrer dos primeiros anos de escolaridade, desta forma o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa nos momentos de formação vem refletindo e repensando as metodologias utilizadas para esta finalidade, alfabetizar alunos até os oito anos, ao término do ciclo de alfabetização.

Com base nas teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, compreende-se que neste processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, ao início da alfabetização a importância de permitir ao aluno levantar hipóteses sobre o convencional. No decorrer deste processo, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança ao levantar hipóteses sobre a escrita, passa por níveis, sendo eles: pré – silábico, silábico, silábico–alfabético e o alfabético.

No processo de formação destas professoras, as teorias de Ferreiro e Teberosky e demais autores em relação ao processo de alfabetização e os mecanismos para a sua efetivação foram discutidos. Assim, no conjunto de dispositivos disponibilizados pelo programa para a alfabetização compreende-se que:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2012).

As atividades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pautam-se em quatro princípios centrais, considerados ao longo do desenvolvimento e efetivação do trabalho pedagógico no contexto escolar. Estes princípios são:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;



4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012).

Com base nos princípios estabelecidos, levando em consideração o que foi discutido no curso de formação, bem como nas leituras de diferentes autores e estudiosos que trabalham com a língua escrita compreende-se a complexidade do Sistema de Escrita Alfabética, este necessitando de mecanismos de ensino e aprendizagem sistemáticos e problematizadores.

No momento da formação, foram realizadas trocas de experiências e refletido sobre possibilitar aos educandos conhecimentos diferenciados, de outras áreas do conhecimento, assim problematizando situações para que as crianças se apropriem do mesmo.

Desde modo a metodologia discutida foi a ludicidade, para contemplar nos processos de ensino e de aprendizagem e tornar estes momentos de aquisição do conhecimento mais significativo e efetivar uma alfabetização com qualidade.

Alfabetização Matemática

No Caderno de Apresentação da segunda etapa de formação, que trata sobre Alfabetização Matemática, é possível ver os entrelaçamentos propostos com as demais áreas de conhecimento e, principalmente, a alfabetização em uma perspectiva de letramento:

Assim, a compreensão dos textos que lemos e a eficiência dos textos que escrevemos dependem também dos conhecimentos que vamos desenvolvendo sobre os processos, os recursos, as representações e os critérios adotados para quantificar e operar com quantidades, para medir e ordenar, para orientar-se no espaço e organizá-lo, para apreciar, classificar, combinar e utilizar as formas. Esse processo ocorre porque os textos refletem a maneira como aqueles que os escrevem se relacionam com o mundo, um modo decisivamente marcado por esses processos, recursos, representações e critérios que se relacionam ao que chamamos de “Matemática”. (BRASIL, 2014, p. 31).

Durante os encontros de formação com as professoras orientadoras de estudo, além do trabalho conceitual acerca dos temas propostos para trabalho de conteúdos relacionados com a alfabetização matemática, esteve sempre presente nas discussões e reflexões do grupo, a vontade de superar os desafios postos culturalmente à aprendizagem da matemática. Os cadernos propiciaram momentos



de (des)construção de conceitos, de criação de estratégias para a disseminação da formação nos municípios de origem dessas orientadoras, assim como momentos de retomada à caminhada realizada com a alfabetização na perspectiva do letramento, que seguiu atravessando as reflexões, no intuito de fornecer às crianças em ciclo de alfabetização, oportunidades de aproximação efetiva com o seu cotidiano.

Corroborando com o entrelace proposto pelo PNAIC, de romper com barreiras disciplinares e fragmentadas e de aproximar a criança de sua realidade, Kamii e Joseph (2005) afirmam que:

[...] Se quisermos que as crianças sejam mentalmente ativas durante as aulas de matemática, temos que estimulá-las a criar relações entre as coisas e a estar alertas e curiosas do começo ao fim do dia. Um professor [...] está constantemente buscando situações que possam ser usadas para desenvolver o raciocínio numérico das crianças. (KAMII; JOSEPH, 2005, p. 97).

Esses atravessamentos das diferentes áreas do conhecimento constroem uma dinâmica de práticas pedagógicas que se desenvolve de maneira coerente através da utilização da ludicidade nos momentos de ensino-aprendizagem que compõem as salas de aula do ciclo de alfabetização e, através de ferramentas pedagógicas, como aquelas propostas no caderno de jogos de alfabetização matemática, visa que o professor possa mediar a construção de vários conhecimentos pelo aluno que lhes tenha um significado, pois são bastante próximos, quando não efetivos elementos de sua realidade.

Discussões epistemológicas

O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa se fundamenta em uma Abordagem epistemológica construtivista. Esta abordagem toma como base que o conhecimento é um processo de construção contínua das vivências e trocas entre o aluno e professor. Neste processo o professor “[...] acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção.” (BECKER, 2009, p. 7).

Nesse sentido, a aprendizagem ocorre “[...] por excelência, construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações, portanto. Professor e aluno



determinam-se mutuamente” (BECKER, 2009, p. 7). Como aborda Becker em todo este processo,

O professor construirá, a cada dia, a sua docência dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas. Mas, o que avança mesmo nesse processo é a condição prévia de todo aprender ou de todo conhecimento, isto é, a capacidade construída de, por um lado, apropriar-se criticamente da realidade física e/ou social e, por outro, de construir sempre mais e novos conhecimentos. (BECKER, 2009, p. 9).

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem compreendeu-se que seriam ações do professor problematizar situações diversificadas que desequilibrassem os conhecimentos já existentes no aluno, instigando-os a ampliar seus conhecimentos. De acordo com os objetivos do programa, todo este processo é pautado na ludicidade.

As atividades pensadas e discutidas no processo de formação, para serem desenvolvidas no âmbito pedagógico, objetivava-se que tivessem como respaldo a abordagem construtivista, a qual proporciona um processo de ensino e aprendizagem do conhecimento mais significativo para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, e com base na abordagem de que o papel do professor é de mediador da construção dos conceitos abordados, ou seja, em relação ao programa mediar os objetivos propostos no contexto da sala de aula, passou-se a compreender de que cabe ao professor possibilitar novas maneiras de ensinar de acordo com as demandas da sala, bem como dar subsídios para encorajar o aluno no processo de aprendizagem, pois:

[...] quem deve conscientizar-se é o próprio sujeito. Afinal, esse processo ocorre internamente. O máximo que se pode fazer é tentar oferecer elementos que o levem a problematizar tal situação e a construir novos conhecimentos, [...] não somos nós que tornamos o outro sabedor do que subjaz em suas ações, mas é o próprio sujeito. (SILVA, 2005, p. 65).

Nas discussões frente à atuação do professor no contexto escolar, pautou-se como prioridade conhecer o processo de aprendizado pelo qual o educando percorre. Problematicando situações que venham a contribuir para o seu crescimento, pois “[...] suas funções implicam em saber planejar e implementar situações de aprendizagem que permitam a criança apropriar-se do processo de alfabetização” (BIZZOTTO, 2010, p. 43). A proximidade entre professor e aluno contribui para a construção da



autonomia do estudante e, conseqüentemente, potencializa aprendizagens significativas. Corroborando com isso, Piaget (1978) coloca que o indivíduo tendo mais confiança nele mesmo, ousa mais, da mesma forma comete mais erros, mas certamente os aprendizados são inúmeros.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se criar um referencial acerca das ações de formação de professores e repercussões dos processos formativos do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade certa, e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial, no ciclo de alfabetização. Prioriza-se a qualificação na formação continuada visando uma ação – reflexão – ação pra a melhoria das convivências tanto escolares como sociais. Espera-se que a reflexão e a análise das práticas pedagógicas das docentes possam contribuir para a legitimação das políticas públicas para a educação nacional.

A formação de professores permite refletir o processo de ensino e aprendizagem, os possíveis caminhos que cada educando com suas peculiaridades percorre no decorrer da aquisição do conhecimento, o papel desempenhado por este profissional na escola, as estratégias de efetivação desta política pública, que através de incentivos de bolsas para a formação e uma gama de materiais oportuniza discutir sobre o fazer pedagógico, e suas implicações em um processo de movimentação de práticas e realinhamento com teorias.

No decorrer dos processos formativos do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade se percebeu a preocupação em discutir as práticas pedagógicas e com os objetivos do programa repensar e problematizar o fazer pedagógico com base na abordagem epistemológica. Desta forma, ao pensar as alfabetizações e a efetivação de alunos alfabetizados e letrados ao término do último ano do ciclo de alfabetização, a implicação mais evidente neste grupo foi o resgate e continuidade da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem.

Estes momentos de formação permitiram no grupo, uma prática de reflexão sobre as ações pedagógicas, repensando o cenário pedagógico e o seu (re)fazer. Com base na ação dialógica, permitiu aos educadores a partir de sua bagagem cultural, visitar seu arcabouço teórico, reencontrá-lo com suas práticas, promovendo um novo modo de ser docente, uma formação continuada visando uma ação – reflexão- ação.

No decorrer deste processo de acompanhamento de formação das professoras do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, percebeu-se o entusiasmo do grupo em pensar, discutir conceitos, teorias e compreensão de metodologias, bem



como dar a devida importância e significação aos processos de ensino e aprendizagem do educando, para atingir ao objetivo proposto pelo programa, que visa alfabetizar que as crianças até os oito anos, idade correspondente ao fim do ciclo de alfabetização.

Desta forma, estes momentos de formação foram desafiadores, por sua complexidade e importância, pois repensar este fazer pedagógico e em estratégias capazes de contemplar a heterogeneidade de uma sala de aula, tendo em vista uma modificação do cenário atual, que busca a qualidade e efetivação dos objetivos propostos, bem como compreender a epistemologia que permeia estas ações. Neste sentido, exigiu a realização de um trabalho árduo e de dedicação do grupo, assim compreendendo que este processo de formação contribui para problematizar práticas atuais, repensar futuras ações pedagógicas e metodologias para agregar no processo de ensino e aprendizagem de uma forma significativa para todos os sujeitos envolvidos. Nestes momentos, foi perceptível o intuito de:

Estabelecer a relação dialética entre a teoria e a prática, visando à superação da fragmentação do ensinar-aprender peculiar do ensino tradicional presente, tanto no espaço da escola, quanto na formação dos professores, mediante reflexões teóricas acerca das práticas pedagógicas presentes no currículo escolar. (SARTURI, 2010, p. 4).

O processo de formação continuada e o aprofundamento e (re)conhecimento das teorias e a aproximação da teoria com a prática, ao longo desta formação, permitiu planejar e repensar as metodologias das ações pedagógicas, estes com o intuito de buscar resultados significativos no contexto escolar, e estes com qualidade. Pois “[...] aprender a ler, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1989, p. 21). Sendo assim, os desafios encontrados impulsionaram os professores a repensar as propostas pedagógicas, servindo de suporte para chegar ao objetivo traçado. Os momentos vivenciados neste processo de formação com os professores permitiram compreender o processo de ensino e aprendizagem com outro olhar, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79). Neste sentido, o olhar cuidadoso e atento às necessidades dos educandos, torna fator imprescindível para mediar da



melhor forma possível o processo de ensino e aprendizagem utilizando-se das mais variadas atividades disponibilizadas pelo programa, estas com a finalidade de agregar ao planejamento e aos conteúdos abordados no decorrer do ano.

Referências

BECKER, F. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BIZOTTO, M. I., AROEIRA, M. L. & A. P. **Alfabetização Linguística: Da Teoria À Prática**. Belo Horizonte: Dimensão. 2010

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Ministério da Educação. 2012

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. **Portaria nº 1458, de 14 de Dezembro de 2012**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação. 2012. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. **Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação. 2013. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2015.

_____. **Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____. **Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm>. Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Lei%20de%20Bolsas%20n%2011%20273.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2015.



_____. **Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013.** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2012 Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_04_2013.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. **Resolução nº 12 de 8 de maio de 2013.** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_12_2013.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a Alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed. 1999

FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1998.

GADOTTI, M. **Dimensão política do projeto político pedagógico da escola.** PROCAD, Fase Escola Sagarana. SEE/MG. 2000

GADOTTI, M., FREIRE P. & GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 6. ed. São Paulo: Cortez. 2001

GIL, A.C. **Como elaborar projetos e pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas. 1985

KAMII, C., JOSEPH, L. L. **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética (séries iniciais):** implicações da teoria de Piaget. Trad. Vinicius Figueira. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.** São Paulo: E. P. V., 2003

SARTURI, R. C. **Relatório do Projeto Estabelecendo uma relação dialética entre os saberes e as práticas nos anos iniciais do ensino fundamental:** em busca de um currículo permeado pela qualificação do processo ensino- aprendizagem. Santa Maria: Gabinete de Projetos da Universidade Federal de Santa Maria. 2010

SILVA, N. P. **Ética, (IN) disciplina e relação professor, Brinquedo e Infância.** Petrópolis: Vozes. 1999

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas. 1987

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora. 2003



YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.



TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Eliandra Gomes Marques¹
Denise Cogo Miletto²
Carmen Elisa Oliveira Ribeiro³
Ilse Abegg⁴

Eixo 3 – As práticas educativas e inter-relações epistemológicas

Resumo

Apresenta-se os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do projeto "TIC livres na educação politécnica: produção colaborativa no ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas" no contexto do Edital 15/2013 – Programa de Iniciação em Ciências, Matemática, Engenharias, Tecnologias Criativas e Letras (PICMEL). Como objetivos busca-se contribuir para a produção de relatos das ações teórico-práticas dos Projetos de Pesquisa em Seminário Integrado na perspectiva da leitura-escrita colaborativa, mediados pelas ferramentas disponível em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA-Moodle), com a inclusão digital dos estudantes, visando que estes se tornem sujeitos autônomos e fluentes nas TIC. Assim, intencionamos minimizar o distanciamento de estudantes com as TIC na escola, por ser uma alternativa que colabora para o desenvolvimento da fluência tecnológica, necessária ao mundo do trabalho, além de aumentar a motivação, interação dialógica entre professor(a)-estudante e estudante-estudante, cooperação, colaboração, autonomia, consequentemente, potencializando o processo de ensino-aprendizagem. A partir de uma abordagem metodológica da Pesquisa-ação planejou-se, implementou-se e avaliou-se atividades de estudos no âmbito do Seminário Integrado do Ensino Médio Politécnico, mediadas pelas ferramentas de produção da leitura-escrita colaborativa. Como resultados alcançados percebe-se maior participação e interesse por parte dos estudantes, além da reflexão sobre a prática escolar e suas relações com o mundo do trabalho.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais em rede. Ensino médio politécnico. Leitura-escrita colaborativa. Iniciação científica.

Introdução

O século XXI é o tempo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em rede. O computador, videogame, iPad, tablet, smartphone e ainda outros dispositivos móveis, em conexão com a rede, são os espaços onde se dá a convergência de tecnologias, permitindo ao usuário o acesso à informação e à comunicação de qualquer lugar e a qualquer hora.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; professora da rede estadual do Rio Grande do Sul, bolsista CAPES/FAPERGS; egomesmarques@gmail.com.

² Professora da rede estadual do Rio Grande do Sul, bolsista CAPES/FAPERGS; denisemiletto@hotmail.com.

³ Professora da rede estadual do Rio Grande do Sul, bolsista CAPES/FAPERGS; carmen.ribeiro1969@yahoo.com.br.

⁴ Professora do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação (UFSM) e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM; ilse.abegg@ufsm.br.



Os jovens desse tempo são nativos digitais e diante disso a escola deve adequar-se ao seu público, promovendo ações educativas que contemplem o integração das tecnologias em rede, porém "a decisão de cada professor é o fator mais determinante desse processo" (COSTA et al., 2012, p.23). Ainda, segundo os autores, esta decisão passa pelo reconhecimento da utilização das TIC na aprendizagem uma vez que elas geram impactos como a inclusão social e o rendimento escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) traz em seu Art. 1º, §2º que "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (BRASIL, 1996, p.9). Neste contexto, com a inserção das TIC na educação é possível estabelecer um processo de ensino-aprendizagem que possa fazer com que o estudante trilhe seu caminho a partir de sua compreensão crítica da realidade. Logo, é tarefa da escola "desenvolver um projeto educacional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, mas que tenha na sua centralidade o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral" (SEDUC-RS, 2011, p.8). Por isso há a necessidade de a escola oferecer subsídios aos estudantes para que se tornem cidadãos do mundo com fluência tecnológica para a vida cotidiana e também para o mundo do trabalho. Nossa pretensão é dar outro sentido às práticas – isoladas e fragmentadas, que cotidianamente são empregadas como cumprimento de algo que se diz educativo e que parou no tempo, no século 21.

Neste sentido, apresenta-se os resultados das ações desenvolvidas em quatro turmas de segundos anos no componente Linguagens e suas Tecnologias e em Seminário Integrado do Ensino Médio Politécnico numa escola pública estadual no município de São Francisco de Assis/RS no segundo trimestre de 2014.

As ações foram mediadas pelo Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem – AVEA-Moodle convergindo para o desenvolvimento de atividades de produção colaborativa, via o ensino de Língua Portuguesa, que contribuiu nos registros de ações de iniciação científica e produção de textos.

Busca-se desenvolver os princípios metodológicos da pesquisa-ação, que tem como características a ação, a pesquisa e a mudança de comportamento dos envolvidos que, coletivamente, intervêm na ação em todas as suas fases. Como resultados espera-se trabalhar de forma integrada diferentes conhecimentos, no



contexto do Seminário Integrado do ensino médio politécnico, a fim de potencializar a reflexão sobre a prática vivida melhorando-a, compreendendo-a, transformando-a e ressignificando sentidos.

Tecnologias da Informação e Comunicação no processo educativo

No contexto educacional, as TIC propiciam a interação entre os sujeitos, a elevação do nível de conhecimento e a difusão de materiais didático-pedagógicos de forma digital e disponíveis em portais públicos. Kenski (2011) ressalta que as TIC são usadas em atividades de ensino diferentemente de outras mídias, pois "o espaço de mediação das TIC em educação é claro, as pessoas envolvidas no processo – professores e alunos – são conhecidas e os fins a que se destinam são determinados e estão diretamente articulados com os objetivos do ensino e da aprendizagem." (KENSKI, 2011, p.86).

A autora confirma que, quando inseridas no contexto escolar, as TIC provocam novas mediações entre o ensinar e o aprender. Contudo, a proposição de inserção das TIC em rede como recurso para atividades interativas, que valorizem a participação, o diálogo, a problematização e autonomia do estudante, ainda não é frequente.

Infelizmente, poucas escolas públicas acompanham as inovações trazidas pelas novas tecnologias e apostam em práticas que utilizam as TIC em rede, devido à baixa fluência tecnológica de professores, no entanto fora dela os estudantes utilizam-nas para comunicarem-se e informarem-se, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN):

Enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital. (BRASIL, 2013, p.25).



Aliás, as DCNEM confirmam que as TIC "modificaram e continuam modificando o comportamento das pessoas e essas mudanças devem ser incorporadas e processadas pela escola para evitar uma nova forma de exclusão, a digital." (BRASIL, 2013, p.167). Convém referir que a utilização das tecnologias digitais se deve ao fato de o professor possuir "conhecimento sobre o que pode ser feito com as tecnologias disponíveis [...], estar motivado para a sua utilização" e, principalmente, ter fluência tecnológica (COSTA, 2012, p.24).

Para Takashi (2000, p.45), "as TIC devem ser utilizadas para integrar a escola e a comunidade", de modo que potencialize a relação de troca e de aproximação entre os diferentes conhecimentos. Portanto, a mediação das atividades escolares por tecnologias educacionais em rede pode se constituir numa ferramenta com potencial para instalar e ou ampliar a comunicativo entre os envolvidos no processo escolar, deixando as práticas escolares mais participativas e colaborativas.

Diante das possibilidades do uso das TIC no contexto escolar, propomos um projeto-piloto que disponibiliza um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA), o Moodle como apoio às aulas na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LC&T) e no desenvolvimento da pesquisa científica no ensino médio politécnico.

O AVEA-Moodle, que utilizamos na pesquisa, está hospedado no servidor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sendo que seu acesso se dá pelo endereço <http://laveala.proj.ufsm.br/> e é o espaço mediador das ações do Grupo de Pesquisa "Investigação-Ação Escolar e Educação Dialógico-Problematizadora Mediada por Tecnologias Livres", registrado no CNPq. Para acessá-lo é necessário estar registrado como usuário e ter uma senha, afora esse procedimento não é permitido. As ações são visualizadas conforme a inscrição no curso e até na atividade, conforme o comando do professor e do administrador.

Escrita Colaborativa: novo modo de produção do conhecimento escolar

A escrita é uma forma de comunicação que o ser humano utiliza para relacionar-se com outros. Desde a época do homem que vivia em cavernas a escrita, como hoje a conhecemos como arte rupreste, já se fazia presente como forma de comunicação entre os sujeitos. Dentre as ferramentas disponíveis no Moodle, selecionamos três ferramentas (a wiki, o glossário e o fórum) para desenvolver nosso trabalho por



permitirem a interação entre estudantes-estudantes e estudantes-professores e a experimentação da produção escrita de forma colaborativa no caso da wiki e glossário. Durante os planejamentos, reservamos os últimos minutos das aulas para avaliar o processo usando a ferramenta Fórum.

Costa, Alvelos et al. (2012) definem a wiki como uma ferramenta que, quando utilizada no contexto Ensino-Aprendizagem, “contribui para a promoção de um espaço educativo onde alunos e professores podem desenvolver recursos de forma colaborativa.” (COSTA; ALVELOS et al., 2012, p.1). Neste contexto, a ferramenta wiki permite editar, comunicar e partilhar conteúdos num mesmo AVEA bem como difere das demais ferramentas porque “as contribuições podem ser revisadas e alteradas pelos estudantes e professores.” (ABEGG, 2009, p.92), efetivando o trabalho colaborativo em equipe.

As orientações para a elaboração da atividade de estudo são inseridas quando o professor seleciona a ferramenta wiki no Moodle e também pode disponibilizar um ou mais link dependendo da dinâmica planejada. Assim, na wiki, a criação dos link é feita através da edição de uma página. Para criá-la, é preciso digitar o título da página entre colchetes duplos. Após serem salvas as alterações, o link da página ativará. O que não estiver representado entre os colchetes, ao ser salvo, não vira link.

O uso das ferramentas interativas possibilita a reflexão, a avaliação de cada ação. Assim, a partir da proposição de atividades de estudo na ferramenta wiki no Moodle, estaremos implementando um processo educativo didático-problematizador centrado no ensino-aprendizagem colaborativo mediado por computador (ABEGG, 2009, p.93) e potencializador da leitura-escrita colaborativa.

Entretanto, Abegg et al. (2009) reiteram uma preocupação dos pesquisadores em educação de que, “infelizmente, a produção colaborativa no âmbito escolar ainda é pouco concretizada, talvez pelo fato da escolaridade estar centrada na individualidade e competitividade e não na colaboração entre os pares.” (ABEGG e outros, 2009, p. 2). A proposição de atividades de estudos mediadas por wikis possibilitam uma produção do conhecimento escolar em que esse é compartilhado.

Concebida como um espaço de leitura-escrita colaborativa em rede onde os estudantes podem participar e interagir sendo eles mesmos os construtores de seu próprio conhecimento, a wiki, como descreve Abegg (2009), é uma ferramenta de



atividade que permite a produção hipermídia educacional na interface ambiente-recurso-atividade reestruturando o conhecimento como resposta às demandas situacionais. Além de compartilhar e distribuir o conhecimento, os produtos produzidos podem ser revisitados pelos estudantes sempre que necessário. (ABEGG, 2009, p.96). Também a wiki pode ajudar a criar um ambiente dinâmico e colaborativo de aprendizagem, através da comunicação, troca de ideias e partilha de conhecimento promovendo, simultaneamente, um espaço educativo onde estudantes e professores desenvolvem recursos de forma integrada e coordenada (COSTA; ALVELOS et al., 2012, p.2).

Por serem ferramentas abertas, única com essa característica disponível no Moodle, as wikis permitem alterações, revisões e inserções permanentes durante o período destinado à atividade, possibilitando o acompanhamento das colaborações e o progresso produtivo constantemente.

Ao propor atividades educacionais mediadas por wikis em AVEA, o trabalho escolar passa a ser influenciado positivamente pela perspectiva colaborativa, pois rompe com a linearidade e individualidade do processo produtivo do conhecimento escolar, valorizando a interação dialógico-problematizadora como modo de produção. Contudo, a wiki do moodle requer o planejamento prévio por parte do professor, de forma que possibilite a edição ao mesmo tempo. Para isso se faz necessário que sejam disponibilizados mais de um link já na configuração da atividade para que mais de um estudante possa colaborar, posto que essa ferramenta não permite edições ao mesmo tempo, no mesmo link.

Outra ferramenta que selecionamos como apoio às atividades de estudo é o glossário por permitir a criação de um dicionário de termos relacionados com o assunto/conteúdo abordado em determinada disciplina o qual se organiza por ordem alfabética. É possível visualizar as palavras que aparecem nos textos no mesmo AVEA e previamente no glossário em forma de link com acesso ao seu significado. Esta ferramenta também permite inserir comentários relativos a cada item postado, figuras, imagens, link.

Na interface do AVEA-Moodle, a exibição do glossário se dá tanto por ordem alfabética, como se apresentam as palavras em um dicionário; por categoria; por data de inserção, sendo que pode ser filtrado cronologicamente por data de atualização ou



data de criação; quanto por autor, facilitando, nesse caso, o acompanhamento da execução de atividades pelo estudante.

Metodologia e Relato de experiências mediadas pelo AVEA

As experiências relatadas aqui foram desenvolvidas no contexto do projeto "TIC livres na educação politécnica: produção colaborativa no ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas" contemplado no Edital 15/2013 – Programa de Iniciação em Ciências, Matemática, Engenharias, Tecnologias Criativas e Letras (PICMEL), que teve como objetivos contribuir para a produção de relatos das ações teórico-práticas dos Projetos de Pesquisa em Seminário Integrado na perspectiva da leitura-escrita colaborativa, mediados pelas ferramentas disponíveis em AVEA, com a inclusão digital dos estudantes.

Baseando-se nos princípios da pesquisa-ação uma vez que seus referenciais teórico-metodológicos permitem que a prática pedagógica se defina de forma dialógica, participativa e democrática, planejou-se, implementou-se e avaliou-se ações escolares mediadas pelo Moodle visando, também, o desenvolvimento de sujeitos autônomos e fluentes nas TIC. Assim, a proposta foi alicerçada num ambiente que auxiliasse o professor e estudantes em atividades de produção colaborativas e cooperativas no contexto dos projetos de pesquisa em Seminário Integrado, do ensino médio politécnico utilizando as ferramentas wiki e glossário do Moodle.

Segundo Abegg (2004, p.98), “um trabalho de pesquisa-ação, no âmbito escolar e na perspectiva da educação como prática de liberdade, requer necessariamente ação investigativa.”, sendo que o professor deve-se assumir como pesquisador(a). Neste sentido, a pesquisa-ação permite unir diferentes saberes, pois facilita a reflexão sobre a prática vivida, compreendendo-a e transformando-a, devido ao seu processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação emancipatória quando se pretende a transformação da prática numa determinada realidade social.

Assim, as ações da pesquisa foram realizadas em três fases sendo: fase exploratória que também é entendido como de diagnóstico inicial, na qual foi realizado uma pesquisa diagnóstica para conhecer a real situação do contexto escolar e de fluência em TIC dos envolvidos. Na fase de ação que é também entendida como a de execução das ações, foram desenvolvidas dinâmicas coletivas que permitiram o



estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com os envolvidos, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção. Nessa fase é que se deu a produção colaborativa nas ferramentas wiki, glossário e fórum do Moodle. Na terceira e última fase do processo de pesquisa-ação foi realizado a avaliação, onde são apresentados os resultados das ações no contexto organizacional da investigação e suas consequências de modo que possam ser extraídos ensinamentos úteis para continuar a experiência em outros contextos.

Assim, nas experiências mediadas pelo Moodle, foi utilizado as ferramentas wiki, glossário e fórum, este último como complementação para as discussões em torno das temáticas estudadas. Todas as ferramentas utilizadas para a produção de materiais educativos convergiu com a temática de Seminário Integrado, do ensino médio politécnico desenvolvida nas turmas de segundos anos, que dentre elas destacamos a sobre "Inclusão Social", focando as pessoas com deficiência na sociedade. Essa atividade foi desenvolvida durante o segundo trimestre de 2014.

Nesse período, desenvolvemos diversas atividades para que nós, professoras, e os estudantes conhecêssemos a realidade da inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar e fora dele, uma vez que esse assunto é pouco abordado. Como subsídio para as discussões, utilizamos alguns vídeos, que foram analisados coletivamente; realizamos palestras com profissionais da educação e saúde e pessoas com deficiência; e visitamos a Escola Municipal de Educação Especial e a sala de Atendimento Educacional Especializado. Essas ações vieram a convergir com a 12ª Semana de Ação Mundial – Direito à educação inclusiva – por uma escola e um mundo para todos realizada de 21 a 24 de setembro de 2014, organizada por várias instituições nacionais e internacionais.

Por outro lado, o Fórum de Discussões, que foi utilizado como ferramenta de apoio à expressão escrita, teve a finalidade de os estudantes postarem suas impressões acerca do assunto tratado em aula e, ao mesmo tempo, ir trabalhando a habilidade de leitura-escrita individual e cooperativamente, como mostra a figura 1.



Inclusão, Mídias e Deficiência



Fonte: <<http://www.guiainclusivo.com.br/wp-content/uploads/2012/11/programa-de-acessibilidade-hoteliaria-certificacao3a7c3a3do-de-acessibilidade.jpeg>>



Figura 1: Atividades usando o Fórum de Discussões.

No desenvolvimento das aulas, foi enfatizado pelos estudantes a importância de conhecerem as leis e a preocupação com a acessibilidade, bem como o conhecimento de números de pessoas com deficiência que estão incluídos e que não estão incluídos.

Todo o processo culminou na realização da Mostra de Educação Inclusiva, que aconteceu no Salão Nobre do IEESF onde os estudantes das quatro turmas do ensino médio politécnico socializaram suas produções e reflexões sobre o tema tratado. Os resultados apontaram que atividades de integração entre escolas, entre turmas e entre estudantes na sala de aula que partam de tema como a inclusão social, potencializam o diálogo, a interação e a troca na produção de novos conhecimentos. Também os estudantes produziram recursos educacionais como folders, vídeos, fanzines, cartazes e cartilhas, como pode ser visualizado na figura 2.



Figura 2: Recursos educacionais produzidos pelos estudantes.



Outra experiência foi desenvolvida com a turma 301 do terceiro ano no desenvolvimento do projeto de pesquisa “Saneamento Básico – Tão Perto e Tão Longe de Soluções”. Focamos, esta atividade, no eixo temático “resíduos sólidos”.

Inicialmente, leituras de textos impressos e disponíveis na rede sobre a temática foram realizadas. Com base no planejamento das ações do projeto proposto pelos estudantes, visitamos o lixão municipal e entrevistamos secretário de obras e de saúde da Prefeitura sobre a implantação da coleta seletiva no município que começou em setembro de 2014. Com esses subsídios, elaboramos um questionário que foi aplicado com estudantes na escola e na comunidade geral.

Os dados tabulados e analisados (Figura 3) foram impulsionadores de uma sequência de ações como “Roda de Conversa sobre resíduos sólidos”, que aconteceu na escola e contou com a participação de representantes da Associação de Catadores Assisense, da Fundação Luterana de Diaconia e IF-Farroupilha.

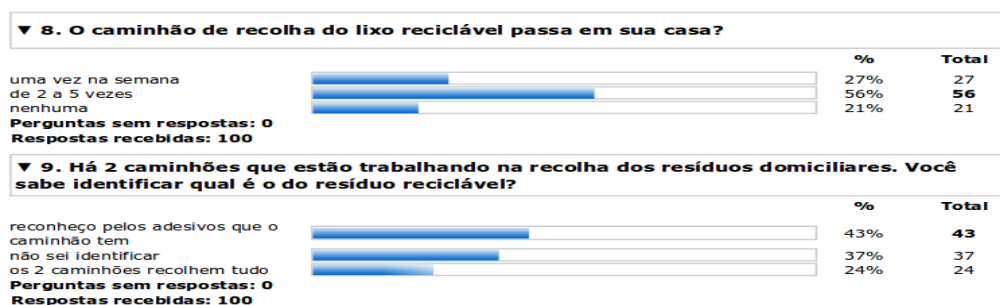


Figura 3: Questionário sobre resíduos sólidos aplicado no município.

Importante destacar que esses subsídios auxiliaram na escrita e entrega de uma carta aberta sobre resíduos sólidos ao Prefeito Municipal assim como a oportunidade de comunicar o conteúdo dessa carta através de Tribuna Livre cedida pela Câmara Municipal de Vereadores. A carta aberta foi escrita colaborativamente usando a ferramenta wiki, como mostra a figura 4.



Página Inicial

[Editar página](#) [Anotar](#)

Últimas edições: quarta, 4 fevereiro 2015, 09:29 (Eliandra Gomes Marques); quinta, 13 novembro 2014, 09:09 (Eliandra Gomes Marques); segunda, 3 novembro 2014, 19:17 (Valéria Trombini); [Histórico completo](#)

Carta Aberta ao Prefeito

Excelentíssimo Prefeito Municipal de São Francisco de Assis, Senhor Horácio Brasil

Nós, cidadãos preocupados com a sustentabilidade ambiental, social e econômica não só local como também global, diante assinados, vimos respeitosamente dirigir a Vossa Senhoria apresentar contribuições ao Plano Municipal de Resíduos Sólidos (PMRS) a partir da identificação de situações-problemas que dizem respeito a ações de coleta seletiva e tratamento e destino dos rejeitos do município.

Desde a implantação, em 1º de setembro de 2014, da coleta seletiva com a inserção dos catadores e catadoras de materiais recicláveis organizados juridicamente e da contratação de uma empresa terceirizada para a coleta dos rejeitos domésticos, constatamos avanços no cumprimento da Lei 12.305/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos, e limites que devem ser refletidos para finalmente promover ações mitigatórias. Diagnosticamos que a participação da população na organização e planejamento de ações anteriores ao intento foi desconsiderada, ficando apenas a cargo da Prefeitura decidir as estratégias. A referida Lei trata, em um de seus princípios, do direito da sociedade à informação e ao controle social.

Temos sim que oportunizar a participação da comunidade em todos os processos de planejamento de um espaço público, focando no desenvolvimento local e não somente naquelas poucas brechas que são abertas para cumprimento da legalidade. Diante disso, construímos ações viável-possíveis que foram elaboradas a partir de subsídios legais e teórico-práticos para nosso contexto local.

Contribuímos satisfatoriamente nas estratégias de ações para o PMRS que estão embasadas em levantamento realizado por pesquisadores e estudantes do terceiro ano do ensino médio politécnico do Instituto Estadual de Educação Salgado Filho através de aplicação de questionário na escola e nos bairros. Essas informações coletadas foram tabuladas e apresentadas em um evento dia 31 de outubro, na escola. Organizado pelos estudantes da Turma 301, esse evento - denominado Roda de Conversas sobre Resíduos Sólidos -, contou com a participação de estudantes do curso de Gestão Pública e de uma professora pesquisadora do Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul, de uma assessora técnica da Fundação Luterana de Diaconia para o projeto Bioma Pampa e de dois trabalhadores da Associação de Catadores e Recicladores Assisense. Na ocasião discutimos os resultados da pesquisa, a Lei e a situação atual da coleta de resíduos do município e encaminhamos propostas para compor o PMRS.

Os resultados apontam que há necessidade urgente de: planejar ações sustentáveis acerca da coleta seletiva envolvendo toda a comunidade por meio de processos participativos a fim de que as soluções sejam construídas permanentemente; identificar o "caminhão da coleta seletiva" com adesivos bem como comunicar a população destacando a diferença entre os caminhões que fazem a logística diariamente, de segunda a sábado, dos resíduos domésticos; organizar espaços de discussão acerca do tema para a reflexão-ação; criar "ecopontos" para a coleta de resíduos perigosos (pilhas, baterias e lâmpadas fluorescentes), de resíduos eletrônicos e de óleo de cozinha usado em diversos locais facilitando, assim, o descarte e destino corretos; divulgar amplamente as ações à comunidade assisense usando todos os tipos de mídias às quais são resultantes de processos colaborativos e coletivos, em especial, com instituições de ensino federal, estadual e municipal e organizações não governamentais fortalecendo o processo; implantar uma usina de biocombustível para transformação do óleo de cozinha usado em biodiesel para abastecer o caminhão da coleta seletiva por ser um investimento de baixo custo e viável; criar políticas públicas que incentivem tanto os cidadãos quanto as empresas privadas para investirem em ações de coleta seletiva viabilizando, assim, a destinação final ambientalmente adequada.

Por fim, poderíamos elencar uma série de outros dados, informações e relatos que revelam um cenário fragmentado e frágil e que sugere a necessidade de ações imediatas por parte não só do Governo mas também da comunidade. Com isso, esperamos que as contribuições apontadas passem a compor o Plano Municipal de Resíduos Sólidos porque apresentam ações que apontam para soluções de curto, médio e longo prazo.

Respeitosamente,

Cidadãos comprometidos.

Palavras: 603

Figura 4: Escrita colaborativa da carta através da ferramenta wiki do Moodle.

Estas experiências mostraram que ao integrar as TIC no processo escolar, via planejamento das atividades de estudos, consegue-se uma maior participação e envolvimento dos estudantes. Inclusive estabelecendo relações mais amplas, culminando para a formação de cidadãos mais ativos e preparadas para o mundo e, consequentemente, pessoas mais capacitadas do ponto de vista da fluência tecnológica para com o trabalho.

Considerações Finais

Com esta pesquisa, percebe-se que é possível gerar melhorias no processo de ensino-aprendizagem, através da integração das TIC nas práticas escolares. A produção escolar da leitura-escrita mediada pelas ferramentas de atividades wiki e glossário do Moodle, desperta maior interesse e participação dos estudantes. Assim, está sendo viável produzir desenvolvimentos curriculares inovadores na educação



básica, mais especificamente no ensino médio politécnico através da participação dos estudantes e professores.

Como resultado parcial principal, destacamos a mudança da forma de produção escolar, agora centrada na produção colaborativa, sendo perceptível também o desenvolvimento da fluência tecnológica de todos os envolvidos. Além disso, os resultados parciais deste trabalho apontam para um ensino mais próximo à realidade dos estudantes, empoderando-os com novas tecnologias criativas, participando mais da produção escolar colaborativa e da produção científica, as quais possibilitam o estabelecimento de diversas relações entre as áreas do conhecimento, culminando com atividades experimentais, atrelando a teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Isso vem permitindo a construção de novos conhecimentos necessários à escolaridade e, conseqüentemente ao trabalho e vida social.

A pesquisa diagnóstica desenvolvida na primeira fase, nos mostra que a maioria dos estudantes só tinham acesso às TIC em suas residências e, este projeto, permitiu ampliar estas oportunidade uma vez que equipamos o laboratório de informática da escola com computadores novos e melhor acesso à Internet. Isso tem possibilitado um maior tempo de permanência dos estudantes na escola, com envolvimento em atividades relacionadas às disciplinas de Seminário Integrado, assim como dos estudantes com as atividades vinculadas à iniciação científica no contexto do Seminário Integrado do ensino Médio Politécnico.

O resultado principal esperado num trabalho desta natureza, é a “mudança” na produção escolar colaborativa (conhecimentos técnico, prático e construção da autonomia), perceptível como fluência tecnológica acoplada. E isso está sendo de fato perceptível entre os envolvidos.

Por fim, ainda tem-se um desafio que precisa ser superado que é o envolvimento dos professores nas atividades de planejamento pedagógico das práticas escolares mediado por TIC. Infelizmente, no contexto deste trabalho, mesmo que em reunião pedagógica geral tenha sido proposto o envolvimento de todos os professores na abordagem temática em cada disciplina, registramos que poucos professores envolveram-se de fato com o trabalho colaborativo.

Referências



ABEGG, Ilse. Ensino-Investigativo de Ciências Naturais e suas Tecnologias nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, **2004. 146f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.**

_____. **Produção Colaborativa e Diálogo-problematizador mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação Livres**, 2009. 280f. Tese (Programa de Pós-Graduação Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. e outros. **Aprendizagem Colaborativa em rede mediada pelo wiki do Moodle.** jul. 2009. Disponível em: <<http://portalsbc.sbc.org.br/?module=Public&action=SearchResult&author=232>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico], 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. (Série legislação; n. 102). Atualizada em 8/5/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

COSTA, C.; ALVELOS, H.; TEIXEIRA, L. Utilização de Wikis no contexto Ensino/Aprendizagem: uma experiência com alunos do Ensino Superior. In: **Revista EducaOnLine.** v. 6, n.3, Set./Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?>. Acesso em: jun. 2014.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias. O novo ritmo da informação. 8.ed. São Paulo: Papirus, 2011.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014.** Porto Alegre: Seduc-RS, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: jan. 2013.

TAKASHI, Tadao (Org.). Sociedade da Informação no Brasil Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Setembro 2001. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/434/1/livroverde.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.



POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR: FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS EM AMBIENTES VIRTUAIS

Sabrina Bagetti¹
Juliana Sales Jacques²
Iris Cristina Datsch Toebe³
Vívian Alkaim⁴
Elena Maria Mallmann⁵

Eixo 3 – As práticas educativas e inter-relações epistemológicas

Resumo

Com o advento das tecnologias educacionais, temos a possibilidade de estabelecer inovação curricular no ensino superior, potencializando a interatividade e a interação entre docentes e estudantes na mediação em rede. Assim, abordamos, neste artigo, as políticas públicas educacionais de integração das tecnologias em rede Instituições de Ensino Superior (IES); bem como problematizamos os limites e as possibilidades em práticas educativas mediadas pelo Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) Moodle, as quais são potencializadas pela fluência tecnológico-pedagógica: princípio da performance. Metodologicamente, o trabalho centrou-se em um levantamento bibliográfico explanatório. Utilizamos, para tanto, relatos, estudos de casos e pesquisas tendo como foco estratégias didático-metodológicas que potencializam o processo ensino-aprendizagem por meio do aprimoramento da fluência tecnológico-pedagógica em AVEA. Os resultados, analisados sob a abordagem qualitativa e apresentados junto às nossas considerações finais, apontam para um discurso imperativo: a fluência é ação basilar da performance de docentes na educação online. Defendemos, assim, que lançar mão das tecnologias para mediar situações de ensino-aprendizagem requer muito mais que operações técnicas; pressupõe ações pedagógicas sustentadas no diálogo-problematizador que levem à transformação (essência da aprendizagem). A construção da fluência, como a própria nomenclatura construção preconiza, é uma ação processual que, para nós, ocorre ao longo da vida. Requer pesquisa, desenvolvimento e capacitação para integração de inovações no ensino-aprendizagem em rede e sua democratização.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais, Integração das tecnologias, Fluência tecnológico-pedagógica.

Introdução

O planejamento de práticas educativas mediadas por tecnologias em rede constitui-se em ação de fomento das políticas públicas educacionais. Isso porque há

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação-PPGE/UFSM, sabribagetti@gmail.com

² Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação-PPGE/UFSM juletras.jacques@gmail.com

³ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação-PPGE/UFSM iristoebe@gmail.com

⁴ Graduanda Licenciatura em História-CCSH UFSM alkaim_vivian@hotmail.com.

⁵ Doutora em Educação. Docente Adjunta do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação UFSM, elena.ufsm@gmail.com.



de se considerar as potencialidades das tecnologias para o ensino-aprendizagem na contemporaneidade, tendo em vista a democratização de acesso às inovações tecnológicas, as quais perpassam as diferentes esferas sociais.

A indução política é, diante disso, a construção da fluência na formação básica. Assim, ainda mais o é na formação inicial e continuada de docentes, uma vez que há relação direta entre universidade e escola. Nesse sentido, temos como problema de pesquisa: em que medida a performance de docentes potencializa o ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede sob ótica dialógico-problematizadora?

Nesse viés, o objetivo deste artigo é, através de levantamento bibliográfico exploratório, argumentar sobre as potencialidades de Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA) como o Moodle e a necessidade da construção da fluência tecnológico-pedagógica para o desenvolvimento de práticas educativas na vertente dialógico-problematizadora. Para tanto, abordamos, ao longo do texto, as ações de fomento das políticas públicas educacionais para integração das tecnologias em rede. Discorremos sobre os limites e as possibilidades do Moodle e apresentamos a fluência tecnológico-pedagógica como princípio da performance de docentes na educação online. Por fim, finalizamos esta produção tecendo nossas considerações sobre a temática.

Políticas Públicas Educacionais de Integração das Tecnologias em Rede no Ensino Superior

A integração das tecnologias educacionais em rede tem apresentado nas Instituições de Ensino Superior (IES) perspectivas de desenvolvimento, no âmbito autonomia e emancipação dos sujeitos. Podendo ser promovida através do desenvolvimento de práticas educativas para formação inicial e continuada de docentes, previstas em políticas públicas educacionais. Essas políticas foram elaboradas com o intuito de formar docentes tecnologicamente fluentes. Uma ação formativa que se reflete diretamente nas escolas, pois parte dos egressos de cursos de formação inicial e continuada, passa a atuar na formação básica escolar.

De acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (Brasil, 2013), referentes à oferta de uma educação com qualidade social,



é preciso que se ofereça aos docentes, formação adequada para o uso das tecnologias e sendo “assegurada à provisão de recursos midiáticos atualizados [...] novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza” (BRASIL, 2013, p 111).

Assim, as políticas públicas de integração apresentam-se essenciais, tanto para o acesso e aperfeiçoamento dos docentes, quanto para o desenvolvimento de práticas educativas mediadas pelas tecnologias em rede. No entanto, para que as inovações metodológicas e curriculares sejam implementadas, é fundamental que se busque o aperfeiçoamento por meio de capacitações. As IES além de contemplarem, em seus projetos políticos pedagógicos, a integração das tecnologias em rede no desenvolvimento das atividades curriculares, necessitam promover ações capacitativas para o desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica.

Nesse sentido, temos a resolução Conselho Nacional de Educação (CNE), Nº 1º de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre a formação docente para atuar na educação básica, e estabelece que os IES devam atuar de modo a capacitar profissionais aptos a:

Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de docentes, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:

[...]

III – as características da sociedade de comunicação e informação. (RES Nº. 1_CNE, 1999, p.1).

Através dessas orientações percebemos que o ponto de partida para a integração e implementação das tecnologias educacionais em rede, em práticas educativas na formação docente, deve partir dos próprios Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), ao preverem em seus objetivos a articulação dessas ações.

Com o intuito de desafiar os docentes para o desenvolvimento de práticas inovadoras, também foi lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o edital nº 015/2010/CAPES/DED, o qual orienta as IES a promoverem ensino-aprendizagem por meio de métodos e práticas inovadoras, como



a produção de recursos e atividades de estudo em AVEA. Para tanto, é fundamental que os projetos dos cursos em meio as suas ações contemplem:

Amplitude de atendimento e primazia do uso das tecnologias de comunicação e informação. A concepção da proposta deve favorecer a institucionalização de práticas de ensino-aprendizagem abertas, utilizando tecnologias de informação e comunicação, que favoreçam o desenvolvimento acadêmico em dois eixos: a autonomia de aprendizado nos estudantes e a melhoria da qualidade no ensino de graduação. (Edital Nº 15_Capes, 2010, p.03)

Diante disso, é possível compreender a importância das políticas públicas na orientação para integração das tecnologias em rede na formação inicial e continuada dos docentes. Essa integração, quando orientada curricularmente na perspectiva dialógico-problematizadora (FREIRE, 1987), pode possibilitar formação de profissionais capacitados para inovar as práticas educativas tanto na formação básica quanto na superior.

Ao encontro destes entendimentos, temos a portaria do Ministério da Educação-MEC Nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004, que em meio a suas ações de fomento à inovação pedagógica, promoveu o edital CAPES Nº 03/2015 para o desenvolvimento e aplicação do uso tecnologias nas IES. Em seus objetivos, entre outros, temos o incentivo “a inovação pedagógica, tecnológica e de gestão educacional, por meio de desenvolvimento, aplicação, formação, disseminação e avaliação no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação” (p.1). Desse modo, temos perante essas políticas públicas temos o reconhecimento dos AVEA como ferramentas de apoio a integração das tecnologias.

Os AVEA, são mediadores não humanos (LATOURET, 2001) potencializadores de planejamento e implementação de práticas educativas que podem inovar curricularmente os cursos de formação inicial e continuada de docentes. Desse modo no item seguinte discutiremos os limites e as possibilidades da utilização destes ambientes para promover o ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias educacionais em rede.

AVEA Moodle: Limites e Possibilidades



O AVEA, também conhecido como Learning Management System (LMS)⁶, é um softwares disponibilizados na internet, que agrega ferramentas para criação e gestão de conteúdos/recursos e atividades de estudo. Pode ser utilizado tanto para o ensino-aprendizagem a distância quanto para apoio do presencial. Complementares a essa definição, os estudos de Roncarelli, Mallmann e Catapan (2008) apresentam os AVEA como sistemas que disponibilizam diversas ferramentas de comunicação e interação, com o propósito de promover aprendizagem não desvinculada de um processo de ensino que ocorre de modo sistemático. Nesse sentido, o “acoplamento de duas ações - ensino e aprendizagem - em um único movimento” (p.4), organizado e planejado intencionalmente de caráter formal e de acordo com uma proposta pedagógica é o que concretiza de fato um AVEA.

Atualmente existem inúmeros AVEA disponíveis, tanto comerciais como gratuitos. Todavia, Silva (2013) aponta entre outros, como melhor opção na categoria gratuita, o Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment). Segundo o autor, o Moodle é “um software de código aberto que cresce em qualidade e adesão social no cenário também crescente da educação na modalidade a distância” (SILVA, 2013, p.18). No meio educacional, vem sendo o AVEA com maior aceitação, qualificado como “potente gerador de espaços educativos” (SILVA 2013 p.13), capaz de contemplar, de forma participativa e colaborativa, a mediação do docente no ensino-aprendizagem em rede.

Diante disso, nesta pesquisa, abordamos a concepção de ensino-aprendizagem no Moodle, uma vez que no âmbito educacional da UFSM, institucionalizou-se este software como ferramenta de apoio. Por meio do edital nº 15, lançado pela Capes em 23 de março de 2010, objetivou incentivar práticas de ensino-aprendizagem para integração das tecnologias educacionais em rede e a convergência das modalidades, nas IES federais e estaduais integrantes da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Nesse sentido, o Moodle, em suas diversas interfaces, dispõe de ferramentas digitais e interativas, que conferem aos estudantes a possibilidade de construir e compartilhar colaborativamente conhecimentos e informações. Uma de suas maiores vantagens é a variedade dessas ferramentas: chat, fórum, glossário, lição,

⁶ LMS - Sistema de Gerenciamento de Aprendizado, tradução de acordo com os estudos de Silva (2013)



questionário, tarefa e wiki. Estas são categorizadas como ferramentas de atividades, as quais podem ser utilizadas e configuradas de acordo com o objetivo didático-pedagógico de cada componente curricular trabalhado pelos docentes, podendo ser e potencializadas quando implementadas por meio do planejamento de atividades de estudo⁷ individuais e/ou colaborativas.

Ao pesquisarem o acoplamento de recursos (conteúdos) e atividades de estudo no Moodle, Mallmann e Jacques (2014, p. 51) chamam a atenção para as potencialidades hipermediáticas que podem ser exploradas pelo docente no Moodle. Segundo as autoras “a hipermídia educacional possibilita a construção de materiais mais interativos, planejados e implementados sob a ótica da não linearidade”. Nesse sentido, ao explorar as potencialidades das ferramentas do Moodle, possibilita-se uma organização didático-metodológica pautada na interatividade por meio do acoplamento de diferentes mídias, como: animações, simulações, áudios, vídeos e imagens para compor um texto.

A integração hipermediática (diferentes mídias) possibilita aos estudantes uma leitura não hierarquizada dos conteúdos, a partir dos nós que interligam conceitos e temas em estudos. Tais ligações que compõem o hipertexto (integração da hipermídia no texto), ao mesmo tempo em que possibilitam a escolha pelo estudante da rota de navegabilidade, através do planejamento docente, mantêm a diretividade no ensino-aprendizagem do conteúdo curricular. Essa ação tende a ser fortalecida ao acoplar (através de link) o recurso (conteúdo) à atividade de estudo, e vice-versa. Isso porque, ao acessar o recurso, o estudante pode, desde já, visualizar a atividade e construir sentidos na leitura do texto tendo o enunciado da atividade de estudo como ação direcionadora.

Da mesma forma, ao acessar uma atividade de estudo o estudante pode visualizar o recurso (conteúdo) correspondente àquela atividade. Isso pode além de evitar que a atividade seja realizada sem a leitura do conteúdo, proporcionar a compreensão de que conteúdos e produção escolar discente são indissociáveis no escopo do ensino-aprendizagem. Para que o docente elabore sua atividade de estudo

⁷ De acordo com DAVIDOV (1988), a atividade de estudo corresponde as ações (finalidades) e as operações (condições) que, sustentadas na reflexão, potencializam apropriação de conhecimentos teóricos.



integrando diferentes mídias é fundamental que esse potencial hipermidiático da plataforma seja explorado com intenção de oferecer caminhos de navegabilidade que não separaram o par recurso-atividade. Porém, para implementar e acoplar atividades de estudo e recursos hipermidiáticos é preciso conhecer muito bem e saber operacionalizar as ferramentas tecnológicas que permitem essa criação, implicando o desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica, tanto para atuação docente como para a interação do estudante. Deste modo no item seguinte discutiremos as implicações do desenvolvimento dessa fluência.

Fluência Tecnológico-Pedagógica: Princípio da Performance

Muitas ações de fomento das políticas públicas para integração das tecnologias em rede têm perpassado o âmbito educacional, bem como a temática está presente nos discursos de ordem política. Cabe-nos, então, refletir sobre como essas ações de integração precisam ser implementadas para de fato alcançarmos as metas e ideais propostos pela legislação.

Como já argumentamos, ações de capacitação são vistas como estratégias para o desenvolvimento de aptidões que levem à integração das tecnologias em rede na educação. Lembrando que essas ações formativas estão previstas nas políticas públicas tanto para o ensino superior quanto para educação básica. Bem sabemos que o planejamento de práticas educativas em AVEA, como o Moodle, pressupõe operacionalização da tecnologia para (re)criar situações de ensinar e aprender.

As aptidões que aqui ressaltamos nominamos de fluência tecnológico-pedagógica. Esse conceito, sistematizado por Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013), surgiu de estudos sobre o conceito fluência tecnológica de Kafai et al (1999), Schneider (2012) e outros autores que discursam sobre a temática. Como argumenta Jacques (2014), a necessidade de atrelar a fluência tecnológica à fluência pedagógica parte do princípio de que, no planejamento e na implementação de práticas educativas, não basta apenas saber operacionalizar a tecnologia, é preciso ir além: operacionalizar sustentando-se em ações com teor didático-pedagógico.

Nesse sentido, ampliamos o entendimento sobre as aptidões necessárias à performance do docente na mediação tecnológica. Dada a performance como ação transformadora (ZUMTHOR, 2007), a fluência tanto na operacionalização quanto na

ação é ato inerente e essencial da performance. Mas como Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013) a compreendem? As autoras a definem como tecnológica e pedagógica (e defendem a necessidade de abarcar as duas categorias) tendo em vista que “reúne conhecimentos e práticas, teoria e ações”, constitui-se em “saber fazer o melhor em cada situação, com cada recurso, sendo que não acontece no imprevisto, é resultado de formação.” (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 4).

Assim sendo, não basta apenas saber acessar o AVEA, é preciso adaptar-se também às suas atualizações. Não basta apenas operacionalizar as ferramentas do AVEA para depositar conteúdos definindo-o como um repositório digital, é preciso criar situações de ensino-aprendizagem nessas e com essas ferramentas. Não basta elaborar recursos e atividades de estudo, é preciso elaborá-los de modo hipermidiático. É preciso, ainda, ir além: compartilhá-los em formato aberto como forma de democratização das práticas educativas.

Para explicitarmos, as relações existentes entre os tipos de conhecimentos e os níveis de fluência, defendidos por Kafai et al (1999) e Schneider (2012), lançamos mão da sistematização elaborada por Jacques (2014), elucidada na figura 1.



Figura 1 - Rede conceitual relação entre os tipos de conhecimento e os níveis de fluência.

Fonte – As autoras

No âmbito da performance em AVEA como o Moodle, saber o caminho de navegabilidade para acessá-lo, conhecer as ferramentas disponíveis diferenciando-as no que tange às suas especificidades (ferramentas de recursos - produção de



conteúdos; ferramentas de atividades - elaboração de atividades de estudo), operacionalizá-las para gerar ensino-aprendizagem sustentado no diálogo-problematizador constituem-se no desenvolvimento de habilidades contemporâneas (nível técnico da fluência) e na compreensão e aplicação dos conceitos fundamentais da integração das tecnologias na educação (nível prático da fluência). Ademais, ser fluente tecnológica e pedagogicamente pressupõe outro avanço: alcançar o nível emancipatório, ou seja, desenvolver, na performance, capacidades intelectuais para compreensão e vivência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967).

Metodologia

Metodologicamente, o trabalho concentrou-se no levantamento bibliográfico exploratório com foco nas políticas públicas (fomento ao uso das tecnologias educacionais em rede), AVEA (práticas no Moodle) e fluência tecnológico-pedagógica (implicações e potencialidades) contextualizadas no ensino superior. Ao longo do ano de 2014, foram realizadas pesquisas bibliográficas em periódicos nacionais e internacionais que constam na listagem de avaliação e classificação Qualis da Capes e SciELO.

Além disso, realizamos mapeamento dos trabalhos publicados em anais de eventos relacionados à área de tecnologia educacional, tais como: Congressos Internacionais de Educação a Distância da ABED, Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem (Conahpa). Como parâmetro de pesquisa, foram utilizadas as palavras-chave e keywords: fluência tecnológica, fluência pedagógica, hipermídia educacional e ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

O levantamento bibliográfico exploratório realizado permitiu-nos, como resultado de pesquisa, afirmar que o desenvolvimento de práticas educativas em AVEA como o Moodle perpassa por uma condição imprescindível: a fluência tecnológico-pedagógica. A literatura nos apontou publicações tanto nacionais quanto internacionais sobre a temática, todavia com nomenclaturas diferentes: ora como fluência em tecnologias, ora como aptidões tecnológicas, entre outras denominações.



O conceito de fluência tecnológica e fluência tecnológico-pedagógica encontramos especificamente em produções nacionais.

A conceituação temática é, em linhas gerais, a construção de habilidades, conceitos e capacidades, bem como desenvolvimento dos níveis técnicos, práticos e emancipatórios - para lidar com as tecnologias em rede. A fluência tecnológico-pedagógica é, portanto, um processo que ocorre ao longo da vida. Isso vai ao encontro das ações de fomento das políticas públicas educacionais, quando pressupõem a construção da fluência em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse sentido, defendemos que habilidades contemporâneas para lidar com as potencialidades que a tecnologia educacional oferece (no caso desta pesquisa, tratamos do AVEA Moodle) em suas diferentes versões, a compreensão dos conceitos fundamentais da mediação em AVEA e o desenvolvimento de capacidades intelectuais para (re)criar práticas de modo colaborativo, aberto e compartilhado são aptidões que constituem a fluência tecnológico-pedagógica. Por conseguinte, são os princípios da performance de docentes formadores na educação online.

Assim, conclusivamente, destacamos que a fluência tecnológico-pedagógica emerge do movimento retrospectivo de avaliação e diagnóstico, bem como prospectivo de planejamento com objetivos curriculares claros e ciência dos impactos da formação de docentes diante da demanda por tecnologia e ensino-aprendizagem ao longo da vida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** /Documento Compilado. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Nº 15_Capes_Fomento ao uso das TIC**. 2010. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/editais/fomento-as-tics> >. Acesso em: 15 mai. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 30 de setembro de 1999**. Acesso em maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Acesso em maio 2015.



DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progresom, 1988.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

JACQUES, J. S. **Performance multidisciplinar nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação**: produção de materiais didáticos hipermediáticos no Moodle. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

JACQUES, J. S.; MALLMANN, E. M. Design pedagógico de materiais didáticos: performance docente na produção hipermediática em ambientes virtuais. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 42, 2014.

KAFI, Y. **Et al. Being fluent with information technology**. Washington D.C: National Academy Press, 1999. Disponível em: <<http://www.nap.edu/catalog/6482.html>>. Acesso em: 15 maio 2015.

LATOUR, B. **A esperança de pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Tradução de Gilson César Cardoso do Sousa. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MALLMANN, E. M.; SCHNEIDER, D. R.; MAZZARDO M. D. Fluência tecnológico-pedagógica (FTP) dos tutores. XXII Ciclo de Palestras Novas Tecnologias na Educação, UFRGS. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 11 nº 3, dezembro, 2013.

OKADA, A.; ALVES, L.; BARROS, D. **MOODLE: estratégias pedagógicas e estudo de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009.

RONCARELLI, D; MALLMANN, E. M.; CATAPAN, A. H. EaDList: uma ferramenta para escolha de um Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem. ABED, 2007.

SCHNEIDER, D. R. **Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFSM**: fluência tecnológica no moodle. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2012.

SILVA, R. S. **Moodle para autores e tutores**. 3ª Edição. São Paulo: Novatec Editora, 2013.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção e leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.



O USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO COMO UMA POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR

Priscila Silva Linassi¹
Elisane Maria Rampelotto²
Adriane Melara³

Eixo 3 – As práticas educativas e inter-relações epistemológicas

Resumo

Neste artigo procura-se discutir os limites e as possibilidades do uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação nas escolas, buscando uma reflexão do papel do gestor escolar. Estamos vivendo a era da tecnologia, do acesso a informação, a comunicação coletiva, dentro destes pressupostos, as tecnologias de comunicação e de informação tornam-se ferramentas presentes e que colaboram para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma dinâmica e colaborativa. O gestor dentro desta perspectiva age nas esferas de divulgar, incentivar e colaborar para a formação continuada e para os processos de gestão democrática dentro do ambiente escolar. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica em obras relacionadas ao tema, no intuito de discutir os limites e possibilidades desta abordagem. Dentre as bibliografias estudadas temos a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ 1996. A gestão democrática tem como preceito estimulado pelo gestor, ações que favoreçam o acesso as tecnologias de informação e comunicação como uma forma de potencializar o processo de ensino aprendizagem dos alunos. A atuação do gestor escolar deve ser articulada em todas as esferas pedagógica, administrativa, financeira, estimulando a formação continuada. E deve levar em consideração a especificidade de cada escola a sua constituição histórica, cultural, social. Desta forma procuramos perceber como age o gestor no princípio de escola democrática que favorece o acesso ao conhecimento, o trabalho colaborativo que envolva a comunidade escolar, uma ação que favoreça o uso das tecnologias e a sua difusão. Assim, proporcionou compreender que esta inserção das tecnologias no ambiente escolar implica desafios. As Tecnologias de Informação e Comunicação dinamizam o processo de ensino e aliadas as metodologias de sala de aula favorecem a construção do conhecimento e estimulam a busca por novas aprendizagens.

Palavras-chave: Tecnologia de comunicação e informação. Gestão. Ensino aprendizagem. Ferramentas.

Introdução

O presente trabalho de pesquisa tem a finalidade de apresentar um estudo sobre o papel dos gestores escolares frente ao novo paradigma de educação, configurado em função do crescente uso das tecnologias de comunicação e informação no meio

¹Educadora Especial, Mestre em Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: priscilalinassi@yahoo.com.br

²Doutora em Educação, Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: elisane2007@gmail.com

³Educadora Especial, Especialista em Educação Ambiental, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: adrianemelara@yahoo.com.br



escolar. Neste contexto, perguntamos sobre as contribuições que tais tecnologias trazem ao processo de democratização escolar.

Atualmente, a sociedade encontra-se marcada por inúmeras transformações, principalmente em relação aos meios tecnológicos virtuais e científicos, neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem também se depara com essas transformações tecnológicas. O uso das tecnologias digitais, no processo educativo pode ser compreendido como uma inovação no campo do conhecimento, proporcionando novas formas de interação, socialização e aprendizagem. Estes instrumentos ampliam o intercâmbio educacional e cultural, quebram fronteiras e barreiras e promovem a autonomia à medida que respeitam o ritmo de cada educando. Por isso, o caráter coletivo e democrático da educação é reivindicado em sua plenitude, exigindo que a gestão escolar se delineie em um ambiente de coparticipação, estimulador do conhecimento e em concomitância aos processos de produção e significação culturais.

Sobre essa ótica, podemos destacar que as tecnologias de comunicação e informação (TIC), podem expandir o processo de gestão democrática. Isto acontece à medida que proporcionam maior interação entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, pais, alunos, professores, gestores, por exemplo. Além disso, promovem novos espaços para circulação de conhecimentos, explorando os diversos significados da ação coletiva. Configurando, assim, um ambiente motivador, repleto de trocas dialógicas, em que as tecnologias de informação e comunicação passam a ser uma ferramenta de intervenção no processo de articulação do conhecimento e de outras relações que permeiam o ambiente escolar.

Dentro dessas discussões contemporâneas, este trabalho visa refletir sobre à medida que as tecnologias de comunicação e informação são capazes de subsidiar o processo de gestão escolar numa perspectiva de aprendizagens coletivas e de dinâmicas organizacionais. Sob esse viés, temos a intenção de realizar alguns apontamentos sobre a forma de melhor utilizar os instrumentos tecnológicos para a promoção de vivências culturais mais ricas e inclusivas, num processo de democratização que considera igualmente a dimensão social e dimensão política da educação.



Fundamentação Teórica

Considerando as constantes mudanças e inovações que ocorrem em relação aos meios tecnológicos podemos constatar que essas alterações criam novas possibilidades no ambiente escolar, uma vez que geram novas formas de aprender e intervir com o mundo. Segundo Belloni (2001, p. 26), as características principais das TIC são a simulação, a virtualidade, a acessibilidade, a superabundância e a extrema diversidade de informações. Essas, por sua vez, demandam concepções metodológicas diferenciadas, provocando a urgência de mudanças radicais na didática e no ensino, possibilitando a criação de novas formas de mediatização. Formas que contemplem uma educação mais dinâmica e democrática, que favoreça o acesso e o diálogo.

Dentro dessa perspectiva Prata afirma que:

É necessário possibilitar a comunidade escolar vivenciar esse processo de inclusão digital, por intermédio de situações potencialmente pedagógicas e catalisadoras, que garantam a apropriação e a sustentabilidade dessas tecnologias, e principalmente, que permitam a autonomia da escola na gestão desse processo (PRATA, 2002, p. 77).

A inserção das tecnologias no ambiente escolar vem ocorrendo com mais intensidade, por estas fazerem parte da realidade dos alunos, e das necessidades impostas pela sociedade.

Desta forma, o papel da gestão vai além de gerir a escola e o seu funcionamento, é um papel que deve abordar esta demanda tecnológica favorecendo o processo de ensino aprendizagem, no qual o foco não está apenas centrado na forma de ensinar, mas também está centrada na forma de aprender dos alunos.

O gestor deve favorecer a democratização das tecnologias a comunidade escolar, “tornar utilizáveis os recursos tecnológicos” (ALMEIDA, 2009). Assim, usufruir destes recursos possibilitando a utilização destas ferramentas de forma significativa, através de articulações que possibilitem a comunicação e a interação.

Através da inserção das tecnologias de informação e comunicação à escola estas permitem um novo paradigma de educação, intensificando a comunicação compartilhada e a troca de conhecimentos em diferentes espaços. Provocando



alterações no processo de ensino, aprendizagem, gestão participativa e democrática, e nos setores externos e internos da comunidade escolar.

Sob esse viés Lück nos coloca que:

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência a adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais pelos quais dirigentes, funcionários e clientes ou usuários estabelecem alianças, redes e parcerias (...), (LÜCK, 2006, p.30).

As parcerias estabelecidas, envolvem a comunidade escolar, proporcionando novas formas de socialização, aprendizagem, administração. As ações que envolvem as Tecnologias de Informação e Comunicação devem ser articuladas favorecendo o acesso e dinamizando o processo de ensino.

O grande desafio dos docentes é aliar as tecnologias às suas metodologias em sala de aula, favorecendo um ensino significativo e abordando a realidade da sociedade, promovendo aos alunos o acesso a informações que possibilita desta forma a construção do conhecimento.

As ferramentas tecnológicas existentes oferecem uma gama de oportunidades de utilização no processo de ensino, inclusive para os próprios docentes e gestores, o acesso assíncrono à informação e a comunicação que colaboram na construção do conhecimento e na oportunidade de uma formação contínua.

Outro aspecto das tecnologias de informação e comunicação é que ela ocorre de forma colaborativa o que promove um ensino de qualidade e que ocorre de forma democrática.

A gestão escolar democrática está assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil de 1996) de acordo com a LDB 1996:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:[...]

VIII- gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino[...]

Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;[...]



Art. 15- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

A gestão democrática está definida na forma de lei para que favoreça o trabalho em equipe, o acesso da comunidade ao ambiente escolar, favorecendo o diálogo e a participação.

O gestor escolar age na esfera de articulação dos docentes, dos alunos e da comunidade para que participem e atuem de maneira efetiva, democratizando o acesso as tecnologias. Dentro desta perspectiva temos as tecnologias como uma nova ferramenta de acesso a informação, que age como uma possibilidade de transmissão e de comunicação, favorecendo o diálogo entre a comunidade escolar.

Outro ponto abordado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a autonomia que possuem os gestores, de modo que a comunidade escolar deve ser representada de acordo com aspectos que a caracterizam como sociais, culturais e pedagógicos. A gestão escolar deve abordar as estratégias de incentivar e organizar a busca por novas aprendizagens dos docentes e dos alunos. Assim o acesso as informações e a interação proporcionada pelas Tecnologias de Comunicação e Informação dinamizam o processo de ensino.

A gestão democrática tem como possibilidade, estimulado pelo gestor ações que favoreçam o acesso as tecnologias de informação e comunicação como uma forma de potencializar o processo de ensino aprendizagem dos alunos. A atuação do gestor escolar deve ser articulada em todas as esferas pedagógica, administrativa, financeira, estimulando a formação continuada. E deve levar em consideração a especificidade de cada escola a sua constituição histórica, cultural, social.

A organização traduz um aspecto importante da competência democrática, por coerência participativa, bem como por estratégias de mobilização e influência. Não se interessar por formas de participação organizada significa já uma visão ingênua do processo social, porque, por mais crítica que seja a cidadania individual, não quer dizer que tenha relevância social, como estratégia de transformação (DEMO, 1988, p.70).

O autor, descreve a importância da coletividade na gestão democrática, da atuação dos gestores escolares sob novas perspectivas, que possibilitem a participação de toda comunidade escolar de forma a compreender o processo de



ensino possibilitando a atuação em equipe. As ações da gestão democrática estão baseadas em princípios de acesso e transparência de todas as ações, colaboração e diálogo, na busca por objetivos comuns.

A gestão democrática busca a formação de uma equipe de trabalho engajada em que o gestor não apenas articule a formação de professores, mas passe a perceber as contribuições da formação para o ensino.

Dentro destas novas perspectivas insere-se a importância da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas que colaboram para um ensino significativo, que estimule a criticidade e a criatividade dos alunos. A inserção de mudanças no ambiente escolar, mudanças que são exigidas pela era tecnológica e que a gestão escolar articula ações para a sua utilização, são necessidades que dinamizam o processo de ensino e favorecem a construção do conhecimento. Assim,

...o envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir e significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados. (ALMEIDA, 2004, p. 2).

A atuação do gestor de forma engajada em todos os processos da comunidade escolar envolve processos colaborativos em que a comunidade participa. Esta participação do gestor em todos os segmentos e não apenas nos burocráticos e administrativos, dinamizam o processo de ensino e colaboram por aliar as tecnologias as metodologias em sala de aula, democratizando o acesso a informação.

As novas formas de ensino e de aprendizagem, aliadas as tecnologias da informação e da comunicação evidenciam a importância de uma formação específica na área. O que possibilita qualificar as ações e favorecer a interação e a criatividade dos alunos. Assim as TICs tornam-se instrumentos que potencializam o processo de ensino e aprendizagem.

As TICs se disseminam a partir da qualificação dos profissionais da área, que desfrutam as potencialidades e a utilização destas nos processos educativos,



favorecendo uma educação continuada e de qualidade. Na prática isso ocorre na educação a distância. Kalinke:

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A internet, os canais de televisão à cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado. (KALINKE, 1999, p. 15)

A tecnologia está tornando-se parte da vida do ser humano. Uma das vantagens da tecnologia está no acesso a informação e a comunicação. Este acesso estimula a busca por novas formas de aprendizagem, dinamizando o processo de ensino. Como a gestão escolar vai acompanhar estas mudanças é o grande desafio da atualidade.

É através das ações dos gestores escolares, que lideram e articulam a participação da comunidade escolar na busca por objetivos comuns, ou seja, o ensino significativo, que favoreça o processo de aprendizagem do educando e não apenas o ensino, que enfrenta-se as mudanças no âmbito escolar.

Assim, a importância da utilização das tecnologias de Informação e Comunicação vai além das oportunidades, é indispensável o seu conhecimento e utilização no processo de ensino aprendizagem, pois favorece a interdisciplinariedade e a informação transforma-se em conhecimento.

Metodologia

Esta pesquisa insere-se numa abordagem qualitativa que, conforme Cunha, “é aquela que procura estudar os fenômenos educacionais e seus atores dentro do contexto social e histórico em que acontecem e vivem” (1993, p.101). Este trabalho foi realizado baseado numa análise bibliográfica abordando os limites e possibilidades destas relações dos gestores em relação ao uso das tecnologias de comunicação e informação no seu ambiente escolar.

Por esse âmbito entre as bibliografias pesquisadas temos a lei que orienta as ações educacionais brasileiras a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que tem como princípio uma gestão democrática, que favoreça a participação



da comunidade escolar, e que as ações do gestor sejam baseadas no acesso e na transparência.

Desta forma, com base nos autores estudados realizou-se uma pesquisa bibliográfica com intuito reflexivo, para abordar os limites e as possibilidades da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como uma possibilidade pela gestão escolar.

Das questões norteadoras da pesquisa: Quais os desafios enfrentados pelos gestores escolares e a utilização das tecnologias no ambiente escolar? Os gestores estão atuando para a formação de alunos críticos e conscientes? A interação tecnológica pode promover um ensino de qualidade e que ocorra de forma democrática?

As tecnologias aliadas a gestão escolar podem colaborar para uma escola dinâmica e colaborativa em que todos participam e compreendem o processo de ensino aprendizagem “uma articulação entre o administrativo e o pedagógico, facilitando o processo de comunicação interna e externa e possibilitando a gestão do conhecimento produzido pela escola e/ou adquirido pelos vários meios de informação disponíveis” (ALONSO, 2007, p. 33).

Desta forma esta pesquisa procura abordar e refletir sobre o a gestão escolar e as Tecnologias de Informação e Comunicação como aliadas no processo de ensino aprendizagem significativo e democrático.

Considerações Finais

Esta pesquisa nos proporcionou refletir e compreender que a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na escola implicam desafios de discutir a utilização destas de forma colaborativa e significativa. Os docentes podem usufruir das Tecnologias na elaboração do seu trabalho buscando alternativas metodológicas que favoreçam processos dinâmicos, que despertem o interesse dos alunos.

Desta forma com base nos autores estudados e nas reflexões a atuação dos gestores escolares passam a ter novas perspectivas de atuação. Estamos enfrentando a era tecnológica, do acesso a informação, o que implica mudanças no âmbito escolar.



A escola necessita de gestores e professores mais dinâmicos e participativos. As ações do gestor articulam o acesso e a participação da comunidade escolar. A gestão escolar deve socializar e incentivar o uso das tecnologias como aliadas nas metodologias de sala de aula.

As tecnologias não facilitam o processo para os docentes, pois a tecnologia está se atualizando constantemente, o que exige do docente uma formação que possibilite a utilização destes recursos e que acompanhe a realidade do educando.

As tecnologias não são indispensáveis ao processo de aprendizagem, mas elas são ferramentas que favorecem o processo, a base da aprendizagem e do uso das tecnologias depende da formação do docente que utiliza a tecnologia na sua metodologia. Os gestores não articulam apenas a formação continuada da sua equipe mas também percebem a contribuição das tecnologias para a aprendizagem.

As tecnologias favorecem a construção do conhecimento, estimulam a busca por novas aprendizagens, desta forma colabora para a formação de alunos conscientes e críticos que transformam informação em conhecimento.

A inserção das tecnologias na escola é um processo lento que demanda interesse e uma gestão articulada para que a sua utilização aconteça de forma a promover um ensino de qualidade que ocorra de forma democrática.

Referências

ALONSO, M. Formação de Gestores Escolares: Um Campo de Pesquisa a Ser Explorado. In: ALMEIDA, M. E. B. de & ALONSO, Myrtes (orgs.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**, São Paulo: Avercamp, 2007.

ALMEIDA, M. E. B. de. **Gestão de tecnologias na escola**: possibilidades de uma prática democrática. 2009. Disponível em: <http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com.br/2009/02/tecnologias-paa-gestao-democracia.html>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

ALMEIDA, M.; e RUBIM, L. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola**: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC-SP, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20/12/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, **Diário Oficial da União**, n. 248, 1996.



SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000

PRATA, C. L. Gestão escolar e as novas tecnologias. In: ALONSO, M. et al. **Formação de gestores escolares**: para a utilização de tecnologias de informação e comunicação. São Paulo, 2002.

KALINKE, M. A. **Para não ser um Professor do Século Passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de, TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.



AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA CLASSE HOSPITALAR

Patrícia dos Santos Zwetsch¹
Rosane Carneiro Sarturi²

Eixo 3 - As práticas educativas e inter-relações epistemológicas

Resumo

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa, realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que apresentava como tema “Os diferentes contextos não escolares de atuação do Pedagogo”. Este artigo apresenta como objetivo, analisar a epistemologia que está implícita nas práticas educativas realizadas no contexto da classe hospitalar, o qual foi pesquisado no decorrer da elaboração do TCC. A metodologia utilizada para desenvolver este estudo, foi uma pesquisa documental, bibliográfica e de campo, com uma abordagem qualitativa. A coleta de dados realizou-se por meio dos estudos documentais sobre as políticas públicas educacionais voltadas ao direito à educação, a partir de uma entrevista não-diretiva com uma Pedagoga que atua e desenvolve práticas educativas no contexto da classe hospitalar, no município de Santa Maria- RS. Para fundamentar este estudo, utilizou-se como referencial teórico os seguintes documentos legais: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 e a Lei nº. 9394/96 (2015). Como referências bibliográficas utilizou-se os seguintes autores: Ortiz e Freitas (2005), Libâneo (2010), Freire (2009) e Becker (2012). Portanto, a partir desta pesquisa, verificou-se que o Pedagogo transcede o contexto escolar, realizando suas práticas educativas, com objetivos e intencionalidades educacionais em outros contextos, ou seja na classe hospitalar. Desta forma, os cidadãos que estão impossibilitados de frequentar o *lócus* da escola possuem o direito à educação, assegurado por meio das próprias políticas públicas educacionais. Verificou-se que essas práticas educativas, realizadas na classe hospitalar pesquisada, são permeadas por uma epistemologia construtivista, em que o aluno é ativo no seu processo de conhecimento, não sendo considerado como uma tábula rasa ou uma folha em branco.

Palavras- chave: Práticas Educativas. Epistemologia. Classe Hospitalar.

Introdução

Atualmente a educação formal esta além do contexto escolar, ela deixou de pertencer exclusivamente a este espaço, pois todos os cidadãos possuem o direito a uma educação de qualidade. De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2015), a educação é um direito social de todos os cidadãos brasileiros. Desta forma, a educação e os contextos de atuação do Pedagogo ampliaram-se. Afim de, garantir este direito social foi necessário construir e pensar em novas políticas públicas educacionais, que assegurassem este direito aos cidadãos. Conforme Libâneo:

¹ Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: pathyzwetsch@gmail.com

² Professora doutora da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. E-mail: rcsarturi@gmail.com



[...] hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos a docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia. (LIBÂNEO, 2010, p. 51)

Os contextos não escolares, que desenvolvem práticas educativas necessitam a presença do Pedagogo, pois estes também visam o ensino e aprendizagem, a construção do conhecimento, o trabalho pedagógico e o desenvolvimento humano, pois nestes espaços não escolares, ele também desenvolve uma educação formal. Está ação que é desenvolvida nos contextos não escolares, apresentam objetivos educacionais e uma ação intencional. Enfim, as práticas educativas são pensadas e planejadas conforme as necessidades e especificidades dos educandos.

Conforme as novas demandas e as necessidades da sociedade contemporânea é preciso ampliar nossas concepções e entendimento em relação às práticas educativas e o trabalho pedagógico, pois atualmente estes não se reduzem somente ao trabalho docente nas escolas. O trabalho pedagógico acontece em diferentes contextos não escolares, mas especificamente neste estudo foram destacadas as práticas educativas que são desenvolvidas no contexto da classe hospitalar, de um hospital que se localiza no município de Santa Maria- RS. Além disso, será analisada a epistemologia que está implícita, nessas práticas educativas. Destaca-se como objetivo geral deste estudo: analisar a epistemologia que está implícita nas práticas educativas realizadas no contexto da classe hospitalar.

Ao analisar os dados coletados na entrevista, com uma Pedagoga que realiza práticas educativas no contexto hospitalar, observa-se que as mesmas, são orientadas por uma pedagogia relacional, buscando assim pressupostos epistemológicos no construtivismo. Segundo Becker:

O professor não acredita na tese que a mente do aluno é *tabula rasa*, isto é, que o aluno, frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha de aprender tudo da estaca zero, não importando o estágio de desenvolvimento em que se encontre. Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento- é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção. (BECKER, 2012, p. 22).



Portanto, no contexto hospitalar as práticas educativas valorizam o saber que o educando possui. Além disso, o Pedagogo possui duas funções, a primeira e a mais importante para o educando que se encontra hospitalizado é a de estimulador e desafiador, pois através das amizades, das relações afetivas construídas durante o período de hospitalização, ele auxilia o educando a vencer, a lutar pela sua saúde.

Desta forma, o educando busca constantemente, através dos vínculos construídos e das atividades desenvolvidas pelo Pedagogo, um incentivo para superar aquele momento frágil, difícil de sua vida. A outra função esta relacionada com o processo de ensino e aprendizagem, e construção do conhecimento, por meio de atividades que envolvam a ludicidade. Sendo assim, possui como função realizar a mediação entre a relação educando e escola, enquanto esse permanece hospitalizado e impossibilitado de frequentar a mesma.

Fundamentação Teórica

A classe hospitalar é um ambiente específico da educação, que possui como objetivo proporcionar um atendimento pedagógico educacional e oportunizar atividades educativas, para crianças e adolescentes, que apresentam condições especiais de saúde e por algum motivo estão realizando um tratamento ou estão hospitalizados. Com isso, estão impossibilitados de frequentar e de vivenciar as experiências no contexto escolar, na família e no seu grupo social. Sendo assim, a mesma possibilita os alunos/pacientes que são os educandos, a oportunidade de prosseguir os seus estudos e a construção do conhecimento, com auxílio de um pedagogo. Tornando assim, o processo de hospitalização menos doloroso e o retorno, a inclusão escolar menos frustrante para os educandos, possibilitando para os mesmos o sucesso escolar. Percebe-se que:

Cada dia é um desafio, cada criança é um desafio a parte e cada uma delas penetra na classe hospitalar vem trazendo consigo as suas mágoas e seus medos. Neste instante, o professor tem que parar a atividade para recebê-la e, em alguns minutos, perscrutar seu quadro emocional para depois travar a conquista, aquele jogo de sedução para que o paciente abandone sua insegurança e se entregue à oferta educativa. (ORTIZ; FREITAS, 2005, p.15).

Com isso, nota-se que antes do pedagogo iniciar realmente o desenvolvimento das práticas educativas na classe hospitalar, existe um processo de conquista, de



diálogo com o educando, para ele sentir-se seguro, amparado e confiar no Pedagogo, tornando-se deste profissional, um amigo, companheiro e cúmplice no momento da hospitalização. A partir disso percebe-se, que as práticas educativas na classe hospitalar, são permeadas pelo ato de companheirismo e de conquista.

Após, o Pedagogo conquistar o educando, é realizado um diálogo juntamente com os pais ou responsáveis deste paciente, explicando e salientando para eles, que seus filhos possuem o direito de continuar o processo de escolarização, na modalidade de ensino a distância. E que este direito está assegurado e garantido por políticas públicas educacionais. A partir, deste diálogo o Pedagogo procura a escola e explica a situação do aluno/paciente, para que assim, ocorra um envolvimento da escola, da família no processo de escolarização dos educandos hospitalizados, já que estes são alunos temporários, na modalidade de ensino da educação especial e do contexto hospitalar. Pois:

Vale lembrar que a educação da criança enferma não é responsabilidade exclusiva do hospital, é, antes, uma tarefa que se faz em parcerias. O hospital instaura a construção de espaços dialógicos entre a família e a escola; exercendo, com postura mediadora, o reconhecimento do papel de destaque de cada elo desta articulação para efetivar a atenção às necessidades da criança. (ORTIZ; FREITAS, 2005, p.59).

Sendo assim, a escola disponibiliza atividades, referentes ao ano em que o educando está inserido no espaço escolar. Estas atividades são desenvolvidas nos encontros de ensino proporcionados pelo pedagogo, no ambiente hospitalar. Estes encontros de ensino visam proporcionar a continuidade da escolarização, do ensino dos conteúdos escolares, a apropriação das habilidades e aprendizagens escolares. Promovendo assim, o fortalecimento no retorno e reinserção do educando no contexto escolar.

No desenrolar das atividades, o pedagogo realiza um processo de avaliação da aprendizagem do educando que está hospitalizado. Esta avaliação, juntamente com as atividades desenvolvidas é encaminhada para o professor do contexto escolar, quando o paciente recebe alta de seu tratamento ou da sua hospitalização. Este trabalho pedagógico, desenvolvido no contexto da classe hospitalar é validado pela escola. Sendo assim, este é pontuado como presença e aprendizagem dos



educandos internados, algumas vezes possibilitam o educando a progredir e avançar de ano escolar. Diante do exposto:

É evidente também que algumas práticas se materializam de maneira peculiar, ganhando contornos próprios, de acordo as demandas e possibilidades do contexto hospitalar. Desse modo, avaliação, formação de professores, entre outros aspectos, passam a ser desenvolvidos de maneira a atender tais peculiaridades, sem todavia, abandonar aqueles princípios que regem a educação escolar e no caso específico do nosso trabalho a concepção de que o processo educativo deve ser uma experiência emancipadora. (AROSA; SCHILKE, 2007, p. 29).

Conforme as peculiaridades e especificidades do contexto hospitalar, as práticas educativas, são desenvolvidas na classe hospitalar permeadas por duas metodologias. Portanto, destaca-se a metodologia educativa escolar e a lúdico-educativa, mas as duas possuem um vínculo com a escolarização dos educandos internados. O que as diferencia são os instrumentos de ensino e a maneira de conduzir as mesmas, pois as duas metodologias visam o processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento, dos educandos hospitalizados. Além disso, é valorizado todo e qualquer saber que aluno/paciente possui, destacando assim, que o Pedagogo constante aprende com esse sujeito. Ou seja, ocorre um processo de duas vias, ao possibilitar a construção do conhecimento, também esta se aprendendo. De acordo com Becker:

A dinamização ou, melhor, a dialetização do processo de aprendizagem exige, portanto, dupla atenção do professor. Este além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento- condição prévia das aprendizagens futuras; o professor precisa saber em que patamar de desenvolvimento encontra-se o aluno. O aluno, por sua vez, precisa aprender o que o professor tem a ensinar (conteúdos das disciplinas ou da cultura formalizada); isso desafiará a intencionalidade de sua consciência (Freire, 1979) ou provocará um desequilíbrio (Piaget, 1936; 1975), que exigirá do aluno uma resposta em duas dimensões complementares: em conteúdo e em estrutura. (BECKER, 2012, p.24)

A metodologia educativa escolar possui como instrumento pedagógico, as atividades fornecidas pela a escola de origem do educando hospitalizado. Desta forma, o trabalho pedagógico, organizado na classe hospitalar, a partir desta metodologia, visa desenvolver as atividades organizadas e planejadas pela professora da escola do educando hospitalizado. Contudo, o Pedagogo da classe hospitalar



organiza o desenrolar destas atividades, de uma maneira que possibilite o educando a construir uma aprendizagem significativa e cumprir com as responsabilidades formais do contexto escolar. Nota-se que:

Esse embasamento em uma proposta educativo-escolar não torna a classe hospitalar uma escola formal, mas implica que possua uma regularidade e uma responsabilidade com as aprendizagens formais da criança, um atendimento obrigatoriamente inclusivo dos pais e das escolas de origem de cada criança, a formulação de um diagnóstico para o atendimento e a formulação de um prognóstico à alta, com recomendações para a casa e a escola ao final de cada internação. (CECCIM, 1999, p. 43)

Primeiramente, é cumprida na classe hospitalar a demanda do contexto escolar, devido o forte vínculo do educando com a escolarização. Após, realizar esta demanda ou quando o educando não apresenta interesse pelas atividades da escola, são proporcionadas práticas educativas permeadas constantemente por uma metodologia lúdico-educativa, esta sim é planejada, pensada e organizada pelo o Pedagogo da classe hospitalar, a partir das necessidades e especificidades do educando hospitalizado.

A metodologia lúdico-educativa possui como principais instrumentos pedagógicos os jogos e as brincadeiras. A prática pedagógica desenvolvida através desta metodologia é permeada pelos princípios da ludicidade, visando o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, conduzindo juntamente com os jogos, os conhecimentos científicos e escolares. Através desta metodologia, trabalham-se os conteúdos escolares, desconstruindo o formalismo escolar. Portanto, na classe hospitalar, desenvolvem-se atividades relacionadas com a ludicidade, mas estas necessitam ter intencionalidades educacionais e visarem o desenvolvimento da aprendizagem.

Além disso, as práticas educativas, que são embasadas por uma metodologia lúdico-educativa, segue fortemente os princípios epistemológicos do construtivismo, pois:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado- é sempre leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação entre indivíduos e o meio físico e social, o simbolismo humano e o mundo das relações sociais; e se constitui



por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia [...]. (BECKER, 2012, p. 113)

Deste modo, as práticas educativas realizadas no contexto da classe hospitalar, possibilitam que através das vivências e das interações, os alunos/pacientes criem sua hipóteses e construam o seu conhecimento. Auxiliando assim, no desenrolar das atividades que são propostas pela escola.

Conforme Ortiz e Freitas (2005, p. 89) “[...] as práticas das classes hospitalares devem estar centradas em encaminhamentos pedagógico-educacionais que não deixam de incluir programações lúdico-educativas.” Com isso, nota-se, que na classe hospitalar o pedagógico e o lúdico, estão vinculados constantemente, pois por meio da ludicidade o educando liberta-se dos seus medos, das suas angústias, ocasionados pela situação que se encontra de hospitalização, permitindo-se assim, realizar as atividades propostas pelo pedagogo na classe hospitalar.

O Pedagogo no contexto hospitalar realiza um trabalho pedagógico, e este é permeado constantemente pelo lúdico e por intencionalidades educacionais, pois assim, as práticas educativas tornam-se significativas e atrativas para os educandos hospitalizados. Essas práticas educativas, realizadas no contexto hospitalar, também auxiliam na diminuição dos índices de reprovação e abandono escolar. Isso foi possível perceber, a partir da análise de algumas referências bibliográficas citadas no desenrolar do texto e com a entrevista de uma Pedagoga que desenvolve um trabalho pedagógico em uma classe hospitalar. Pois:

L: [...] Alguns anos atrás, fazíamos uma pesquisa no final do ano, para verificar quantas aprovações e reprovações tínhamos. E essas pesquisas mostravam que tínhamos 90% de aprovação, de avanço de turma. [...]

A ação do pedagogo na classe hospitalar, esta auxiliando e contribuindo para a diminuição destas taxas, pois com o trabalho pedagógico desenvolvido neste contexto, os educandos possuem a oportunidade de prosseguirem seus estudos e a construção do conhecimento. Com isso, ao retornarem para sua escola de origem, possuem pequenas possibilidades de reprovação, pois os conteúdos escolares foram trabalhados na classe hospitalar, durante a hospitalização do mesmo. E muitos educandos que abandonaram a escola, retornam para mesma, a partir do incentivo do Pedagogo da classe hospitalar.



Diante disso, nota-se que as práticas educativas que são realizadas no contexto da classe hospitalar, apresentam um significado para os alunos/pacientes. Isto porque, o Pedagogo que está inserido neste espaço, possui clareza sobre a epistemologia que orienta suas ações, buscando assim subsídios para desenvolver as mesmas com qualidade. Segundo Becker (2012), uma epistemologia não serve somente como pano de fundo, mas a mesma necessita estar presente nas ações do professor e suas concepções sobre a mesma, não podem ser perdidas nas experiências físicas. Portanto, as práticas educativas do Pedagogo estão transcendendo o espaço escolar, a partir disso este profissional ocupa novos contextos, disseminando o seus objetivos educacionais e proporcionando momentos de aprendizagens, para sujeitos que estão impossibilitados de frequentarem e vivenciarem experiências no contexto escolar.

Metodologia

Para desenvolver o presente estudo, elegeu-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, do tipo exploratório como as que se adequaram ao objetivo desta pesquisa. De acordo com Severino:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos [...]. A pesquisa documental, tem como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. (SEVERINO, 2007, p.122)

Sendo assim, realizou uma pesquisa de tipo exploratório, com a intenção de investigar e conhecer qual epistemologia estava implícita nas práticas educativas realizadas no contexto hospitalar. A partir desta pesquisa, elegeu-se como contexto de pesquisa, uma classe hospitalar, que se localiza em um hospital, do município de Santa Maria- RS. Para assim, conhecer e verificar a ação e função do pedagogo, neste ambiente. Com isso, realizou-se uma pesquisa de campo, pois a:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (LAKATOS, 2009, p.188).



Nesse sentido, a pesquisa de campo aborda o seu objeto de estudo, no seu próprio contexto. A coleta de dados é realizada nas condições naturais que os fatos acontecem. Desta forma, o pesquisador observa, sem realizar intervenções nas ações do contexto pesquisado. A presente pesquisa abrange tanto os levantamentos dos dados e até mesmo os estudos mais analíticos.

A pesquisa deste estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa, pois não se possui a intencionalidade de quantificar dados, mas sim de analisar os mesmos, para compreendê-los. Buscando desta forma, uma melhor qualidade e aperfeiçoamento dos conhecimentos. Pois:

[...] nessa abordagem não se emprega os métodos e técnicas estatísticas com base do processo de análise de um problema. A pesquisa qualitativa tem como objetivo interpretar e dar significados aos fenômenos analisados. Nessa abordagem, os resultados não são traduzidos em números, unidades de medidas ou categorias homogêneas de um problema. (REIS, 2008, p.57).

A técnica de coleta de dados, para desenvolver esta pesquisa consiste em entrevistas não-diretivas, com uma Pedagoga que atua e desenvolve práticas educativas no contexto da classe hospitalar, do município de Santa Maria- RS. A identidade da entrevistada foi conservada em sigilo. Desta forma, adotou-se a inicial do nome da mesma, para assim realizar a identificação da fala no desenrolar do texto. Conforme Severino:

Entrevistas não-diretivas por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir de um discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. (SEVERINO, 2007, p.125)

O instrumento de coleta de dados foi elaborado e construído, a partir das três categorias de análise: práticas educativas, epistemologia e Classe Hospitalar. Segundo Gomes (1994, p. 70) as categorias “[...] são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. Acredita-se que a entrevista não-diretiva é a mais adequada, pois permite o entrevistado dialogar livremente sobre o tema. Expressando assim, os elementos que julga mais interessante e apropriado para o assunto ao qual foi questionado.



De acordo, com o material recolhido reconheceu-se como ocorrem as práticas educativas, qual epistemologia esta implícita nas mesmas e quais são as contribuições do Pedagogo. Os diálogos com o sujeito da pesquisa foram inseridos no decorrer do texto e fundamentados com os levantamentos bibliográficos e documentais, acerca das categorias de análise, que constituem este artigo.

Por fim, este trabalho foi desenvolvido no município de Santa Maria, que pertence ao estado do Rio Grande do Sul. No decorrer do ano de 2013, no período de dez meses. A pesquisa iniciou no mês de março e foi concluída em dezembro de 2013.

Considerações Finais

O Pedagogo nos dias atuais passa a transcender o ambiente escolar, pois a educação e os processos de formação continuada e de escolarização estão fortemente presente em outros contextos, além do espaço escolar. Isto acontece, porque é uma exigência dessa nova estrutura social, das necessidades dos sujeitos que compõe esta sociedade.

Desta forma, o Pedagogo está além do contexto escolar, mas mesmo nos espaços não escolares, ele desenvolve um trabalho pedagógico e suas práticas educativas, permeadas por objetivos e intencionalidades educacionais. Visando assim, o desenvolvimento integral, a aprendizagem e a construção do conhecimento dos sujeitos, que se encontram inseridos neste contexto. Diante disso, o pedagogo possui a função de mediar, de desenvolver a curiosidade e possibilitar a aprendizagem das pessoas. Para que assim, elas sejam curiosas e interessadas a aprender, a buscar o conhecimento. Com a intenção de aprofundar e qualificar suas capacidades, habilidades, saberes e competências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 9394/96 (BRASIL, 2015) afirma que, para garantir a obrigatoriedade do ensino, o Poder Público tem a liberdade de criar formas e possibilidades de acesso aos níveis de ensino, a fim de garantir a aprendizagem dos sujeitos. Uma das formas alternativas de atendimento e de acesso ao ensino é a classe hospitalar. Sendo assim, a Lei n. 9394/96, é a legislação “mãe”, pois a organização da classe hospitalar segue as orientações e indicações legais da mesma. Com isso, percebe-se, que no contexto hospitalar, os princípios da educação básica que é o desenvolvimento integral dos sujeitos, também



são preservados neste contexto, independentemente da impossibilidade dos alunos/pacientes, não poderem frequentar o espaço escolar e vivenciar as experiências no seu grupo social e na família.

Ao analisar as práticas educativas, realizadas no espaço da classe hospitalar, percebeu-se que as mesmas seguem princípios de uma epistemologia construtivista, pois considera o aluno como ativo no seu processo de construção do conhecimento. Possibilitando este processo, através das brincadeiras, dos jogos, ou seja, por meio de uma metodologia lúdica. Além disso, a Pedagoga entrevistada destaca que “[...] o professor não é detentor do conhecimento, que ele não está num pedestal e não é o único que sabe, que conhece.” Deste modo, o autor Paulo Freire (2009, p. 47), salienta que é necessário “[...] saber que ensinar não transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Portanto, no espaço da classe hospitalar elabora-se possibilidades, vivências que auxiliam os alunos a construir os seus conhecimentos ou aprofundar os mesmos, a fim de terem a oportunidade de prosseguir o seu processo de escolarização.

Conclui-se que, as práticas educativas realizadas no contexto da classe hospitalar, apresentam contribuições para a qualidade da educação. Contribuindo assim, para um melhor desempenho dos alunos/pacientes, para uma construção do conhecimento de uma forma significativa e que o aluno seja ativo, independentemente de suas limitações, valorizando assim, as suas potencialidades e seus saberes.

Referências

AROSA, A.C.; SCHILKE, A.L. **A escola no hospital: espaços de experiências emancipadoras**. Niterói: Intertexto, 2007.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Emendas Constitucionais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 mai. 2015

_____. Lei 12.296, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF**, 4 abr. 2014. Disponível



em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 mai. 2015.

CECCIM, R. B. **Classe Hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar**. Revista Pedagógica Pátio, n.10, p.41-44, ago./out. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2009.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org): **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 67-80.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

ORTIZ, L.C. M.; FREITAS, S. N. **Classe Hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação**. Santa Maria: UFSM, 2005.

REIS, L. G. **Produções de monografia da teoria a prática: o método de educar pela pesquisa**. 2. ed, Brasília: Senac, 2008.

SEVERINO, Â. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.



A EPISTEMOLOGIA DOCENTE E AS INTERLOCUÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO

Diego Tormes¹
Lucila Guedes de Oliveira²

Eixo 3 - As práticas educativas e inter-relações epistemológicas

Resumo

O presente estudo objetiva analisar as aproximações e distanciamentos entre o dizer e o fazer docente, bem como suas fragilidades epistemológicas na efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Sabe-se que a educação é um ato político e social e, depende fundamentalmente das oportunidades que se oferece para as pessoas desenvolverem seus potenciais. Por isso, a escola como promessa de transformação social pode criar na sua cultura, a vivência democrática mediada pelo conhecimento. Desse modo, o estudo toma como base a discussão de Veiga (2003; 2005) e Gandin (2000) acerca da concepção de Projeto Político-Pedagógico, Adorno (2000) sobre educação emancipatória e de Paviani (2008, 2009) e Becker (1993) sobre o conceito de epistemologia bem como sobre as práticas escolares, entre outros teóricos que ampliam os estudos. Nessa perspectiva, instaura-se o problema: O que o professor pensa sobre conhecimento, sob o ponto de vista da vivência do PPP da escola? Para responder tal questão, foi realizada coleta dos dados por meio de um questionário bem como análise quantitativa e qualitativa dos dados com base nos conceitos de Creswell (2010) e Barros (2014). Participaram da entrevista, docentes de diferentes áreas do conhecimento de uma escola pública da rede municipal de Farroupilha no Rio Grande do Sul, bem como membros da gestão da mesma escola. A análise das respostas ao questionário permitiu concluir algumas inconsistências nos discursos dos docentes bem como certas distâncias em relação ao PPP construído coletivamente. Assim, os resultados focalizam a necessidade da sintonia da consciência epistemológica do professor e a efetivação do PPP na comunidade escolar.

Palavras-chaves: Epistemologia. Projeto Político Pedagógico. Democracia e participação.

Introdução

O presente estudo objetiva investigar as aproximações e distanciamentos entre o dizer e o fazer docente, na efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola municipal na cidade de Farroupilha no estado do Rio Grande do Sul.

A escola em questão desenvolveu durante o ano de 2014 e início de 2015 uma série de atividades com vistas à construção de um novo Projeto Político-Pedagógico.

¹ Mestrando em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Direito Educacional, Graduado em Letras – UNISINOS, Professor da rede municipal de ensino de Farroupilha/RS e Bolsista CAPES/IBEDUC. diegotormes2@gmail.com.

² Mestre em Educação – Universidade de Caxias do Sul; Especialista em Informática Educativa – Faculdade Angloamericana e Arte Educação – Faculdades Integradas de Amparo; Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística- UCS. lucilaguedes@yahoo.com.br.



Nesse contexto muitos debates aconteceram, aproximações e distanciamentos entre o dizer e a prática docente ficaram evidentes.

A escola que se define com perspectivas de cidadania, visa à mudança de pensamento de todas as pessoas que fazem parte do processo educativo. No caso da construção do Projeto Político-Pedagógico, a reflexão crítica sobre a gestão democrática e a cultura da participação, traz à tona a vivência da coletividade. Por isso, é importante ter a clareza de que o projeto da escola pode ser concebido como “[...] ação consciente e organizada, porque é planejada tendo em vista o futuro. Projetar-se é lançar-se para o futuro. É um instrumento que visa orientar os desafios do futuro. O futuro não é dado, não é algo pronto.” (VEIGA, 2003, p. 57)

A visão que desenvolvemos nesse estudo é que o projeto político-pedagógico é abordado como prática social/política e deve acontecer a partir do diálogo entre as dimensões da formação docente e a leitura das necessidades reais da escola em conformidade com as demandas do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Gandin (2000) ressalta a importância da reflexão pedagógica em si mesmo, mudando a cultura escolar, permitindo a entrada e permanência dos sujeitos na escola, para isso é necessário que a escola seja orientada pelo planejamento e possíveis formas de operacionalizá-los no coletivo. Nesse ponto, o autor aproxima-se das ideias de Veiga (2005) propondo o conceito de participação como elemento que acontece num processo de ampliação e autonomia social e política, legitimando a forma como o docente produz conhecimento científico na escola. Essas ideias remetem à capacidade da escola entender que o estudante pode tornar-se protagonista, cuja atuação configura-se como uma *ideia-força*³. Porque ela “[...] indica um dos caminhos mais promissores para a promoção do desenvolvimento em termos de justiça social e democracia.” (MARTINS, 2005, p. 67)

A escola precisa abrir canais de participação, alterando o cenário escolar para atender a formação dos educandos com suas peculiaridades, seu currículo e a avaliação das ações desenvolvidas. Diante desse contexto apresenta-se o problema

³ Este termo está atrelado à tomada de consciência e envolvimento dos cidadãos e a efetiva democracia social, consolidando mudança social, política ou econômica da realidade. Martins (2005, p. 67) contextualiza o termo a partir da reorganização do sistema econômico como proposta do estado para viabilizar a participação das pessoas.



com a intenção de investigar: O que o professor pensa sobre conhecimento, sob o ponto de vista da vivência do PPP da escola? Tal questão aponta a dimensão epistemológica e dos pressupostos didático-metodológicos, muitas vezes fragilizados na formação docente, bem como o rigor da mediação em relação às práticas escolares. Dessa maneira, percebe-se uma crise que se instaura na escola, exatamente quando o documento é concluído e há a exigência da sua aplicação, processos que colocam em xeque a docência.

Assim, justifica-se a relevância dada ao tema escolhido, pois ao verificar a concepção dos professores acerca de epistemologia, ficou evidente que os envolvidos na construção do Projeto Político-Pedagógico não se constituem pela participação coletiva na elaboração e decisões na escola. Nesse sentido, foi um aspecto importante para detectar o ponto de vista de cada sujeito diante da realidade. Os dados resultantes do estudo realizado mostram que o Projeto Político-Pedagógico, construído numa perspectiva democrática e participativa, criou um campo de ação da educação escolar e do comprometimento de todos os envolvidos, e, principalmente se o foco for a emancipação humana, seja do docente ou do discente. Vale lembrar que as práticas participativas e democráticas são construídas gradativamente e se referem ao

[...] processo em que as pessoas realmente participam porque a elas são entregues não só decisões específicas, mas os próprios rumos que se deva imprimir a escola. Os diversos saberes são valorizados, cada pessoa se sente construtora – e realmente o é- de um todo que vai fazendo sentido à medida que a reflexão atinge a prática e esta vai esclarecendo a compreensão e à medida em que resultados práticos são alcançados em determinados rumo. (GANDIN, 2000, p.83)

Nessa direção, os textos a seguir se organizam para estabelecer horizontes que permitem pensar a situação institucional e intelectual que os docentes da referida escola vivem, para que o processo de transformação aconteça sem perder de vista a epistemologia docente e as práticas democrático/participativas.

Epistemologia docente e a sintonia com o projeto político- pedagógico

O que é epistemologia? Esse conceito ainda causa certo estranhamento aos docentes. Entretanto, é importante sublinhar que as escolhas curriculares, por vezes



não abrem espaço para discutir as origens das coisas. Desse modo, a epistemologia relaciona o sujeito (aquele que conhece, investiga e cria) e o objeto (é o elemento que está no mundo que será estudado, que faz parte do mundo concreto e abstrato) na produção do conhecimento, muitas vezes de um modo artificial e desconexo na escola.. A epistemologia subjaz no modo como o professor faz a mediação na sala de aula, ou seja, como planeja a sua aula.

O termo refere-se “[...] a disciplina filosófica que estuda, primeiro o conhecimento em geral e, segundo, o conhecimento científico em particular.” (PAVIANI, 2008, p. 11) O autor acrescenta ainda que “[...] epistemologia compõem-se de *episteme* e *logos* em grego, ou *scientia* e *ratio*, em latim, que dão origem aos termos ciência ou conhecimento e razão ou teoria, teoria do conhecimento ou da ciência.” (PAVIANI, 2008, p.11)

Portanto, considerando os conceitos abordados aqui de PPP e de epistemologia, tentaremos analisar a relação do professor da escola em questão com o papel do Projeto Político-Pedagógico na constituição e organização do ensino e, que se efetiva a partir do olhar científico do professor, adotado para problematizar conflitos de aprendizagens que acontecem cotidianamente.

Sem desconsiderar os demais segmentos necessários à participação no processo educacional para a vivência do Projeto Político-Pedagógico, o foco desse estudo recai para o diálogo entre a legitimidade do PPP, a concepção de educação do professor e da gestão da escola na construção do documento. Dessa forma, a medida que cresce a complexidade dos problemas que envolve a escola, aumenta-se a esfera dos conhecimentos necessários diante de certas contradições que em alguns momentos manifestam-se na linguagem, elemento constitutivo dos sujeitos. Nesse cenário, os pesquisadores como docentes atuantes da educação básica, vivem diretamente as tensões geradas no movimento de mudança do cotidiano escolar configuradas na interação com os educadores com o PPP que deve, agora ser posto em prática.

Há entretanto, em certos momentos, nos discursos dos docentes, a empiria expressa nos termos como: dar aula, transmitir conhecimento ou passar o conteúdo. Esses dados traduzem o modo de conceber aprendizagem dos docentes e, muitas vezes conferem um impedimento para que as ciências possam produzir conhecimento



ou potencializar inteligências. Toda a prática e discurso do professor estão relacionados às formas de ensinar e aprender traduzidas no pensar e nas ações historicamente cultivados. Sabe-se que os modos como os sujeitos expressam seus valores, vivências, crenças e sentimentos configura a subjetividade para apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. Essa visão implica teorias e performances pedagógicas coerentes à sua natureza e possível de atender aos interesses pessoais do docente. Não se pode esquecer que a concepção de educação implicará no modo de conceber a construção do conhecimento. Os ritos escolares, como planejamento e avaliações muitas vezes tem um valor funcional no processo de ensino.

Nesse panorama, o empirismo e o apriorismo são formas predominantes de conduzir aulas, conscientemente ou não do professor são, portanto, a leitura no/do interior de seus universos referenciais culturalmente construídos. Mas isso se mantém mesmo depois da construção participativa do PPP? Isso implica também na visão de progresso, já que a promessa da escola é a transformação por meio da participação coletiva, uma vez que escolheu em seu PPP uma abordagem de ensino progressista baseado em Paulo Freire, Vigotsky e outros teóricos progressistas. Então o poder simbolicamente presente nas regras e ordenamentos, cria relações de conflitos que se imbricam em diferentes sujeitos orientado por ideologias e relações de poder, cujo desgaste pedagógico em lidar com questões diárias, algumas vezes deixa de responder aos interesses educacionais, criando crises e fragmentação do conhecimento na cultura escolar.

Nesse sentido a compreensão crítica da realidade, analisada e problematizada na construção de proposição, visa alternativas de modelos pedagógicos que apontam o estudante como centro do ensino. Dessa forma lembramos que a compreensão conceitual do sentido real do Projeto Político-Pedagógico, confere que a

[...] práxis não vê a prática em um sentido puramente utilitário, esvaziada dos ingredientes teóricos. A prática é vista como ponto de vista como ponto de partida para a produção de novos conhecimentos. Por outro lado, a teoria a teoria isoladamente não gera transformações, não produz realidades inovadoras, porque ela se concretiza por meio da prática que a consubstancia. (VEIGA, 2003, p. 57)



Por esse viés, a escola compromete-se com o conhecimento, muitas vezes ignorado, desviado por práticas que visam resultados imediatos. A própria concepção de educação se torna vazia, quando a ideia é arquitetar/construir conhecimento, mas as respostas ao questionário deixam dúvida sobre isso.

Superado antigos modelos, vive-se no tempo regido pela interdisciplinaridade, o currículo constrói uma visão de criação que “[...] implica teorias e condutas pedagógicas coerentes com a natureza da ciência e capazes de atender aos interesses e às necessidades do indivíduo, do cidadão e da sociedade.” (PAVIANI, 2008 p. 113)

Os sinais de um tempo regido pelas incertezas, pela democratização do saber exige a participação coletiva arquitetada pelos fundamentos pela teoria que justificam a prática, visando o planejamento consciente do futuro. À luz dessa perspectiva, as escolhas curriculares precisam consolidar o caráter emancipatório (ADORNO, 2000) da educação, ressaltando, tanto o protagonismo como o processo de aprendizagem do estudante e do papel do professor como agente de mudança. Em outras palavras, uma escola que privilegia a capacidade do sujeito olhar para a própria cultura, superando discursos dominantes que a globalização impõe, promove o PPP que foi elaborado por ela mesmo.

Assim, o que se espera da educação é a reinvenção da escola num movimento dialético e estético com o mundo que o cerca. O texto a seguir apresenta o contexto da pesquisa e a coleta dos dados e traz a tona o problema desse estudo, bem como os resultados.

Metodologia

A escola municipal em questão está situada em um bairro residencial tipicamente de classe média e abriga 30 professores e aproximadamente 300 alunos distribuídos entre Educação Infantil e 9º ano do Ensino Fundamental. Todos os professores tem graduação completa, alguns com especialização e mestrado e outros com mais de uma graduação.

Ao iniciar o processo de análise das falas dos docentes a preocupação fica direcionada para questões epistemológicas e a relação desse profissional com o PPP, relacionadas às diferentes concepções de produzir conhecimento, compreendendo as



aproximações e distanciamentos entre a fala e suas práticas entrelaçadas com o PPP. Para analisar as aproximações e distanciamentos entre o dizer e do fazer docente, bem como suas fragilidades epistemológicas na efetivação do PPP, aplicou-se um questionário com questões fechadas e uma questão aberta. Para isso usamos os conceitos de Barros (2014, p.75) que ao tratar de projetos de pesquisa afirma que “[...] as questões abertas são aquelas em que há uma liberdade de manifestação do entrevistado. Já as questões fechadas são aquelas em que as opções de resposta veem previamente estabelecidas.” Do total de 30 professores da escola selecionou-se uma amostragem de 10 docentes distribuídos entre professores, supervisão, coordenação e direção os quais responderam a oito questões simples, sendo sete fechadas com respostas entre “sim” e “não” e uma pergunta aberta para livre resposta. Pensou-se que essa quantidade de respostas são significativas para o presente estudo uma vez que representam um terço dos profissionais que atuam na escola além da distribuição contemplar atores da gestão e da docência.

A primeira questão solicitava se o professor estava disposto ou não a responder tais questões e, nesse caso, duas respostas foram negativas e as demais foram positivas. Considerando que houve a negativa esses questionários não serão analisados para a maioria das análises qualitativas e quantitativas que se fará. A propósito disso, as análises das respostas far-se-ão através dos conceitos de Creswell (2010, p. 207) ao afirmar que a pesquisa qualitativa não leva em conta outros elementos como inferências, concepções históricas e filosóficas e os métodos quantitativos dedicam-se mais a análise do dado concreto em si, sua quantidade e o que isso pode significar.

Desse modo, a matéria-prima desta análise foi obtida: a) No primeiro momento, foram selecionados os fundamentos teóricos que sustentam o estudo. b) Na sequência, foi realizada entrevista com uma amostra dentro dos 33 professores, envolvendo 3 atuantes na gestão e 7 na docência, com tempo de magistério entre 5 e 20 anos, e de diferentes áreas do conhecimento da mesma escola. c) O processo de análise é feito através o material selecionado, com foco qualitativo e quantitativo com atenção às falas dos docentes, aponta-se as contradições acerca da concepção epistemológica para a efetiva vivência do PPP bem como o deslocamento de alguns docentes em relação ao PPP.



Análise das inter-relações epistemológicas com o Projeto Político-Pedagógico

Ao iniciar o processo de análise das falas dos docentes a preocupação fica direcionada para questões epistemológicas, relacionadas às diferentes concepções de produzir conhecimento, bem como suas percepções acerca da construção do PPP. Para isso analisou-se as questões de um questionário entregue previamente, sendo que essas questões distribuíram-se em questões fechadas e uma aberta.

A fim de melhor visualização das repostas juntamos as respostas das questões abertas numa tabela percebermos mais claramente a quantidade das respostas. Atente-se que a seguinte tabela diz respeito somente aos oito docentes que responderam estar dispostos a participar da pesquisa.

Quadro 1- Respostas ao questionário.

Pergunta	Sim	Não	Sem resposta
1) Você está disposto a responder tais questões?	8	2	Zero
2) Você Conhece o Projeto Político Pedagógico de sua escola?*	6	2	2
3)Você participou da construção desse PPP?*	7	1	2
4) Durante a construção do PPP houve leituras teóricas, debate e orientações técnicas?	6	2	2
5) Você considera que essas orientações foram esclarecedoras quanto ao conceito e função do PPP?	6	2	2
6) Você saberia dizer qual o embasamento epistemológico contido em seu planejamento?	5	3	2



7) Você acredita que o embasamento epistemológico da escola dialoga com a realidade da comunidade e de suas aulas?	6	1	2

Fonte: elaborado pelos autores a partir das respostas dadas pelos professores ao questionário da pesquisa.

O que se percebe a partir do quadro acima é que a maioria dos docentes respondeu ter participado da construção do PPP, bem como considera que as orientações técnicas e teóricas recebidas deram conta de orientar a escola para o que significa o PPP e a entender as questões epistemológicas que subjazem esse processo.

Contudo, quando questionados se saberiam dizer qual embasamento epistemológico contido em seu planejamento a quantidade de respostas positivas sofre uma alteração quando do total de sete respostas, três disseram que não sabem identificar essa epistemologia. Além disso, quando perguntados se acreditava que o embasamento epistemológico da escola dialogava com a realidade da comunidade e de suas aulas a maioria respondeu que sim, que acreditava que havia esse diálogo. Ora, como sabem dizer que há esse diálogo se o número de professores respondeu não saber identificar qual a epistemologia de sua aula é três vezes maior do que aqueles que afirmaram existir o diálogo entre a epistemologia da escola e as aulas dele.

Parece que aí reside uma inconsistência entre o dizer docente e a prática. Tal inconsistência merece maior detalhamento incluindo até mesmo mais questões aos professores, mas tal tarefa não encontra-se no objetivo dessa pesquisa.

Nesse sentido, se o processo de construção do PPP, configurou a participação dos docentes aumentariam as possibilidades de resgatar a ação intencional de planejar as potencialidades do coletivo em consonância com os princípios intrínsecos a ele, como por exemplo, o planejamento, a aplicação e sua avaliação. No entanto, os dados aqui apresentados, põem em destaque o caráter restrito e inconsistente dos docentes cujas expectativas atendem ainda a preocupação em preservar as próprias certezas epistemológicas. Segundo Gandin: Na construção do projeto político-



pedagógico, os sujeitos devem ser reconhecidos como agentes de um fazer e de um saber, na medida em que mediatizam as relações entre escola, sociedade e conhecimento.

A partir do exposto, vale questionar não somente como ler as falas, mas também os silêncios dos sujeitos pesquisados. Qual o motivo da negativa em responder? Convidá-lo a responder o questionário pode trazer reflexões críticas e implicações sobre o ato de ensinar e aprender?

Além disso, no movimento do pensamento dos entrevistados encontram-se certas constantes que apontam as direções para o que se pretende construir nessa pesquisa: O que o professor pensa sobre conhecimento, sob o ponto de vista da vivência do PPP da escola?

Nessa perspectiva, a última questão de número 8, joga com as concepções dos docentes a partir da seguinte pergunta: O que você entende por epistemologia?

Todos os 8 questionários entregues apresentaram respostas, sendo que um deles afirmou não saber dizer o que é epistemologia e outro informou que: *“Apesar dos estudos feitos, ainda não tenho certeza”*. A carência reflexiva do professor, no que tange a sua própria visão de conhecimento, tem como consequência a reprodução de posturas empiristas ou aprioristas. É notável que cada entrevistado(a) professa tais epistemologias, na tentativa de conceituar o termo, cuja aproximação com o senso comum, focaliza a prática.

Uma leitura mais pontual nas falas sobre o que pensam os entrevistados acerca do conceito de epistemologia nos coloca mais uma vez em reflexão. Vejamos algumas repostas:

Docente A - [...]acredito se uma teoria do conhecimento, dos saberes científico.

Docente B - [...]Saber do saber.

Docente C - [...]o estudo científico que trata do conhecimento, do contexto em questão, levado em consideração o que cada contexto traz consigo (conhecimento, culturas ou religião).

Docente D - [...]é a origem do conhecimento. A teoria do conhecimento que embasa uma prática;

Docente E - [...]o estudo científico, a ciência ou teoria nos quais estão embasados as informações, conhecimentos e informações que leva aos alunos, todos os dias, em minhas aulas e na minha prática pedagógica.

Docente F - [...] o estudo científico que embasa nossas ações.



É possível perceber claramente a repetição do termo conhecimento para conceituar epistemologia mas, a atenção se volta à fala do docente C ao mencionar que, “ [...]o que cada contexto traz consigo (conhecimento, culturas ou religião)” ele foge das respostas dos outros colegas e instaura a complexidade do fenômeno pedagógico e científico. A questão não é simples. O conceito de epistemologia só pode ser explicitado a partir da filosofia, para isso retomamos o conceito aqui usado pensando que epistemologia refere-se “[...]a disciplina filosófica que estuda, primeiro o conhecimento em geral e, segundo, o conhecimento científico em particular” (PAVIANI, 2008, p. 11) O autor acrescenta ainda que “[...] epistemologia compõem-se de *episteme* e *logos* em grego, ou *scientia* e *ratio*, em latim, que dão origem aos termos ciência ou conhecimento e razão ou teoria, teoria do conhecimento ou da ciência (PAVIANI, 2008, p.11)”. Em vista disso é válido reforçar que a consciência epistemológica do professor (BECKER, 1993) pode ser um fator definidor para reconhecer um objeto de estudo presente na sua realidade.

Essa fala do docente C referindo epistemologia como “o que cada contexto traz consigo” amplia uma percepção de conhecimento que dialoga com a abordagem progressista adotada pela escola em seu PPP. A escola optou por uma abordagem progressista que, segundo o PPP

[...] considera o educador como um sujeito que também está em processo de tal forma que estabelece uma relação horizontal com os alunos e com as famílias, buscando questionar a cultura dominante articulando esse questionamento aos referenciais curriculares de cada área do conhecimento.(PPP, 2015, pg.12)

Vale lembrar que a maioria das respostas dadas repetiu o conceito clássico de epistemologia, mas somente duas respostas (C e F) buscaram articular essa resposta com o que diz o PPP ao mencionar a prática docente e o contexto em que estão inseridos. O mesmo PPP afirma ainda que a concepção dessa escola é que “[...] o aluno influi no meio e é por ele influenciado e seu desenvolvimento intelectual e emocional se dá por meio de compartilhamento de ideias, responsabilidades, saberes e sentires.” (PPP, 2015, p.12)

Em consequência do novo PPP a escola sofre influência das práticas sociais e das relações históricas desenvolvidas por seus sujeitos, uma vez que sua origem está na construção coletiva que só será efetivada a partir da mobilização direta o do fazer



e o dizer pedagógico de forma coerente, cabendo a escola a tarefa de se constituir como um espaço de participação.

Considerações Finais

A forma de conceber o mundo projeta a dimensão humana, mostra como o mundo, mediado pelo conhecimento, possui particularidades e pode desencadear o processo educacional. O tema que reveste esse estudo serve de horizontes de compreensão e permite mapear aspectos da realidade da escola em questão. É preciso descobrir no detalhe o todo nas partes tendo em vista a capacidade de reordenar as experiências humanas, bem como limites e possibilidades de investigar os rastros da própria cultura que a escola produz. É urgente prestar atenção naquilo que se esconde ou o que se mostra.

Por isso, após a revisão dos conceitos de PPP e de epistemologia aqui usados bem como analisar as respostas das entrevistas dos docentes percebemos que, apesar do longo processo de debate e estudos teóricos realizados pela escola em questão, os docentes ainda apresentam inconcistências na concepção do PPP bem como da epistemologia presente nesse documento e, ainda, da epistemologia de sua prática docente. Assim, os resultados focalizam a necessidade da sintonia da consciência epistemológica do professor e a efetivação do PPP na comunidade escolar.

Disso decorre que de nada adianta afirmar que a consciência epistemológica do docente e a interlocução com o Projeto Político Pedagógico exprimem intenções se não houver um trabalho com resultados que exigem modos de pensar e agir coerentes que atingem a estrutura lógica do ensino na escola e da relação entre conhecimento e realidade.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz & Terra, 2000.
- BARROS, A. de J. P. de.; LEHFELD, N. A. de S. Projeto de Pesquisa: **Propostas Metodológicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.



CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa - Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BECKER, F. Espaço Aberto: **Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.**, 1993. Disponível <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/860/772>> Acesso em maio de 2015.

FARROUPILHA. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Ensino Fundamental Cinquentenário, Farroupilha, 2014.

GANDIN, D. **Escola e transformação Social**. Porto Alegre: Vozes, 1993.

MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: **O projeto Político Pedagógico como elemento articulador**. In: VEIGA, I.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.) ET AL. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Papirus Editora, 2005.

VEIGA, I.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.) ET AL. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Papirus Editora, 2005.

_____; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político- pedagógico**. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

PAVIANI, J. **Cultura, humanismo e globalização**. Caxias do Sul. EDUCS, 2004.

_____. Interdisciplinaridade: **Conceitos e distinções**. Caxias do Sul. EDUCS, 2008.

_____. Epistemologia Prática: **Ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul. EDUCS, 2009.



PROTAGONISMO RESPONSÁVEL E CO-PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS NORMAS DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Daniele Barros Vargas Furtado¹
Estela Maris Giordani²

Eixo 3 – As práticas educativas e inter-relações epistemológicas

Resumo

A pesquisa objetiva apresentar os resultados parciais do trabalho de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1992) que vem sendo desenvolvido em uma escola pública identificando os problemas de convivência nas práticas educativas escolares que interferem na qualidade do trabalho pedagógico e nos processos de ensino-aprendizagem, impedindo a mesma de cumprimento das finalidades preconizadas na legislação educacional. Compõe o quadro teórico que fundamenta nossa pesquisa os conceitos de saber viver juntos (DELORS et al. 2001), trabalhar em equipe (PERRENOUD, 2000), autonomia (PIAGET, 1973a; 1973b), protagonismo responsável (MENEGETTI, 2014), gestão participativa (LÜCK, 2011) e os princípios legais da LDB. Optamos pela pesquisa-ação, a qual possui enfoque qualitativo, que consiste na construção coletiva das normas de convivência escolar para que exista o protagonismo responsável e a co-participação de todos os indivíduos de todos grupos envolvidos. Neste trabalho são apresentados os dados expressos por meio das percepções dos diferentes grupos sobre as dificuldades de convivência. Encontramos como desafio principal na construção das normas de convivência, os problemas de relacionamento interpessoal entre os indivíduos e o entendimento de que cada um sobre o exercício de sua função e para com as suas responsabilidades. Evidenciamos a importância da parceria entre a Universidade e a Escola no que se refere a pensar e contribuir com os processos que qualificarão o trabalho pedagógico e na busca por estratégias de resolução de problemas e conflitos.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Deveres. Pedagogia Ontopsicológica.

Introdução

A pedagogia escolar almeja a construção da cidadania e a autonomia das futuras gerações. Embora sejam estes ideários tão caros à educação, no contexto das práticas educativas escolares, organizar mecanismos de participação e de construção de relações autônomas não se torna uma tarefa de tão fácil execução.

Buscando efetivar a parceria entre universidade e escola, fomos desafiados pela gestão de uma escola pública do município de São João do Polêsine, à coordenar o processo de pensar coletivamente as regras da escola, as quais ao final dos trabalhos, resultarão também na proposição coletiva do Regimento escolar, que ao ser

¹ Licenciada em Pedagogia e Acadêmica do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação em Gestão Educacional – UFSM. E-mail:dbvfurtado@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSM e da Faculdade Antonio Meneghetti. E-mail:estela@pesquisador.cnpq.br



contemplado pela participação dos sujeitos escolares, auxiliarão efetivamente na resolução dos problemas de convivência escolar, possibilitando a boa qualidade das relações na instituição, e respectivamente do ensino público. Para isso, nos deparamos com a necessidade de explicitar alguns balizadores de nosso trabalho.

O saber viver em conjunto é uma competência necessária para atender a uma nova perspectiva paradigmática que trás consigo uma nova forma de pensar e viver a realidade escolar. Segundo Perrenoud (2000) nesta nova forma de viver a realidade escolar o trabalhar em equipe constitui um dos seus eixos centrais. O trabalhar em equipe diz respeito à vivência do sujeito implicando em determinadas normas de comportamento emergindo então a discussão sobre a ética e a moral. Para dar conta dessa problemática tomaremos como ponto de referência a teoria piagetiana (1973b), no que diz respeito às formas do sujeito interagir com o grupo, ou seja, anômia, heteronômia e autonomia e os princípios da pedagogia Ontopsicológica do protagonismo responsável, no investimento no potencial humano do aprendiz (não assistencialismo) e no aprendizado dos deveres (presença constante do Estado na vida do indivíduo).

Diante disso, estabelecemos a seguinte problemática de pesquisa: quais são as principais dificuldades de relacionamento que os diferentes sujeitos, em seus respectivos grupos (discentes, docentes, equipe diretiva, agentes educacionais e familiares) percebem em relação as normas de convivência e como realizar a mediação da gestão participativa neste processo construtivo das novas normas e regras com estes grupos para solucionar tais problemas de modo a garantir que se qualifiquem os processos de ensino e de aprendizagem, cumprindo com os objetivos educativos legais na escola estudada?

Entendendo a relevância deste processo de compreensão e de construção participativa das regras e da aproximação entre universidade e escola para ações conjuntas que proporcionem qualificar a educação básica, objetivamos apresentar neste trabalho, os encaminhamentos já realizados no contexto escolar, contribuindo deste modo para reflexões iniciais acerca do protagonismo responsável e da co-participação na construção das normas de convivência de uma escola pública, a partir dos resultados parciais obtidos. Buscamos apresentar e analisar a primeira etapa deste processo de construção, qual seja, a identificação dos problemas de



convivência escolar, a fim de evidenciar os limites e possibilidades do ponto de vista da gestão democrática considerando os princípios teóricos e legais.

O trabalho que vem sendo realizado na escola parte de uma pesquisa qualitativa envolvendo todos os grupos de sujeitos (pais, alunos, professores, equipe diretiva e agentes educacionais) para levantar por meio de questionários, os problemas de convivência e assim repensar as regras e definir as ações necessárias para que as mesmas sejam cumpridas.

Bases legais e teóricas para a construção das normas no contexto escolar

No contexto das relações humanas nas escolas, a aprendizagem do aprender a viver juntos (DELORS, 2001) não parece tão simples quanto à primeira vista possa parecer. A escola durante muito tempo e, ainda no momento atual, está direcionada à transmitir conteúdos científicos entendidos nessa perspectiva como únicos conhecimentos legítimos, excluindo os demais componentes. Esta constatação evidencia que a escola ainda não incorporou os princípios expostos na própria LDB Lei N 9.394/1996 em seu Art.2 que determina que a educação no Brasil “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ou seja, se a LDB supõe o desenvolvimento pleno do educando, a escola não pode estar apenas preocupada em repassar conteúdos científicos compreendidos como conhecimentos.

O fundamental dessa democratização é o processo educacional e o ambiente escolar serem marcados pela mais alta qualidade, a fim de que todos os que buscam a educação desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para que possam participar, de modo efetivo e consciente, da construção do tecido da sociedade com qualidade de vida e desenvolvendo condições para o exercício da cidadania. (LÜCK, 2011, p. 26-27).

O processo educativo escolar implica no trabalho com os conteúdos, contudo, por conteúdos não se entende apenas aqueles relativos aos conhecimentos sistematizados, já que nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão implicadas as quatro aprendizagens: conhecer, fazer, viver juntos e ser, conforme o Relatório da UNESCO da Educação para o séc. XXI (DELORS, 2001). Além disso, os conteúdos, os quais são constituídos por conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes são os



instrumentos pelos quais o processo educativo escolar atinge os fins da educação. Portanto, o conteúdo é meio para atingir os fins da educação nacional, a qual indica o desenvolvimento pleno do aprendiz. Para que isso ocorra, é preciso centrar as práticas no princípio do “protagonismo responsável” de Meneghetti (2014), este sustentado pelo dado real e não aquele da percepção subjetiva dos indivíduos.

Colocar o conteúdo como instrumento de desenvolvimento do ser humano no composto social, ou seja, o conteúdo só tem função se for um meio pelo qual se pode desenvolver integralmente o homem como ser de relações múltiplas, inteligente, comunicativo e em dialética constante (MENEGETTI, 2006). Pois, o conteúdo não é apenas a matéria dos programas, ele é composto por conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes (LIBÂNEO, 1986; 1994), esboça-se na curiosidade e na busca inquieta da compreensão e ação de suas características próprias, seja como indivíduo, seja como humanidade.

O trabalhar em equipe é uma das competências prioritárias, conforme Perrenoud (2000), que constitui o saber ensinar e o novo papel dos professores compatível com os eixos de renovação da escola. Também para esta problemática chama a atenção o relatório da UNESCO, o qual enfatiza que a educação no século XXI deve estar pautada em quatro pilares, dos quais um deles é o aprender a viver com os outros. Morin (2001) propõe em um dos sete saberes da educação para o século XXI, o ensinar a condição humana. Isto é, no contexto educacional os sujeitos se constituem com os outros sujeitos, nas suas relações, nas suas trocas, nos seus compartilhamentos. Assim, esta competência diz respeito a uma postura ética que requer uma profunda inter-relação com os vários elementos que constituem uma escola. Para Lück (2011),

O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LÜCK, 2011, p. 21- 22)

Isso significa que para que ocorra uma gestão participativa é preciso trabalhar e qualificar as relações interpessoais, no sentido de que as intencionalidades de todos os grupos sejam convergentes para atingir os mesmos fins. Sem a participação ativa



dos grupos exercendo seus papéis, e endereçada para fins comuns não há como realizar o processo de gestão democrática no contexto das instituições escolares.

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. (LÜCK, 2011, p. 21).

E, conforme a autora ainda “Essa participação dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados.” (LÜCK, 2011, p. 23). Deste modo, garante-se um protagonismo responsável e eficiente no composto social (MENEGETTI, 2014).

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros. [...] É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam, radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 59-60).

Compreendemos que a autonomia é um processo de construção tendo como referência as relações de participação dialógica coletiva de reconhecimento do outro como possibilidade de crescimento.

Metodologia

Este trabalho tem como proposta trazer os resultados da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1992) que encontra-se em andamento, em uma escola pública de São João do Polêsine, cujos os sujeitos envolvidos foram 261 pessoas assim distribuídos pelos grupos: equipe diretiva (quatro participantes), professores (15 participantes), alunos (124 participantes), pais (110 participantes) e agentes educativos (8 participantes) da Escola de Educação Básica. Optamos pela pesquisa-ação, pois

Seu princípio fundamental consiste na intervenção dentro da organização na qual os pesquisadores e os membros da organização colaboram na definição do problema, na busca de soluções e, simultaneamente, no aprofundamento do conhecimento científico disponível. A pesquisa é acoplada a uma ação efetiva sobre a solução do problema e é também acompanhada por práticas pedagógicas: difusão de conhecimentos, treinamento, simulação, etc. A pesquisa-ação, no quadro sociotécnico, pretende aproveitar os fenômenos



de tomada de consciência, os fluxos de afetividade e o potencial de criatividade contidos na organização (THIOLENT, 1992, p. 85).

Neste trabalho analisamos este processo de construção das relações de convivência em construção coletiva a partir da análise da experiência (intervenções) e das pesquisas (em desenvolvimento), a qual pautou-se no critério do protagonismo responsável. Por meio de um questionário em que utilizou-se de uma questão aberta problematizadora, realizou-se um levantamento das dificuldades que os diversos grupos tem encontrado no contexto escolar nas relações interpessoais que indicam problemas relativos à civilidade e a autonomia dos sujeitos.

Neste sentido, o primeiro momento do percurso que aconteceu na escola em que a pesquisa-ação está sendo realizada, foi um levantamento da real condição existente das relações entre os diversos grupos e identificação dos aspectos críticos da convivência. Para tanto, todos os grupos pertencentes a comunidade escolar responderam a uma única questão “problemas de convivência que identifico – conflitos (o que me incomoda)?” de modo que pensassem nesta questão relacionada a todos os grupos: pais, alunos, professores, equipe diretiva e agentes educacionais. Buscava-se desta forma, que todos tivessem a oportunidade de expressarem o que estavam sentindo quanto as relações entre os grupos, ao mesmo tempo em que foram avaliados pelos demais (considerando o grupo e não as situações particulares). Esta forma de levantamento de dados não surgiu ao acaso, ela também foi gestada no seio do grupo que coordenou todo o processo, ou seja, a equipe diretiva e o grêmio estudantil, acompanhado pelo professor que mobilizou inicialmente os trabalhos deste.

Uma vez de posse das informações o passo seguinte foi tabular e organizar as categorias de informações conforme os grupos e as temáticas, os quais serão analisados em seguida. Também foram realizadas posteriormente reuniões com cada grupo, pois era necessário dar conta de quatro objetivos operativos: socializar o *feedback* dos resultados do levantamento, mesmo tempo, discutir se as regras que existiam estavam dando conta dos desafios expressos no levantamento, organizar o sistema de fiscalização aos cumprimentos das regras e as sanções frente aos casos de não cumprimento das mesmas. Portanto, para cada grupo foi organizado um



cronograma de reuniões cuja pauta foi estabelecer toda esta sistemática e organização das normas e procedimentos de controle das mesmas.

Neste trabalho, devido aos limites do mesmo, serão apresentados os dados expressos por meio das percepções dos diferentes grupos sobre as dificuldades de convivência dos grupos, para estabelecer o “Pacto Social para Viver Melhor” a fim de dar suporte aos processos de gestão democrática na escola bem como melhoria da qualidade educativa no estabelecimento de ensino.

Desafios das práticas educativas identificados pela comunidade escolar

Nas práticas educativas na escola é fundamental a co-participação responsável entre todos os sujeitos de todos os grupos - o que ensina (professor) e o que aprende (aluno) é fundamental, o que administra e coordena (equipe diretiva), os que são responsáveis legais pelo filho (pais) e aqueles que são responsáveis pela funcionalidade da higiene e infraestrutura do ambiente escolar (agentes educacionais) – a fim de constituir o espaço escolar em ambiente de aprendizagem coletiva. Contudo, no processo de interação esta pode não construir-se de modo que os sujeitos conquistem a autonomia ou a identidade dos parceiros. Analisamos na sequência as respostas da pesquisa de campo em relação a cada grupo pesquisado: alunos, professores, equipe diretiva, pais e agentes escolares.

Visão da comunidade escolar sobre os desafios com os alunos

De fato, na pesquisa de campo, encontramos que o grupo dos alunos percebe que existem vários problemas de relacionamento. Dentre eles: **relações interpessoais** (*bullying*, apelidos, isolamentos, desprezo e irritação entre colegas, desrespeito a opiniões divergentes, arrogância, incômodos, brincadeiras desnecessárias e fora de contexto, discriminação, desordem, posse de materiais alheios); **irresponsabilidade** (descomprometimento com o estudo, desobediência, indisciplina e brincadeiras durante a aula, desinteresse e incômodo aos colegas interessados). Os grupos dos professores identificam nos alunos estes mesmos comportamentos e acrescentam o desrespeito ao patrimônio público. Os demais grupos (pais e agentes) identificaram as mesmas questões que os demais grupos. Percebemos, portanto, que houve uma convergência entre as respostas destes quatro



grupos em relação aos problemas de convivência entre os alunos. Isso indica que de fato, existem grandes desafios para transformar o contexto de interação em relações educativas que são de participação responsável e crescimento mútuo, tendo em vista a qualificação da aprendizagem destes.

Esta relação com o outro, do saber conviver em grupo propicia o desenvolvimento de outras competências. Pois é essa competência que evidencia as limitações, necessidades e posicionamentos dos indivíduos dentro dos diferentes contextos e situações.

Portanto, cabe alertar que a promoção da participação deve ser orientada e se justifica na medida em que seja voltada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados à transformação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social, de maneira a se tornar mais efetiva na formação de seus alunos e na promoção de melhoria de seus níveis de aprendizagem. (LÜCK, 2011, p. 52).

Isso nos remete a uma dinâmica de reciprocidade e de dialeticidade que os sujeitos estão envolvidos e que estão concomitantemente presentes no novo paradigma educacional.

Visão da comunidade escolar sobre os desafios com os professores

Visto que mostra-se necessário qualificar as relações, cabe então analisar como os grupos tem percebido os problemas de convivência em relação aos professores. Os dados apontados pelos alunos evidenciaram problemas de natureza diversa: a) problemas **didático-pedagógicos** (sair do conteúdo, não correção dos exercícios, não explicação da matéria, descompasso entre o ritmo dos alunos e do professor, solicitação de trabalhos extensos sem correção e atraso para entregar avaliações, perda de tempo com assuntos desnecessários); problemas **de domínio de classe** (permissão de indisciplina, as vezes manifestam descontrole e utilizam de voz elevada, falta de autoridade); problemas com **irresponsabilidade** (chegam atrasados ao horário da aula, atrasos na entrega das notas; **problemas de relacionamento interpessoais** (alguns não possuem paciência, manifestam mau humor e utilizam um tom de voz muito elevado, xingam, não escutam alunos, não sabem conversar com os alunos, não sabem resolver problemas dos alunos). Podemos observar portanto,



que no grupo de professores os alunos identificam muitos problemas de relacionamento interpessoal entre estes e os estudantes.

O grupo dos pais identifica os mesmos problemas do que o grupo de alunos: **problemas didático-pedagógicos** (a não conclusão do conteúdo, aulas não atrativas, desatenção em relação ao *bullying*, não leitura e correção dos trabalhos dos alunos, insuficiência de tarefas de estudos domiciliares, falta de comprometimento de alguns, falta de alternativas para melhorar o ensino); **problemas domínio de classe** (descontrole de alunos que atrapalham a aula, gritos e brigas com alunos, sem paciência, mau humorados, desatentos com os seus alunos, falta rigidez e firmeza com os alunos).

Já a equipe diretiva, identifica dois tipos de problemas com o corpo docente: problemas de **relações interpessoais** (insensibilidade dos professores com colegas e alunos); falta de tempo para reuniões pedagógicas que indica **problemas didático-pedagógicos**. E, os demais colegas professores, em relação ao seu grupo identificou: problemas de **relações interpessoais** (falta de respeito); falta de **comprometimento e de trabalho em equipe**. E, os agentes educativos apenas apontaram um tema que foi a falta de atenção dos professores para com os agentes, o que indica **problemas de relações interpessoais**.

Portanto, considerando todos os grupos, percebe-se que as respostas seguem os temas: problemas relacionamento interpessoais, didático-pedagógico, domínio de classe, irresponsabilidade, dificuldade no trabalho em equipe. Assim, evidencia-se nos contextos pedagógicos uma grande dicotomia entre teoria, discurso e prática pedagógica, mas também dificuldades dos professores em suas relação e experiências grupais, sejam elas referentes ao convívio em sala de aula com seus alunos nas situações de aprendizagem, seja com os colegas no conjunto das práticas escolares, mas não apenas em relação aos professores e sim, dos outros grupos (alunos, agentes educativos, pais, equipe diretiva e conselho escolar). Neste sentido, é fundamental eliminar o abismo existente entre esses grupos, transformar as formas de interação e organização do espaço escolar e conseguir mudanças para proporcionar um espaço de formação a todos e exercício da cidadania. O contexto das relações entre os sujeitos demanda de um vir a ser constante, a partir de uma



visão dialética do cotidiano escolar, na qual prima pelo desenvolvimento e construção de saberes em interação.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (FREIRE, 1996, p. 77)

Os educadores hoje estão inseridos numa sociedade complexa onde se verificam dificuldades relativas as interações nas práticas pedagógicas. Este é um dos desafios que o professor enfrenta no desempenho de sua atividade docente. Consideramos importante a necessidade de mudanças no como os professores exercem as interações no âmbito dos contextos pedagógicos, seja com seus alunos ou com seus colegas uma vez que esta competência cada vez mais é requerida em seu cotidiano pedagógico. Conforme Delors (2000) esta é uma aprendizagem e também um dos maiores desafios da educação.

Os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo matam a curiosidade o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI (p. 98).

Este desafio da educação contemporânea além de se tornar uma meta a ser alcançada no cotidiano escolar aponta para novas práticas, novos pressupostos, nas interações entre os sujeitos. Ou seja, não basta acreditar e tentar estabelecer interações, é preciso verificar se essas provocam a autonomia e a alteridade nos indivíduos ou são interações que produzem comportamentos de aceitação, passividade e dependência.

O entendimento do conceito de gestão, portanto, por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, de trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizados entendidos e abraçados por todos. (LÜCK, 2011, p. 21).



Desta forma, pode-se perceber que o referencial teórico piagetiano pode ser útil na medida em que é capaz de explicitar se a forma de interações praticadas pelos professores contempla o que Perrenoud (2000) e Delors (2000) entendem respectivamente pelo “saber trabalhar em equipe” e “aprender a conviver juntos, aprender com os outros”. Estes estudos precisam ser aprofundados na medida em que podem promover a qualidade das interações nos contextos educativos. Até porque a relação pedagógica supõe uma interação humana na qual os envolvidos possam estar contribuindo para a formação de sua humanidade. Além disso, há que se considerar que todo ato humano, quando em sociedade, é um ato político “não há relações sociais que não sejam, por definição, políticas, porquanto os homens nunca são apenas diferentes. Suas diferenças acabam se cristalizando em desigualdades.” (DEMO, 1988, p. 12).

Visão da comunidade escolar sobre os desafios com a equipe diretiva

Na pesquisa de campo em relação a equipe diretiva os alunos apontam os seguintes temas: **relações interpessoais** com os alunos (a não escuta aos alunos e necessidade de mudança na forma de agir com eles inclusive na cobrança das regras e aplicações de sanções); problemas de cuidado com o patrimônio e problemas com os lanches.

Os pais indicam temas bem próximos dos alunos, ou seja: **relações interpessoais** (ouvir mais alunos, solucionar conflitos, pois professores não conseguem dar aula, pouca paciência em atender reclamações dos pais, poucas reuniões e encontros com pais de cada turma) e **problemas de manutenção da escola**.

Os professores, em relação a equipe diretiva apenas indicaram problemas à **inflexibilidade**. E a própria equipe diretiva aponta problemas de **gestão do tempo e de planejamento**. E, para os agentes os problemas são em relação ao **tratamento igualitário e a inflexibilidade**.

Podemos perceber então, que no processo de gestão da escola ainda existem muitos desafios do ponto de vista das relações interpessoais, mas não apenas estas, a conquista da co-responsabilidade e da autonomia na gestão participativa é uma



meta ainda a ser alcançada. Entendemos que existe a necessidade de construção do pensamento sócio centrado e das relações de autonomia.

Piaget (1973c) entende que as interações autônomas são aquelas que possibilitam o desenvolvimento do pensamento sociocêntrico. Isto é, através das interações os sujeitos possuem a possibilidade de ampliar suas estruturas de pensamento uma vez que as variações de significantes e significados no contexto das interações grupais são sensivelmente mais complexas e abrangentes. Para Piaget (1973a),

cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementariedade, as operações executadas por cada um dos parceiros. Ora, acontece assim com todas as colaborações concretas: selecionar junto a objetos segundo suas qualidades, construir com muitas pessoas um esquema topográfico, etc. e coordenar as operações de cada parceiro num só sistema operatório, cujos atos mesmo de colaboração constituem as operações integrantes (p. 1005).

A vivência grupal pode possibilitar ao sujeito um desenvolvimento tanto qualitativo quanto quantitativo em relação a todas as aprendizagens (cognitivas, culturais, políticas, sociais etc.). Por assim dizer, as interações promovem, segundo Piaget, a construção de novos conhecimentos e novas estruturas, assim, segundo ele, ocorrem as progressões no contexto das relações humanas, científicas e, portanto, dos acontecimentos históricos. Trata-se de uma formulação psicogenética da construção de conhecimentos que ultrapassam a singularidade dos sujeitos e apelam para uma nova postura das relações humanas nos contextos sociais.

Desta maneira, investigar a forma de interação dos indivíduos no grupo pode nos permitir fazer uma correlação entre as fases do desenvolvimento cognitivo e as fases do desenvolvimento moral. Del Prette (2001), considera o saber viver em grupo como competência social e relações interpessoais. Contudo, o viver em grupo ou o saber trabalhar em equipe depende de formas de socialização e de educação dos indivíduos. Supõe sobretudo o sentir-se parte de um todo maior que é o grupo ou a sociedade e que supõe a existência do outro enquanto possibilidade de dialética de crescimento e evolução na constituição de sua própria identidade de sujeito ou ser humano.



Visão da comunidade escolar sobre os desafios com os agentes educacionais e pais

Os alunos identificam em relação aos agentes educacionais dois tipos de problemas: relacionamento interpessoal e necessidade de melhoria no desempenho da sua função. Os professores identificam que os agentes educacionais são desmotivados. A equipe diretiva aponta dificuldade no trabalho em grupo e existe a intromissão de um no trabalho do outro gerando atritos desnecessários o que indica problemas de relacionamento interpessoal. A resposta dos agentes também identificou o problema das relações interpessoais. Já os pais identificam problemas de relacionamento interpessoal (atenção e cuidado com os alunos) e melhoria do desempenho de suas funções.

Em relação ao grupo dos pais, as respostas dos alunos indicam problemas: **superproteção** (não dão limites para os filhos, defesa incondicional aos filhos, não educam bem os seus filhos), **comprometimento com a escola** do filho (não participam das reuniões e não se informam sobre o desenvolvimento dos trabalhos realizados pela escola). E, o grupo dos professores, direção e agentes educacionais identificam os mesmos problemas que o grupo dos alunos.

Entendemos que na pedagogia escolar, nos processos de gestão das práticas educativas falta o conceito de co-responsabilidades, pois “a quem se quer ajudar é preciso saber dar consciência de cultura integral, ou melhor, é preciso distribuir inteligência prática à autonomia, à riqueza, à responsabilidade, ao comando” (MENEGETTI, 2014, p. 16-17). A responsabilização impede um dos graves problemas que ocorre no contexto escolar que é o assistencialismo, este causa danos muito sérios e possui um efeito cascata sobre as relações interpessoais no contexto escolar e social.

O assistencialismo é uma contribuição ao assassinio da dignidade do direito de ser pessoa; destrói a capacidade de inteligência resolutive e evolutiva do humano e o torna dependente, frágil e objeto da situação. O assistencialismo não permite que o homem se lance como protagonista, mas o coloca em condição desfavorável para o seu desenvolvimento e impossibilidade para a sua autonomia e responsabilidade. Tolhe a têmpera e o torna escravo de si mesmo. O indivíduo deixa de acreditar em si próprio e coloca a sua vida, seu trabalho nas mãos de terceiros e passa a ser objeto de uma situação que ele mesmo criou (MENEGETTI, 2014, p. 17).



O assistencialismo no contexto das relações interpessoais no contexto da gestão escolar impede o desenvolvimento da autonomia e do processo de colaboração entre os parceiros no trabalho em equipe. Pois na medida em que não se aposta no potencial do outro e na capacidade de realização que cada indivíduo possa assumir diante da função que ocupa no grupo, o mesmo, o mesmo fica excluído e é desempoderado em assumir o seu papel social. Portanto, percebe o outro não como uma possibilidade ou a extensão de si, mas o outro torna-se aquele que o expropria de sua capacidade de ser mais e melhor.

Considerações Finais

O interesse do presente estudo foi analisar os problemas que ocorriam nas práticas educativas no contexto escolar a fim de gerar as normas de convivência e assim orientar a construção do Regimento Escolar. Pesquisados todos os grupos (pais, alunos, professores, equipe diretiva e agentes educacionais) observamos que qualificar as relações interpessoais trará resultados positivos articulando as diversas naturezas do trabalho educativo no contexto escolar: ensino e a aprendizagem, gestão escolar, serviços dos agentes, co-participação dos pais na educação escolar dos filho etc.

Na pesquisa de campo, realizada com todos os grupos foi possível identificar que embora fossem grupos diferentes analisando um mesmo grupo, estes apontavam os mesmos problemas daquele grupo. Também foi possível identificar que alguns problemas se manifestavam comuns a todos os grupos, tais como: relacionamento interpessoal, desempenho da função (agentes educacionais, pais, professores, equipe diretiva).

Diante destes problemas, após terem sido realizadas reuniões com todos os grupos para refletir a respeito dos desafios de cada grupo, foram debatidos as questões a respeito das normas de convivência, das sanções em relação ao descumprimento das normas, como seriam registrados as irregularidades e quem aplicaria as sanções. Este processo durou quatro meses e está em fase implantação e avaliação coletiva dos resultados e adequação dos encaminhamentos realizados com os diferentes grupos, posterior a esta etapa a escola irá realizar a revisão do seu Regimento Escolar.



Portanto, a proposta deste artigo foi apresentar a pesquisa qualitativa que procurou captar a significância do processo de construção coletiva das normas de convivência escolar a partir do protagonismo responsável e co-participação de todos os membros do contexto escolar. Encontramos que existem grandes desafios ainda na construção coletiva das normas de convivência, visto que, as relações das pessoas entre si e de si próprias com seu trabalho e com a sua escola acontece numa dialética educativa que busca uma educação melhor a cada dia.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394/1996. Brasília, 1996.
- DEL PRETTE, A. **Psicologia das Relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis Vozes, 2001.
- DELORS J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**. 5a. ed. Brasília: MEC/UNESCO/ Cortez, 2001.
- DEMO, P. **Pobreza Política**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- FREIRE, P. **A pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. 4a. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MENEGHETTI, A. **La crisi delle democrazie contemporânea**. Roma (IT): Psicologia Editrice, 2006.
- MENEGHETTI, A. **Pedagogia Ontopsicológica**. 4a. ed. OntoEd: Recanto Maestro (RS), 2014.
- MENEGHETTI, A. **Manual de Ontopsicologia**. Recanto Maestro: Ontopsicologica, 2010.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.



PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro, Forense, 1973b.

PIAGET, J. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa, Bertrand, 1973a.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa ação**. 5a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.



BULLYNG E AS POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR

Andreia Ines Dillenburg¹

Eixo 3 – As práticas educativas e inter-relações epistemológicas

Resumo

O trabalho visa realizar uma articulação entre as temáticas norteadoras Bullyng e Gestão Escolar, buscando demonstrar as possibilidades de ações considerando as inter-relações no cenário educacional. A pesquisa é caracterizada por uma revisão bibliográfica que pautou-se em diferentes leituras de materiais que possibilitam articular as ideias de gestão escolar, Bullying e as relações entre os personagens da escola. O estudo considerou as afirmações de Neto (2007) de que o fenômeno do Bullying é caracterizado por atitudes agressivas ocorridas entre pares, ou entre indivíduos em iguais condições. Os materiais coletados demonstram a necessidade de as escolas criarem espaços de diálogo entre toda a equipe escolar, incluindo profissionais e estudantes. Precisamos considerar que a escola não pode restringir seus objetivos a aprendizagem dos conteúdos científicos. O ambiente escolar engloba uma complexidade de aspectos pedagógicos, materiais e administrativos assim como diferentes rotinas. Com tantos desafios já existentes na rotina escolar, está posto mais um, o Bullying. Reforçando que atualmente a escola possui um papel importante para a socialização dos sujeitos, pois é neste espaço que pessoas de diversas idades e personalidades convivem. Neste sentido, a conscientização acerca dos malefícios das práticas Bullying necessita ser constantemente retomadas, pois as práticas de Bullying interem diretamente nas questões relacionadas a aprendizagem e desenvolvimento emocional, cognitivo e acadêmico. Tornando-se fundamental que os espaços escolares possibilitem o debate sobre estas situações, buscando conscientizar sobre os malefícios e as diferentes formas de manifestações do Bullying. É neste ponto, que surge a necessidade de criar espaços de diálogo entre toda a equipe escolar, incluindo direção, professores, funcionários, estudantes e família.

Palavras-chave: Bullyng.Gestão Escolar.Inter-relações.

Introdução

Considerando que o Bullyng é uma realidade atual presente nas instituições de ensino, compreende-se a necessidade de pesquisas que possibilitem orientar quanto as ações possibilidades de enfrentamento destas práticas nos diferentes cenários educacionais. Quando começam a surgir situações de Bullying é de grande relevância que a direção e os funcionários se mobilizem, tendo em vista a diminuição destes fenômenos, pois no ambiente educativo, onde ocorre parte do processo social de formação humana, eventos de violência como Bullying, os quais causam malefícios às crianças, jovens e adultos, precisam ser evitados. De acordo com um informativo

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. E-mail: andreia.ines.d@gmail.com.



da FAFEM² o Bullying é um fenômeno mundial tão antigo quanto à escola. Porém, foi na década de 1970, na Suécia, que surgiu um maior interesse da sociedade sobre este problema, logo em seguida estendeu-se para vários países.

O termo de Bullying adotado como base é o de Camargo (2013), sendo caracterizado como um termo oriundo da língua inglesa. O qual refere-se a todas as formas de atitudes agressivas, sejam elas verbais ou físicas intencionais e repetitivas, ocorrendo sem motivação evidente, sendo exercidas por um ou mais indivíduos. O Bullying pode causar dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder. Interferindo diretamente nas questões relacionadas a aprendizagem e desenvolvimento emocional, cognitivo e acadêmico dos estudantes. Estudos de Neto (2005), Ferreira (2009), Camargo (2013), Lück (2009) têm demonstrado os malefícios deste fenômeno para o ser humano, desta forma é necessário que todos os sujeitos da escola estejam cientes e preparados para lidar com estas situações. É neste ponto, que surge a necessidade de criar espaços de diálogo entre toda a equipe escolar. Os profissionais e estudantes necessitam estar preparados e cientes sobre este problema. Quando é convidado a refletir e a expor suas concepções sobre o Bullying no contexto da instituição, o profissional consegue lidar melhor com este problema.

A presente pesquisa é constituída pela análise de literaturas e dados disponibilizados sobre os impactos do Bullying nos espaços escolares, buscando realizar um entrelaçamento com a temática da Gestão Escolar.

Fundamentação Teórica

Um levantamento divulgado em 2012 pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE)³ apresenta que quase 1/3 dos estudantes brasileiros afirma ter sofrido Bullying alguma vez na vida escolar, sendo que o problema tem ocorrido, em maior proporção, nos colégios privados (35,9%) do que nos públicos (29,5%). Esse estudo faz parte da *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2009* e foi realizada com

² Faculdades da fundação de ensino de Mococa Disponível em: http://www.fafem.com.br/NOTICIAS/01_07_2008/bullying_pesquisa.pdf

³ Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense_2012.pdf



alunos do 9º ano do ensino fundamental das 26 capitais brasileiras e do Distrito Federal. O mesmo documento apresenta dados da Pesquisa de Comportamento de Saúde em Crianças em Idade Escolar (Health Behaviour in School-Aged Children - HBSC), da OMS, para países da Europa e América do Norte, mostraram que 13,0% dos alunos com 11 anos de idade sofreram Bullying na escola, por no mínimo duas vezes nos dois meses anteriores à pesquisa: 12,0%, aos 13 anos, e 9,0%, aos 15 anos de idade (Ourrique et al., 2012). Estudo realizado em 50 estados e no Distrito de Columbia, nos Estados Unidos, com 15 503 estudantes, em 158 escolas, revelou que 20,1% dos estudantes foram vítimas de Bullying na escola nos 12 meses que antecederam a pesquisa, sendo ele mais frequente entre as meninas (22,0%) do que entre os meninos (18,2%), segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (Centers for Disease Control and Prevention - CDC). Outro documento de cunho importantíssimo é o estatuto da criança e do adolescente-ECA⁴ o qual no artigo 4º refere-se ao direito à dignidade é conceituado, o 11º direcionando-se na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. Assim como o 18º, e não menos importante, pois afirma ser dever de todos velarem pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Estando-se ciente que no cenário educativo possuímos a existência de intuições públicas e privadas, necessitamos realizar debates em todos os contextos. Constituindo, desta maneira, a possibilidade de análise das especificidades de cada espaço, a fim de investigar a relação entre o Bullying e a gestão da instituição.

As novas configurações e organizações sociais exigem da escola uma adequação, ou seja, a educação também está vivenciando outras situações. Ferreira (2009) apresenta esta constatação afirmando momentos intensos de mudanças. As quais estariam vinculadas aos meios e tecnologias de comunicação muito ágeis, colocando em discussão crenças, valores, argumentos, e questionando inclusive o sentido da vida e do ser humano. Estas mudanças impulsionam a produção de

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm



contextos diferenciados dos que habitualmente se vivia em todas as organizações sociais, inclusive na escola. Cabe aos responsáveis pelas ações nestes espaços buscar alternativas para que todos possam ter maior autonomia para desenvolver ações dentro da escola.

Bullying e suas consequências

A busca por poder vem direcionando a criação de padrões de consumo e acesso. Neto (2007) afirma que existe um movimento paralelo a toda atividade e organização social que vem impulsionando a competitividade e a adequação do sujeito aos moldes pré-estabelecidos. Aos que não se enquadram nestes padrões, resta muitas vezes a busca pela normalização ou o afastamento e a segregação dos padrões de consumo e acesso.

A escola não é uma instituição que está a par das demais organizações, não sendo um espaço de isolamento mas de diversas experiências, saberes e culturas. O que notamos, tecendo com o problema do Bullying, é que as questões de poder e padrões estão interacionados. Nesta perspectiva, o sujeito que não consegue atender a estas demandas exigidas pela sociedade do consumo está muito propenso a ser vítima do Bullying. Pensando na democratização e diversidade dos espaços escolares é inadmissível que se aceite este tipo de comportamento. A escola possui um papel importante para a socialização dos sujeitos, pois é neste espaço que pessoas de diversas idades e personalidades convivem. Esta relação necessita ser construtiva, possibilitando a todos um espaço de respeito e interação.

A Assembleia Geral das Nações Unidas⁵ (2006) realizou um estudo que averiguou que de 20 a 65 % das crianças que estão na escola já sofreram violência verbal ou física. O mesmo estudo, realiza um entrelace entre a prática do Bullying ou intimidação e os países industrializados. Em suas recomendações (26), trata da questão e realiza um alerta sobre o problema relacionado com as punições físicas e humilhantes, Bullying (intimidação) e assédio sexual as quais ainda são, em muitos espaços, compreendidas como normais. Apresenta dados sobre a falta de uma proibição legal explícita de castigos corporais reflete esse fato. Ou seja, de acordo com a Iniciativa Global para Acabar com todo Castigo Corporal contra Crianças, pelo

⁵Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo_PSP_Portugues.pdf



menos 106 países não proíbem o uso de castigos corporais nas escolas, 147 países não os proíbem em instituições assistenciais alternativas e somente 16 países os proibiram no lar até hoje.

Necessitamos, reforçados por estes propósitos mundiais, criar iniciativas que problematizem as questões da violência nos espaços escolares. O mesmo documento, na recomendação 80, realiza um alerta sobre os meios de comunicação de massa que às vezes passam a imagem de que a violência, inclusive a contra crianças, é normal ou a glorificam em meios impressos ou visuais como programas de televisão, filmes e videojogos. A Internet também tem estimulado a produção, distribuição e utilização de materiais com imagens de atos de violência sexual contra crianças. A Internet segundo Neto (2007) tem sido usada para obter serviços sexuais de crianças ou para a prática conhecida como grooming (cobrir uma criança de atenção e afeição para conquistar sua confiança e depois submetê-la a situações perigosas). Ela também expõe crianças a materiais violentos ou pornográficos, bem como o assédio e intimidação (como Bullying, por exemplo) por parte de adultos e outras crianças. Apresentando pesquisas realizadas no Canadá e no Reino Unido, as quais sugerem que grande parte de alunos foram molestados, intimidados ou vitimados, por e-mails ou celulares ou tiveram informações enganosas postadas sobre eles on-line por alguma outra pessoa.

Neste cenário amplo, os profissionais atuantes na instituição, alvos da pesquisa, necessitam sentir-se preparados para enfrentar e interceder na resolução do problema. Sem violência e repressão agressiva contra o praticante da ação, pois desta maneira, aumenta-se os ciclos, que na realidade necessitam ser atenuados e extintos. Não o mero diagnóstico, mas buscar de forma conjunta a resolução do problema. Reconhecendo e considerando os imperativos necessários para a elaboração de procedimentos adequados.

A realização da sondagem inicial é de caráter imprescindível, pois possibilita um melhor planejamento para o início da mediação entre os profissionais.

O Bullying está ligado violência intencional e repetitiva contra outra pessoa sem que se tenha uma motivação evidente. Podem ser realizadas por mais de uma pessoa, individual ou em grupos. A agressão por si só já é um problema, mas o que está causando alerta são os perigos e as consequências destas ações, seja em quem



agride ou em quem recebe a violência. Para quem desconhece as suas consequências pode parecer.

Sendo importante alertar que este tipo de agressão moral, verbal e até corporal pode desencadear um sofrimento na vítima a qual pode entrar em depressão, além das demais consequências que serão apresentadas nesta pesquisa.

O estudo levará em consideração as afirmações de Neto (2007) de que o fenômeno do Bullying é *caracterizado* por atitudes agressivas ocorridas entre pares, ou entre indivíduos em iguais condições.

Existem situações que precisam ser trabalhadas com os alunos no que se refere ao esclarecido sobre a intencionalidade da ação. Os alunos precisam também estar cientes, que algumas “brincadeiras” podem desencadear sentimentos de inferioridade e aumento da baixa autoestima. Neto (2007) tem demonstrado que alvos, autores e testemunhas que enfrentam consequências físicas e emocionais de curto e longo prazos as quais podem causar dificuldades acadêmicas, sociais, emocionais. Demonstrando que pessoas que sofrem Bullying na infância estão mais propensas a sofrerem depressão e baixa autoestima quando adultos, assim como os agressores terem problemas sociais e atitudes agressivas na fase adulta. Neto (2007, p.169) demonstra as seguintes consequências para os alvos destas práticas:

Depressão reactiva, uma forma de depressão clínica causada por eventos exógenos

Stress de desordem pós-traumática

Torna-se também um agressor

Ansiedade

Problemas gástricos

Dores não especificadas

Perda de autoestima

Medo de expressões e emoções

Problemas de relacionamento

Abuso de drogas e álcool

Automutilação

Suicídio (também conhecido como bullycídio)



Ouriqueet. al (2001), Neto (2001) destacam as implicações negativas do Bullying e a sua ligação com atitudes extremas, como as tragédias escolares ocorridas nos EUA que nos últimos dez anos vêm sendo noticiadas com frequência pela mídia. Relatando os ataques que ocorreram à escolas e a sua ligação com vítimas de Bullying. O grau de sofrimento vivenciado pelo sujeito poderá incentivar o aparecimento de comportamentos agressivos, violentos. Os quais são prejudiciais ao próprio sujeito como à sociedade. Se não forem realizadas ações preventivas e psicoterápicas, além de esforços interdisciplinares conjugados, por toda a comunidade escolar, o problema poderá ter proporções gravíssimas como agressões, evasão escolar dos alunos que sobre Bullying.

Os problemas e as sequelas do Bullying vão além das questões relacionadas à autoestima dos alunos. Ouriqueet. al (2001, p.3) apresentam fatores econômicos, sociais e culturais, aspectos inatos de temperamento e influências familiares, de amigos, da escola e da comunidade como causas deste problema. Sendo esses também responsáveis por causar impacto na saúde e desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Quando nos remetemos aos atores que participam deste fenômeno, podemos visualizar, assim como nos apresenta Ouriqueet. al (2001), algumas características que aparecem como sendo comuns nos agressores: carência afetiva, falta de limites, a desestruturação familiar e a violência doméstica. O autor também apresenta os diferentes tipos de Bullying (2011 pg. 4):

1º- Intimidação física: inclui qualquer contato físico que possa ferir ou prejudicar uma pessoa como bater, chutar, etc. Tomar algo que pertence à outra pessoa e destruindo também seria considerado um tipo de agressão física.

2º- Intimidação verbal: é xingar, fazer comentários ofensivos, ou fazendo piadas sobre a religião, gênero, etnia, status socioeconômico. De acordo com Neto 46,5% do total de Bullying nas escolas é o tipo verbal. A agressão verbal é quando uma pessoa, ou um grupo faz ameaças verbais de violência ou agressão contra o alguém.

3º- Bullying indireto: inclui espalhar rumores ou histórias sobre alguém, dizer aos outros sobre algo que foi dito para você em particular..Bullying indireto é responsável por 18,5% do total de Bullying.

4º- Cyberbullying: é feita por envio de mensagens, imagens ou informações através de meios eletrônicos, como por exemplo, os computadores (e-mail e mensagens instantâneas) ou telefones celulares (mensagens de texto e correio de voz).. De acordo com um levantamento feito em 2003, apenas 4%



de Bullying é listado como "outros tipos", e isso inclui cyberbullying. Embora este número parece pequeno, o crescimento deste tipo de bullying está crescendo rapidamente por causa da difusão da tecnologia em torno de o mundo.

5º-Bullying emocional: é outro forma de Bullying, porém mais comum entre meninas. Bullying emocional inclui excluir outro de um grupo, e ridicularizar o outro. Todos os comentários ou as ações que ferir sentimentos de outra pessoa são considerados Bullying emocional. Este tipo de Bullying é tão sério quanto qualquer outro porque as vítimas se tornam eventualmente danificadas emocionalmente.

6º-Bullying Sexual: ocorre mais frequentemente em crianças mais velhas e inclui comentários sexual desagradáveis. Essa prática de Bullying é muito séria e pode ser considerada assédio sexual. As crianças que cometem este tipo de Bullying podem enfrentar consequências sérias.

Nesta perspectiva, é de grande importância que todos tenham acesso a este tipo de informações, pois o Bullying não pode ser reduzido a uma simples definição de violência. Suas consequências e formas de manifestação são muito sérias e exigem de todos, principalmente dos profissionais da educação, uma atenção especial. A participação de todos os envolvidos no dia-a-dia da instituição na elaboração do projeto é de grande importância, pois possibilita a análise das diferentes perspectivas que compõem a realidade escolar. Desta forma, o debate democrático possibilita a produção de ações coletivas, contribuindo com a identificação de todos os envolvidos com o trabalho desenvolvido na instituição.

Gestão Escolar

O ambiente escolar engloba uma complexidade de aspectos pedagógicos, materiais e administrativos assim como diferentes rotinas. Com tantos desafios já existentes na rotina escolar, está posto mais um, o Bullying. Buscou-se identificar a uma aplicabilidade práticas dos conceitos adquiridos durante o curso de especialização com as atribuições de um gestor. O trabalho deste profissional não consiste só em gerir de forma administrativa a escola, mas fazer dela um local atraente e de formação de qualidade. Sobre as limitações do modelo estático de escola e de sua direção Luck (2001, p.13) demonstra estas mudanças.

Até bem pouco tempo, o modelo de direção da escola, que se observava como hegemônico, era o de diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento do ensino, para determinar os seus destinos e, em consequência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e



gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, “dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora. Era considerado bom diretor quem cumpria essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior.

Em muitos estabelecimentos estas concepções relacionadas a administração escolar permeia, sendo também as atribuições do professor e dos funcionários distribuídas em seus setores. Precisa-se ter clareza que a educação é caracterizada por um processo humano de relacionamento interpessoal, ou seja, ela ocorre em diferentes espaços, não somente na sala de aula. Pensar na educação de um sujeito, não se restringe aos conteúdos da sala de aula, existe a necessidade de considerar diferentes elementos. É necessário considerar que os alunos, pais e a própria equipe escolar estão inseridos em diversos espaços paralelos e distintos aos da escola.

A gestão de uma instituição precisa considerar cada realidade e buscar adequar o espaço as necessidades das pessoas que ali convivem. Buscando pautar estas demandas com democracia e planejamento.

Existe a necessidade de que o grupo de profissionais que atua na instituição e os estudantes participem de ações, não restringindo-se a equipe diretiva a tomada e aplicabilidade de ações, priorizando a necessidade de um trabalho coletivo. Se as ações não forem planejadas e organizadas de forma que se adéquem ao ritmo e espaço, dificilmente os objetivos serão alcançados. Outro ponto importante é que os profissionais e estudantes necessitam ter clareza dos seus objetivos e da realidade onde irão realizar a sua prática. Desta forma, a probabilidade da escolha de estratégias mais adequadas é maior, sendo fundamental um trabalho inicial de observação e mapeamento. Ferreira (2008) vem procurando entender o lugar social da Pedagogia e dos personagens da escola. Conforme a autora, o espaço de discussão em uma escola deve ser tão importante quanto o da sala dos professores, seu refeitório ou sua biblioteca. Existe uma preocupação para que a escola se caracterize como um espaço que possa oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas. As quais são capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes fundamentais ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo como o que vivenciamos atualmente. Luck (2001) apresenta que existe a necessidade de mudanças urgentes na escola, a fim de que



garanta formação competente de seus alunos. Para que os estudantes sejam capazes de enfrentar os problemas cada vez mais complexos da sociedade. Deste modo as ações não podem estar focadas na superproteção das vítimas mas em ações que possibilitem conscientizar sobre os malefícios das ações de Bullying. Demonstrando-se que a escola não pode restringir seus objetivos a aprendizagem dos conteúdos pedagógicos.

Metodologia

As leituras de diferentes materiais possibilitam articular as ideias produzidas nesta revisão bibliográfica. Sob a ótica de Manzine (2011) na revisão bibliográfica o investigador faz um levantamento de conteúdos já publicados e que tenham relação com o tema em foco.

Inicialmente, foram realizadas leituras exploratórias, buscando-se reconhecer e identificar se o material selecionado atendia aos objetivos da pesquisa. É necessário que o pesquisador possua clareza sobre o tema e a metodologia que será utilizada, anteriormente ao início da coleta de dados. As leituras neste sentido auxiliam a direcionar a pesquisa, de modo que se mantenha a qualidade em sua aplicação e na busca fiel aos resultados. Esta revisão sobre a bibliografia possibilita compreender melhor o assunto e adequar a metodologia a sua realidade na qual será desenvolvida a pesquisa. Minayo (2004, p. 22) caracteriza muito bem esta fase da pesquisa, afirmando que é neste momento que em ficam frente a frente os desejos do pesquisador e os autores em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos.

Considerações Finais

Diferentes estudos têm demonstrado os malefícios deste fenômeno para o ser humano em todas as fases do seu desenvolvimento e principalmente nos primeiros anos de vida, quando está formando a sua personalidade. Neste sentido, torna-se fundamental que os espaços escolares possibilitem o debate sobre estas situações, buscando conscientizar sobre os malefícios e as diferentes formas de manifestações do Bullying. Sendo necessário que todos os sujeitos da escola estejam cientes e



preparados para lidar com estas situações. É neste ponto, que surge a necessidade de criar espaços de diálogo entre toda a equipe escolar. Os profissionais e estudantes precisam estar preparados e cientes sobre este problema, conhecê-los para que possam mediar de forma adequada as situações que forem surgindo. Quando é convidado a refletir e a expor suas concepções sobre o Bullying no contexto da instituição, o sujeito consegue lidar melhor com este problema.

Referências

CAMARGO, Orson. **Bullying**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/sociologia/bullying.htm> Acesso em 27/07/2013

FERREIRA, L. S. **Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico?** Educación y Educadores, vol. 12, núm. 2, agosto, 2009, pp. 145-156, Universidad de La Sabana Colombia

_____, L. S. **Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala?** Currículo sem Fronteiras. v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. LÜCK, H. – Curitiba: Editora Positivo, 2001.

MANZINI, E. J. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.17, n.1, p.53-70, Jan.-Abr, Marília: UFSCar, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social : teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OURIQUE, J. L. P., REICHERT, V. S., GONÇALVES, V. A. **Uma análise do Bullying em projeto social: desafio e perspectivas do desenvolvimento psicológico na atividade física** In: 43 Encontro Nacional de Atividade Física, 2007, Poços de Caldas. Revista ENAF Science. , 2007. v.2. p.51 - 54

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.



TRABALHO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO FÍSICA: RUPTURAS COM A LÓGICA DO CAPITAL

Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann¹
Liliana Soares Ferreira²

Eixo 3 – As práticas educativas e inter-relações epistemológicas

Resumo

O objetivo deste artigo é relacionar o Trabalho Pedagógico e a Educação Física no cotidiano da escola, encaminhando proposições para a superação da lógica do capital. Desenvolver a referida abordagem requer o conhecimento das categorias trabalho, luta de classes, modo de produção, basilares no marxismo, que se torna o viés epistemológico do estudo. Os pressupostos metodológicos se fundamentaram no materialismo histórico-dialético, um método histórico que situa a posição em que o sujeito e objeto da pesquisa se encontram na sociedade capitalista, para então compreender as relações implicadas entre os elementos. Em uma perspectiva epistemológica, essas condições comporiam o marxismo como um conhecimento social e crítico imerso na História. Entre os aspectos analisados, percebe-se que a escola situa-se em uma sociedade dominante, que prioriza o capital, em detrimento à formação humana. Neste contexto, um avanço requer uma perspectiva concreta abrangente, percebida em uma instância mais ampla como o sistema de ensino, que se propaga por meio do trabalho dos professores. A especificidade proposta para encaminhar esta ação é o trabalho pedagógico, pois considera o professor e todas as relações que estão vinculadas ao desenvolvimento da aula, o cotidiano da escola e a produção do conhecimento. No campo da Educação Física, pode-se constatar que a concretude das ações manifestadas por meio do “corpo” e de seus desdobramentos: a “cultura corporal” e o “movimento humano”. Os elementos marxistas presentes nas temáticas “Trabalho Pedagógico” e “Educação Física”, são uma alternativa relevante para a superação de práticas reducionistas, encaminhando ações pedagógicas que prezem a consciência e a criticidade.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico. Educação Física. Materialismo histórico-dialético.

Pressupostos iniciais: aproximações entre as principais temáticas

A epistemologia é reconhecida pelo desenvolvimento científico de perspectivas sobre o conhecimento. Dentre os vários elementos que a designam, está a compreensão de fundamentos e métodos que estruturam e validam o conhecimento. Neste artigo, corrobora para a análise das temáticas “Trabalho Pedagógico” e “Educação Física” a partir do marxismo, que considera a construção do ser social por meio de ações concretas impregnadas por momentos históricos determinados.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. Integrante do Grupo Kairós (PPGE/ UFSM). E-mail: anacristino@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. Líder do Grupo Kairós (PPGE/ UFSM). E-mail: anailiferreira@yahoo.com.br



A sociedade passa por transformações diversas decorrentes de fenômenos relacionados às reformulações permanentes do capital. Tais ações criam novos espaços para a expansão do mesmo, por meio dos seus processos de produção, assim como produz influência na vida dos seres humanos, nos campos da individualidade e da coletividade. Em “A Ideologia Alemã”, Marx; Engels (2014) analisam que a produção de ideias, de representações e da consciência compõem a linguagem da vida real que está intimamente ligada à atividade material do ser humano, ou seja, são os seres humanos que se constituem, permeados por essas ações. No entanto, salientam que tal produção é fruto da atuação de “homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhes corresponde” (p.09). Para o ser humano produzir-se em sociedade, é desenvolver a atividade humana vital que é o trabalho.

Nessas condições, também a escola está sujeita às intervenções dos processos produtivos de acumulação do capital. Entre os autores que destacam essas circunstâncias se encontra Acácia Kuenzer ao abordar as relações entre trabalho e educação na perspectiva da “exclusão includente e inclusão excludente”, pois para a autora a escola se constitui historicamente como uma das formas de materialização da divisão de classes e da produção de conhecimento elaborada a partir de uma classe social (KUENZER, 2005).

O referido aspecto é preliminarmente comentado por Kuenzer (2005) ao referendar Gramsci (1978) no relato à valorização do capital através dos processos pedagógicos. Nesse aspecto, analisa os encaminhamentos de uma produção racionalizada extensiva ao campo educativo que restringisse as energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. Conforme Kuenzer (1985, p.52), “a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral”.

A escola é um espaço onde circulam as práticas sociais. Por isso, torna-se de grande importância discutir e propor alternativas para que os processos que nela se encontram sejam mais conscientes, críticos e menos hegemônicos. Dentre os elementos que refletem o processo de produção na escola, se encontra o “trabalho pedagógico”. Esta especificidade do trabalho é abordada por Liliana Soares Ferreira



(2011), a qual compreende que a ele se relacionam métodos, técnicas e avaliações que relacionadas com a Pedagogia, com o objetivo a produção do conhecimento. É amplo e complexo, pois envolve as relações que se estabelecem no interior da instituição, com professores, alunos, funcionários e comunidade e o próprio Estado. A autora complementa: “Normalmente atribuído aos professores, o trabalho pedagógico pode ser realizado também por sujeitos que não são licenciados ou não estão na condição de professores” (p.01). A condição de professores está associada a atuação de profissionais que participem do processo de produção de conhecimento. Então, na perspectiva de Ferreira (2011), pode-se perceber como trabalho pedagógico:

[...]a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente. Diretamente, porque perpassam o trabalho pedagógico. Indiretamente, quando não são explícitos, todavia, todo trabalho pedagógico é intencional, político e, de algum modo, revela as relações de poderes que nele interferem (FERREIRA, 2011, p.01).

O trabalho pedagógico é discutido no campo da Educação Física por semelhantes vieses, considerando o contexto da sociedade capitalista. Alguns autores especificam o fenômeno, entre eles Frizzo (2008), para o qual é uma prática humana individual e grupal que por ser social, expressa dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade. Celli Taffarel (2010) no artigo “Contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física” relata que a cultura corporal é a essência da intervenção profissional da Educação Física e reflete o trabalho pedagógico em diferentes instâncias: gestão (escola), avaliação (sala de aula). O atendimento desses pontos proporcionaria a inserção do “princípio da pesquisa ao trabalho escolar, o que significa que o conteúdo do ensino consiste em armar o educando para a luta e a criação de uma nova sociedade” (p.32).

Tal perspectiva se aproxima da discussão acerca da relação corpo e trabalho, evidenciada por Marx em “Instruções”, ao inserir a Educação Física entre os pilares para o desenvolvimento da educação revolucionária, a qual acenderia a classe proletária ao poder (MARX; ENGELS, 2006). Apesar de não existirem menções diretas ao corpo, as relações entre corpo e trabalho possibilitam a definição de como esta mediação se concretiza na sociedade de classes. Harvey (2000) em “O corpo



como estratégia de acumulação” colabora para essa questão, ao denunciar que as exigências capitalistas limitam o corpo que trabalha, requer trabalhadores instruídos, mas não o suficiente a ponto de pensarem por si mesmos. O autor fundamenta-se em Marx para afirmar que “o capitalismo viola, desfigura, subjuga, destrói, danifica a integridade do corpo que trabalha” (p.142) em tamanha intensidade que pode comprometer a própria acumulação de capital. E essas condições favorecem que “um modo alternativo de produção tome sua forma inicial” (p.142). Por intermédio dessas constatações iniciais, pode-se afirmar a relevância da Educação Física na elaboração de uma educação revolucionária, incentivadora das potencialidades da classe trabalhadora. As argumentações de Harvey (2000) discutem a presença do “corpo” nas obras marxianas, permitindo com isso, que este objeto seja compreendido pelo enfoque do materialismo histórico-dialético.

Logo, as argumentações embasam as seguintes questões de estudo: De que maneira se articulam o Trabalho Pedagógico e a Educação Física no contexto da sociedade capitalista? Quais as possibilidades do trabalho de professores romper com a lógica do capital? Estas questões encaminham o objetivo deste artigo que é relacionar o Trabalho Pedagógico e a Educação Física no cotidiano da escola, encaminhando proposições para a superação da lógica do capital.

A produção das temáticas “Trabalho Pedagógico” e “Educação Física” será discutida pautando-se no materialismo histórico-dialético, em seus pressupostos teóricos e metodológicos, considerando categorias marxistas fundamentais, a sociedade de classes e o capitalismo na contemporaneidade.

Pressupostos metodológicos: materialismo histórico-dialético

Pretende-se ao comentar os pressupostos metodológicos, apresentar aspectos importantes para a caracterização da dialética marxista como um método. A construção do caráter materialista da dialética se originou em movimentos históricos na Grécia antiga, período em que Platão, Sócrates e outros filósofos a empregavam como um método discursivo de propagação de ideias. Segundo Konder (2012) para os gregos passou a ser a arte de no diálogo, pois os filósofos elaboravam uma argumentação na qual estava presente a tese e os conceitos fundamentais para a discussão. Entre os filósofos, Platão destacou que a dialética possibilitava a



investigação de conceitos, o acesso ao mundo das ideias. Após passar por um período de sufocamento na Idade Média, Hegel a retoma através do movimento de tese, antítese e síntese, que representa a superação da contradição. A seguir, Marx reformula o conceito de Hegel, enfatizando a sociedade, as lutas de classe, surgindo dessa forma a dialética materialista ou materialismo histórico-dialético (KONDER, 2012).

O materialismo histórico-dialético perpassa o conjunto da obra de Marx, o qual analisa constantemente uma forma de compreensão da realidade que considere sua estruturação e funcionamento no contexto vigente do capitalismo, buscando, através da compreensão concreta da sua organização, alternativas para a superação dos infinitos aspectos de degradação do ser humano provenientes dessa ordem social. Sem o concreto e profundo conhecimento do real, não é possível a defesa dos subterfúgios do capitalismo. Em especial na sociedade de classes, em que uma classe social domina e não reconhece a outra, encaminhando fenômenos relacionados ao processo de intensificação do capital. Nesse sentido, a análise dialética parte da relação entre as classes sociais, pois essa é uma sociedade capitalista e, portanto, de classes. O “Método da Economia Política” presente em “Contribuição à crítica da Economia Política” Marx (2008) oferece elementos fundamentais para a constituição do materialismo histórico-dialético, a começar pela importância do reconhecimento das classes. Para Marx (2008), as classes são imprescindíveis, tanto quanto os elementos que perpassam suas relações: trabalho assalariado, capital, divisão de trabalho, entre outros. Nesse contexto, o “trabalho” segundo Marx (2008) é uma categoria simples e tão antiga quanto a história da humanidade. Porém, do ponto de vista econômico, é uma categoria moderna, pois é capaz de aglutinar em si todas as condições que engendram o capitalismo.

Ainda reportando-se à “Contribuição à crítica da Economia Política” Marx (2008) o método histórico-dialético precisa se organizar de forma que desenvolva:

- 1º - as determinações gerais abstratas, que pertencem mais ou menos a todas as formas de sociedade;
- 2º - as categorias que constituem a organização interior da sociedade burguesa, sobre as quais repousam as classes fundamentais: Capital, Trabalho Assalariado, Propriedade Rural. Suas relações recíprocas e as três grandes classes sociais: burguesia, proletariado e Estado.



- 3º - A sociedade burguesa compreendida sob a forma de Estado. O Estado em si. As classes improdutivas. A população. As colônias. Emigração;
- 4º - Relações internacionais de produção. Divisão internacional do trabalho.
- 5º - O mercado mundial e as crises (p.268).

Percebe-se que é um método histórico em constante contato com a realidade. Kuenzer (1998) sistematiza o método do materialismo histórico-dialético em dois grupos categoriais: as *categorias do método* – práxis, totalidade, contradição, mediação e historicidade, referendadas nos escritos marxianos, compreendidas como universais porque se vinculam a leis objetivas. As *categorias de conteúdo* – intermediam o universal e o concreto, que se organizam considerando os propósitos do objeto que se pretende investigar. Justifica essa divisão categorial, pois “[...] que o discurso é bem mais fácil do que a sua efetivação” (p.62).

Embora o método do materialismo histórico-dialético não possua uma estrutura rígida, fato que comprometeria sua integridade como proposta metodológica, apresenta evidências que sistematizam a sua organização. Netto (2011) em “Introdução ao estudo do Método em Marx”, comenta que o ponto inicial envolve situar a posição em que o sujeito e objeto da pesquisa se encontram na sociedade capitalista, para então compreender as relações implicadas entre os elementos. As relações originadas são inúmeras e o aprofundamento do conhecimento sujeito-objeto, proporciona o inicial entendimento concreto que paulatinamente se constitui no plano do pensamento para a determinação do concreto real.

Existe um vínculo indissociável entre elaboração teórica e formulação metodológica (NETTO, 2011), o referido vínculo é pertinente, pois perpassa toda a estrutura da investigação e intensifica a formulação dos elementos metodológicos. Fora desse caminho, compromete-se a abordagem, pois segundo as indicações de Goldmann (1985) citado em Netto (2011) “não é possível analisar o método sem a necessária referência teórica e, igualmente, a teoria social de Marx tona-se ininteligível sem a consideração de seu método” (p.55).

Pressupostos teóricos: Encaminhamentos para o “Trabalho Pedagógico” e a “Educação Física” a partir do materialismo histórico-dialético

A opção pelo materialismo histórico-dialético supõe uma postura teórica que antecede a metodologia propriamente dita. Ou seja, a metodologia inicia com a



determinação do objeto, sua posição na sociedade capitalista, as aproximações, afastamentos para a transformação das condições materiais explicitadas pelo método.

Em uma perspectiva epistemológica, essas condições comporiam o marxismo como um conhecimento social e crítico imerso na História. Ao transitar do abstrato para assumir o concreto, torna-se diverso por considerar as múltiplas realidades que concebem a sociedade.

Desenvolver o materialismo histórico-dialético requer o entendimento das categorias marxistas, a começar pelo “trabalho”. O conceito definido por Renault (2010) em “Vocabulário de Marx” trata do trabalho como “metabolismo do homem com a natureza e controle desse metabolismo por sua própria ação” (p.62).

Mesmo que os escritos de Marx componham uma obra aberta, integram tradições políticas, filosóficas e históricas. Logo, as definições não são fechadas em si, pois a interpretação varia de acordo com o contexto pesquisado. No entanto, a fim de um breve esclarecimento, pode-se mencionar algumas categorias marxistas fundamentais como o trabalho, a luta de classes (entre burguesia e proletariado), modo de produção, mercadoria, alienação, entre outras. Segundo Marx (2008) em “Contribuição à crítica da Economia Política”, o ser humano é fortemente determinado pela sociedade capitalista, que exprime desde formas de vida até aspectos isolados do social. Avançar para uma nova ordem social, somente se torna possível quando os seres humanos reescreverem a história como a concebem, diferente das histórias hegemônicas. Marx (2008) discorre sobre o modo de produção da vida material e nesse aspecto, reitera que a materialidade produtiva influencia a vida social e as demais instâncias da sociedade. Essa materialidade, sendo tão impactante, determina a consciência do ser humano, que na sua essência é um ser social.

Marx também foi ímpar por sua capacidade ao elaborar uma teoria que é econômica, política, social; por antecipar as principais metamorfoses do capitalismo e propor alternativas para o encaminhamento de uma nova materialidade. No primeiro prefácio do volume I de “O Capital” o autor relata: “Depois de alcançar certo nível, terá de repercutir sobre o Continente. Aí assumirá ele formas mais brutais ou mais humanas, conforme o grau de desenvolvimento da classe trabalhadora” (MARX, 2013, p.17). Apesar das mais intensas pressões e mecanismos de coerção, muitos deles bastante conhecidos pela sociedade como a alienação, a intensificação e



flexibilização do trabalho, a consciência do ser humano por ser “social” resistirá às metamorfoses do capital. Para tanto, é imprescindível que no cerne da classe trabalhadora, se desenvolva seu potencial, a fim de intervir na formação econômica e social.

De fato, na atualidade está instaurado um modo de produção dominante que mesmo em elevados níveis de crescimento econômico, mantém crescentes as taxas de desenvolvimento. Sobre essa questão, Boron (2010) escreve em “O socialismo no século XXI”:

Há um holocausto social em andamento, produzido pela intensificação sem precedentes das características predatórias de um modo de produção, o capitalista, que ao conceber os seres humanos como meras mercadorias, se transforma em fonte inesgotável de lucros e põe em risco a sobrevivência de todo o planeta (p.40-41).

As evidências de tais circunstâncias se proliferam e exigem que a tomada de decisão seja breve, que ultrapasse a discussão teórica e se concretize por meio dos elementos comentados por Lebowitz citados por Boron (2010): participação e democracia, organização autônoma das classes e camadas populares, o desenvolvimento de sua consciência revolucionária; fim da homogeneização das atividades produtivas.

A apuração dos fenômenos apresentados justifica a contemporaneidade da teoria marxista debatida na “Nona Lição sobre Marx” em que Magalhães (2013) afirma que o embasamento filosófico e político do marxismo possui um alcance que garante sua validade nos dias atuais, por ser “a filosofia que contém uma concepção universal do mundo capaz de contrapor ao estado social vigente – o capitalismo – e superá-lo” (p.132).

Na lição exposta, Magalhães (2013) apresenta algo pertinente para a significação da obra do autor na atualidade, que diz respeito à permanência dos problemas de sua época proliferados em grande escala na sociedade: “exploração, alienação, sofrimento físico e mental causado pelo trabalho desgastante, consequência das mudanças na materialidade do trabalho, divisão de classes, desigualdade, etc.” (p.133). No século XXI, tem se potencializado as crises já anunciadas por Marx no século XIX. O trabalhador no decorrer da história, vem sofrendo com as modificações das condições materiais, por conta das pressões do



capitalismo. Nesse sentido, a continuidade das questões marxianas ocorre pelo movimento dialético que se materializa na história, sempre que “a autoria passada encontra resposta na leitura e determinação das condições do presente” (p.123). Dentre as lições as quais Magalhães (2013) debate, esta contribui para contemporanizar as principais categorias de Marx, cabendo para os propósitos aqui delimitados, interpretar as compreensões acerca do trabalho e educação.

Por estarem intimamente ligados, os processos sociais de reprodução se manifestam simultaneamente nos processos educacionais. Mészáros (2008) apresenta em “A educação para além do capital”, uma leitura dialética e relata que a “reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (p.25). Com essa alegação, enfatiza a necessidade de rompimento com a “lógica do capital” para que se projete uma alternativa educacional imanentemente diferente.

No entanto, Mészáros (2008) complementa os desafios para se materializar “a grande tarefa histórica de nosso tempo, romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana” (p.45). Por isso, contrariando a lógica formal do capitalismo, as mudanças necessitariam transitar da formalidade para a essência. Reformas no sistema de ensino não serão suficientes, se na essência do mesmo, estiverem enraizadas as formulações mistificadoras do capital. Para um avanço, é mister que a internalização adquira uma perspectiva concreta abrangente.

Nesse sentido, a internalização essencial é percebida amplamente através do sistema de ensino, porém se propaga pelo trabalho dos professores. Ferreira (2014), no artigo “Trabalho de professores e conflitos na escola”, relata:

[...] os professores estão não somente se (auto)produzindo como seres históricos e sociais, mas agindo como trabalhadores e seres humanos. Ou seja, seu trabalho, que se tem defendido, é a produção da aula e, nela, a produção do conhecimento junto com outros sujeitos, além da participação em toda a dinâmica interativa da escola, de modo político e profissional (p.06).

O trabalho conforme a autora segue argumentando, é uma forma de pertencimento e reconhecimento na sociedade. Entretanto, pelas características próprias do contexto dominante, pelas demandas econômicas e sociais, o professor



busca no emprego condições vinculadas ao trabalho. Conforme a diferenciação conceitual explicitada por Ferreira (2014), “o trabalho existe antes e depois do emprego, estabelecendo a condição de o mundo humano existir, o emprego reproduz as relações sociais” (p.07). Esse seria um dos motivos pelo qual os professores em sua grande maioria, ficam à mercê dos mecanismos de controle do capital, fato que frequentemente, torna-se um obstáculo, pois impregna as significações e intencionalidades que permeiam o pedagógico das instituições e se internalizam na individualidade dos envolvidos nos processos educativos.

Por isso, a relevância em discutir o “pedagógico” que se produz na escola. Em enfoque referenciado por Ferreira (2010):

[...] o trabalho dos professores, pedagógico por excelência é a produção do conhecimento sua e dos estudantes, em momentos sociais denominados aula e, para tanto, o tempo é fundamental: para conhecer, para se conhecer, para expor saberes, refletir e elaborar linguagens sobre esses saberes, sistematizá-los sob a forma de conhecimento (p.207).

Pautando-se em Ferreira (2010), o trabalho pedagógico é aquele desenvolvido pelos professores na aula, desde sejam desenvolvidos os elementos vinculados ao materialismo histórico-dialético, as condições conscientes e revolucionárias de intercâmbio entre o ser humano (ser social) e a natureza, que envolvem conhecimento. Também Taffarel (2010) analisa como a natureza do processo pedagógico por esse enfoque, significando a conversão das ciências em materiais de ensino, a conversão do conhecimento científico em saber escolar, nos quais se incluem conhecimentos, atitudes e convicções inseridas em experiências sócio-culturais.

Pelas contribuições das autoras, pode-se analisar que trabalho docente e trabalho pedagógico não são sinônimos. Enquanto o primeiro volta-se para o professor, o segundo considera o professor e todas as relações que estão vinculadas ao desenvolvimento da aula, o cotidiano da escola e a produção do conhecimento. Essa diferença também é estabelecida por Frizzo (2008), ao abordar as concepções de sujeito e objeto e a sua relação no processo de conhecimento. “No trabalho pedagógico, o sujeito ativo e agente transformador é o professor e o objeto é a realidade ou o mundo concreto da necessidade” (p.164).



No campo da Educação Física, pode-se constatar que o mundo concreto da necessidade se manifesta através do “corpo” e de seus desdobramentos: a “cultura corporal” e o “movimento humano”, pois as manifestações citadas são fundamentais na sua organização pedagógica. Isso porque conforme Harvey (2000) o capitalismo se apropria do corpo para as funções mercadológicas e de acumulação, intencionalmente, pois “o corpo humano é um campo de batalha em torno do qual se acham em perpétua interação forças sociológicas conflitantes de avaliação e representação” (p.160). Sendo objeto da Educação Física a “cultura corporal” e o “movimento humano” e os conhecimentos produzidos que partem deles, o trabalho pedagógico no referido campo do conhecimento precisa organizar o processo educativo de forma com que as forças sociológicas de emancipação se sobreponham às de dominação.

Considerando as circunstâncias de intervenção para o alcance de uma essência que se diferencie da lógica dominante, indubitavelmente, a relevância do materialismo histórico como abordagem metodológica encontra-se na formulação concreta, característica do movimento dialético, que trata-se da constante busca da consciência que na compreensão de Konder (2012), incita a revisão do passado à luz dos fatos presentes; o questionamento do presente em nome do futuro.

Pressupostos conclusivos

Foi proposição desse artigo, relacionar o Trabalho Pedagógico e a Educação Física no cotidiano da escola, encaminhando proposições para a superação da lógica do capital. Primeiramente, buscou-se o aporte teórico, a argumentação marxiana e de marxistas contemporâneos para explicitar a luta de classes, o modo de produção, a acumulação de capital e como essas categorias organizam a sociedade e a educação. Também foi apresentado método dialético materialista, evidenciando elementos de caráter metodológico e epistemológico. Por meio desse enfoque teórico-metodológico, discutiu-se o Trabalho Pedagógico e a Educação Física, como as categorias se constituem nas investigações, suas significações no cerne dos processos educativos e da escola.

Conforme exposto, o trabalho pedagógico é reconhecido por articular além das especificidades da Pedagogia, as manifestações históricas, políticas e culturais.



Centra-se na produção de conhecimento que acontece na escola, valoriza as relações que ocorrem na sala de aula, porém extrapola ao incorporar em sua constituição elementos que permeiam o desenvolvimento do ser humano como individual e social.

Este ser social e a escola situam-se em uma sociedade dominante, que prioriza o capital, em detrimento à formação humana. Para expandir-se, o sistema possui diversos mecanismos de regulação e controle, que interferem de forma decisiva nas condições de vida das pessoas. Por consequência, o capital formula uma educação hegemônica, que serve aos propósitos mercadológicos. No contexto educativo capitalista também está a Educação Física, que tem seus objetos de estudo (corpo e movimento) constantemente influenciados por práticas reducionistas.

A alternativa para a superação da educação hegemônica é a elaboração de uma nova pedagogia, que articule consciência e criticidade, fundamentada em um movimento dialético que busque formulações emancipadoras do real. Assim como no movimento dialético, pretendeu-se debater e apresentar um argumento, que encaminhará novas ideias e ações no campo do trabalho e educação.

Referências

BORON, A. **O socialismo no século 21: há vida após o neoliberalismo?** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FERREIRA, L. S. Trabalho dos professores na escola e conflitos: uma abordagem pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**. UFMA. v.1, n.21. p. 03-13, 2014.

_____. **Trabalho pedagógico**. Belo Horizonte - MG: Faculdade de Educação UFMG, 2010 (Verbetes no Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente). Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=223>>. Acessado em novembro de 2011.

_____. O trabalho dos professores na escola: quando o tempo se trai. Revista **HISTEDBR On-line**. Campinas. Número especial. p. 206-222, .2010.

_____. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org>>. Acessado em dezembro de 2010.

FRIZZO, G. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em Educação Física. **Pensar a prática**. UFG.v.1, n.2, p.159-167, 2008.

HARVEY, D. O corpo como estratégia de acumulação. In: _____. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 135-160.



KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI,

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Pedagogia da Fábrica.** São Paulo: Cortez, 1985.

MAGALHÃES, F. **10 Lições sobre Marx.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/>>. Acessado em setembro de 2014.

_____. **Obras Escolhidas.** Tomo II. Tradução de José Barata-Moura. Lisboa: Editorial "Avante!", 2006.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. 31ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Contribuição à crítica da Economia Política.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do Método de Marx.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RENAULT, E. **Vocabulário de Karl Marx.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TAFFAREL, C. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física. **Motrivivência.** n. 35. p. 18-40, 2010.



A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO (IN)SUCESSO ESCOLAR

Ana Lucia da Luz Mazzardo¹⁸¹

Eixo 3 – As práticas educativas e inter-relações epistemológicas

Resumo

O estudo propõe a integração dos conhecimentos acadêmicos discutidos no Grupo de Pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria, que está sendo realizada com apoio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e o Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra. Tem como temática as Políticas Públicas voltadas para o ensino médio. O objetivo da pesquisa é: compreender a influência de práticas educativas no (in)sucesso escolar considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), no Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra do município de Júlio de Castilhos. Esta pesquisa é de cunho quanti-qualitativa realizada através de um estudo descritivo. Os elementos do estudo foram as práticas educativas e o desempenho dos estudantes do ensino médio da escola pesquisada. Para dar suporte teórico à pesquisa foram utilizados documentos legais, dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) e estudos na área de práticas pedagógicas, incluindo os sujeitos da escola pesquisada. Os autores que sustentam este trabalho são: Freire (2000) com a teoria sobre a escola crítico-reflexiva-conscientizadora e compromissada com a inserção do indivíduo crítico no mundo; Triviños (1987) com conceitos fundamentais das principais correntes do pensamento contemporâneo. Já Charlot (2013) subsidia o trabalho com a teoria sobre o estudo das relações do saber com a escola, no qual o autor diz que o saber deve ter efeitos emocionais para ter valor tanto no aluno, quanto no docente, que os professores são profissionais essenciais no processo de mudança da sociedade e na construção de uma nova escola e que a democratização do ensino passa pelos professores. Conclui-se que é possível ressignificar algumas práticas tradicionais que ainda perduram na escola, mas que muitos docentes já se encontram seguros de novas práticas com base nas DCNEM e encorajando os demais colegas. Percebe-se que é necessário dar significado aos conteúdos, envolver os alunos na busca pelo conhecimento, torná-los protagonistas na ação de educar para despertar o sentimento de pertencimento ao meio escolar. Também é necessário coerência com as orientações das DCNEM, que sugerem educação sob a perspectiva da formação integral do estudante tendo como foco a indissociabilidade entre educação e prática social, articuladas no processo de ensino-aprendizagem e as práticas educativas, respeitando as individualidades e o contexto em que os estudantes se encontram inseridas.

Palavra chave: Práticas Educativas. DCNEM. (In) Sucesso Escolar.

Introdução

¹⁸¹ Especialista em Informática na educação. Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra de Júlio de Castilhos-RS. Grupo de Pesquisa ELOS – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Brasil. Email: analuciamazzardo@gmail.com .



Este trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa (LP2) “Práticas escolares e Políticas Públicas” do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e tem como tema a influência das práticas educativas no (in)sucesso escolar, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O problema de pesquisa questiona-se sobre o impacto das práticas educativas, considerando as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no desempenho dos alunos.

Temos como objetivo: compreender a influência das práticas educativas no (in)sucesso escolar, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra no município de Júlio de Castilhos.

Para responder a problemática também foi necessário verificar se as práticas educativas do instituto, que refletem as DCNEMs, são recorrentes, bem como analisar a relação das práticas educativas com o (in)sucesso da demanda, tendo em vista que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definidas em 2012, trazem orientações sob a perspectiva da formação integral do estudante; do trabalho como princípios educativos e da pesquisa como princípios pedagógico e tem como foco a indissociabilidade entre educação e prática social, articuladas pelo processo de ensino-aprendizagem.

Justifica-se esse trabalho considerando a efetivação das políticas públicas voltadas para o ensino médio, que buscam melhorar a qualidade, ainda ser um desafio dessa modalidade. Tais políticas somente se refletem na sociedade quando os professores se apropriam cientificamente da proposta. Assim as mudanças acontecem somente quando o professor muda sua prática.

Práticas Educativas

Saviani (2013) dedica um capítulo inteiro para trazer a historicidade do trabalho pedagógico. Inicia falando de Comênio no século XVII, que procurou equacionar a



questão metodológica da educação afirmando “que os dois aspectos da pedagogia, a finalidade ética e o sentido prático e empírico, tendem a se unificar”.

Saviani (2013), caracteriza o trabalho pedagógico como uma atividade através da qual o indivíduo, orientado por determinada finalidade, transforma o objeto utilizando determinado instrumento.

Na mesma perspectiva Freire (2000) mostra que a educação acontece num espaço-tempo ou num espaço temporalizado, que a historicidade da educação evidencia alterações dentro dos seus espaços e tempos distintos, bem como as práticas pedagógicas, que também se caracterizam em temporalidades distintas, sendo assim, hoje não pode a escola utilizar práticas da antiguidade frente a avanços tecnológicos vertiginoso.

Saviani (2013) mostra a evolução das práticas pedagógicas desde o período manufatureiro, quando a educação para os pobres se restringiu ao sermão dominical do; na revolução industrial a demanda exigiu instrução e o trabalho didático acelerado deu origem ao método mútuo, onde os alunos mais adiantados auxiliavam o professor; durante expansão do processo de industrialização, difundiu-se o trabalho didático com o método intuitivo caracterizado pelo uso de material concreto; nos cinquenta anos que imperou o Fordismo e Taylorismo o autor aponta a pedagogia tecnicista que não tem foco no aluno nem no professor mas na organização racional dos meios de alcançar maior produtividade em que o importante é aprender a fazer; ressalta a dificuldade em caracterizar o trabalho pedagógico na globalização neoliberal, pois passa-se a assumir o fracasso da escola pública e culpando o estado pela incapacidade em gerir o bem comum. Segundo o autor, em um determinado momento dessa fase a ordem econômica pressupõe que não há lugar para todos no mercado de trabalho, estimulando a competição, o lucro, a extração de mais-valia, conduzindo a exclusão de trabalhadores, configurando-se assim a pedagogia da exclusão. Esta caracteriza-se por preparar os indivíduos excluídos, para serem empregáveis e, caso não consiga, o sujeito assume para si a responsabilidade pelo fracasso.



Por influência da globalização as mudanças sociais acontecem com muita rapidez que para Charlot (2013) provocam uma defasagem entre as disposições psíquicas do indivíduo e as situações sociais em que vivem. Afirmar ainda que para que uma mudança social se efetive é fundamental a conscientização do indivíduo e pensar a escola como processo de reprodução social. Quando fala da democratização da escola o autor questiona por que a classe dominante implantaria na escola uma pedagogia que levaria todos ao sucesso, enquanto a pedagogia atual beneficia os seus filhos?

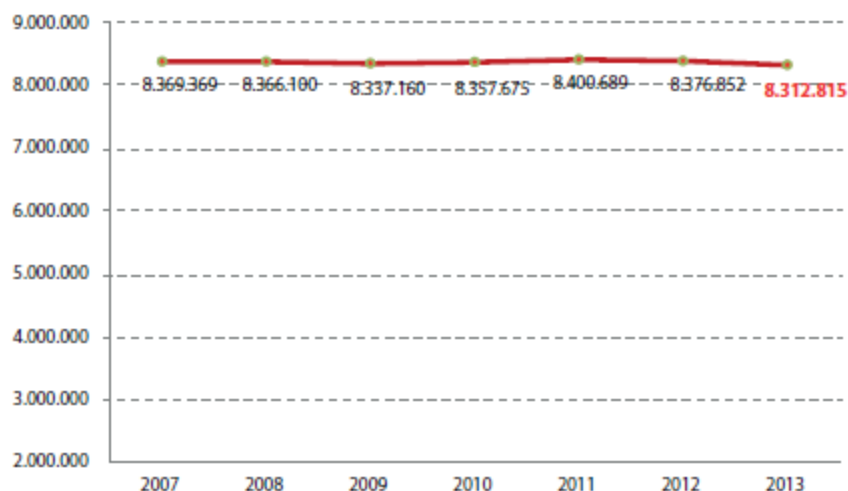
Os sujeitos do Ensino Médio

Se quisermos resultados positivos não devemos pensar somente pragmaticamente, mas pensar que estamos formando seres sociais, é o ser social nosso sujeito de trabalho. Esses sujeitos, esse ser social a ser formado pelos professores precisaram ter conhecimentos importantes das ciências humanas, da ciência natural, da língua da matemática, mas também valores que possam sustentar uma sociedade. Precisam ter conhecimento e formas de participação para que façam suas escolhas.

Freire (2000) destaca que o indivíduo é capaz de reinventar, de criar e não apenas copiar ou reproduzir, vê o ser humano como ser da decisão e da ruptura, capaz de conquistar sua liberdade e autonomia, muitas vezes contrariando a opressão de certas práticas políticas.

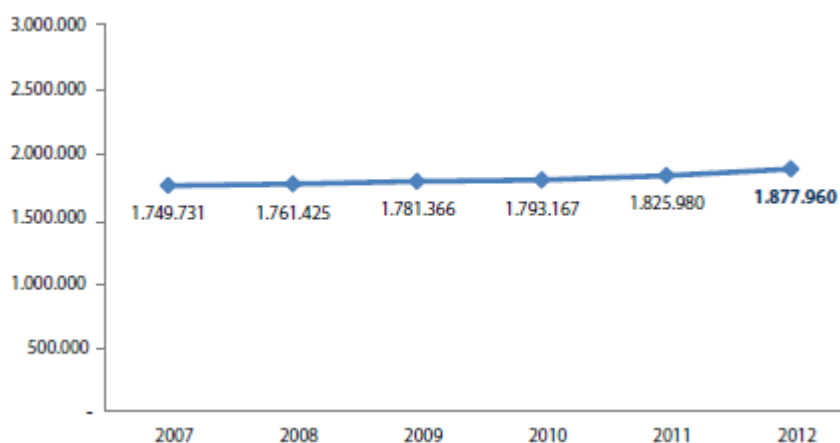
Nesse sentido o censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira - INEP (2013) aponta que ainda é grave defasagem de concluintes do ensino médio em relação aos matriculados nesse nível de ensino.

GRÁFICO 1: Evolução do número de matrículas do ensino médio regular no Brasil.



Fonte: INEP (2013)

GRÁFICO 2: Ensino regular – evolução do número de concluintes do ensino médio no Brasil.



Fonte: INEP (2013)

Analisando o gráfico 1 e 2, constata-se que em 2010 o número de matrículas foi de 8.357.675 alunos e após três anos, em 2012, concluíram apenas 1.877.960 alunos, foram 6.479.715 que estiveram matriculados no ensino médio e não obtiveram sucesso nos estudos.

Nesse contexto observa-se a situação do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra buscando reconhecer os sujeitos e a realidade no qual estão inseridos.



Tabela 1: evolução das matrículas no Ensino Médio Regular do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra.

ANO	1ª Série	2ª Série	3ª Série	TOTAL
2010	234	121	86	669
2011	227	139	97	660
2012	224	170	83	701
2013	179	135	105	652
2014	169	126	105	571

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do INEP (2013) e da Secretaria da Escola.

Segundo dados do INEP (2015) e da secretaria da própria escola, esta é de porte médio, com alunos de níveis socioeconômico considerado médio conforme mostra o quadro 1, oriundos da zona rural e urbana, estes da região central e de diferentes vilas da cidade. Atualmente, dos 571 matriculados identificados na tabela 1, 130 possuem bolsa família e 50 deles utilizam o transporte escolar custeado pelo estado e município. Professores na totalidade possuem graduação alguns são especialistas, um mestre. Aqui cabe o questionamento do Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO (2004): como pensar a qualidade frente a realidades tão distintas?

Relação das práticas educativas com o (in)sucesso na aprendizagem

Conforme mostra estudos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO (1998), a complexidade do Ensino Médio é uma discussão que transcende fronteiras e, está longe de ser consenso, movendo-se entre a modalidade dual, formação acadêmica e profissionalizante com disparidade social e a perspectiva de unificação, equiparando a formação geral e a acadêmica por meio da diversificação do currículo buscando a mobilidade social entre as classes oportunizando aos estudantes conhecer as múltiplas possibilidades para liberdade de escolha aproximando-se da educação libertadora de Freire.



As mudanças sempre são caracterizadas por complexidades diversas, sair das práticas metodológicas com foco no ensino a partir de conteúdos previamente elencados, quase sempre acompanhado de procedimentos autoritários, para trabalhar em um currículo por competência com princípios humanistas buscando a formação integral, moral ética e cidadã, se tornou um desafio para a escola que pretende preparar o indivíduo para o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, Kronbauer (2011), destaca que a metodologia por competências articula o desenvolvimento pessoal com o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional em um mundo no qual o trabalho está em constante mudança e sem garantia de empregabilidade. O autor destaca que é necessária muita atenção para não confundir inovação tecnológica com inovação pedagógica e que por vezes até é aplicada, mas no momento de avaliar se volta, exclusivamente, à assimilação dos conteúdos através de provas e não se avalia a construção de habilidades e competências, muito menos a questão fundamental para o convívio social e a realização pessoal: as atitudes.

Quando o enfoque é a qualidade da educação a complexidade aumenta, o mesmo relatório da UNESCO questiona como pensar a qualidade frente a realidades tão díspares? O documento elenca fatores que afetam a qualidade numa perspectiva abrangente passando por questões que dizem respeito aos alunos, ao ensino e aprendizagem e aos resultados, considerando os contextos de todos esses fatores, conforme mostra a figura 1.

Figura 1: A gênese da compreensão da excelência da educação



FONTE: Relatório Conciso. UNESCO (2004)

Como observamos, além dos fatores estruturais instaurados nas instituições, constata-se também os fatores que dizem respeito aos alunos e a sociedade como um todo e que muitas vezes independe da vontade política. Aponta ainda o relatório que

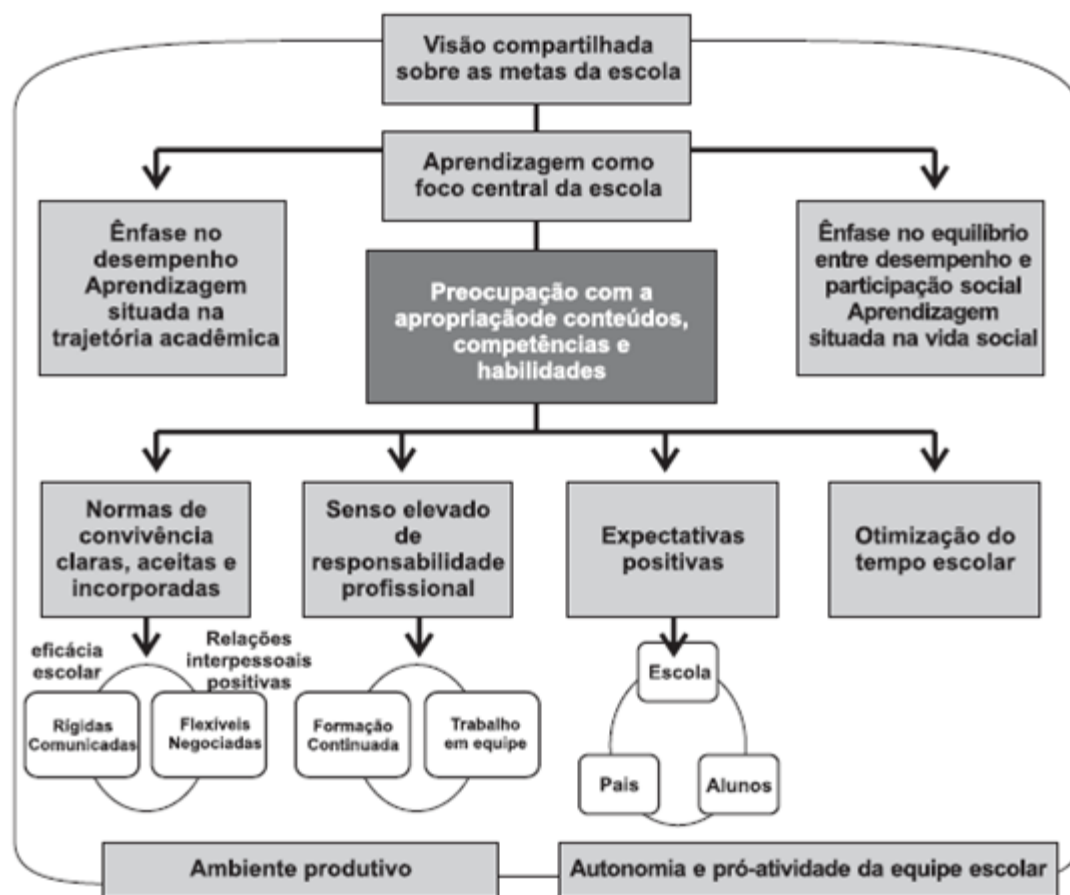
[...] as políticas públicas que vem sendo implementadas estão razoavelmente ao alcance de qualquer país, elas partem do foco no aluno e enfatizam a dinâmica do ensino e do aprendizado, levantando os fatores que tornam eficazes os professores e as escolas. Fatores como currículo, horas letivas, estratégias pedagógicas e materiais são ressaltados. Os investimentos nos professores e em seu desenvolvimento profissional é de importância crítica, como claramente demonstram as experiências de países que atingiram altos níveis de resultados de aprendizagem. O processo político interno, em última análise, é o que garante o sucesso da reforma. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2004, p.37).

Pensando a importância das práticas educativas foram realizados estudos entre 2006 e 2008 pelo INEP, Secretaria de Ensino Básico (SEB) juntamente com as

Secretarias Estaduais de Educação de quatro estados e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que investigou, nas escolas, a influência dos aspectos metodológicos, perpassando pelas políticas públicas, e o sucesso dos estudantes após a conclusão do ensino médio para os que pretendiam ingressar no ensino superior, no mercado de trabalho ou a conquista da cidadania e a participação amplamente comprometida com o social.

O estudo identificou algumas práticas recorrentes entre as escolas investigadas, como mostra a figura 2.

Figura 2: Visão articulada das características recorrentes de práticas encontradas no ensino médio dos diferentes estados pesquisados.



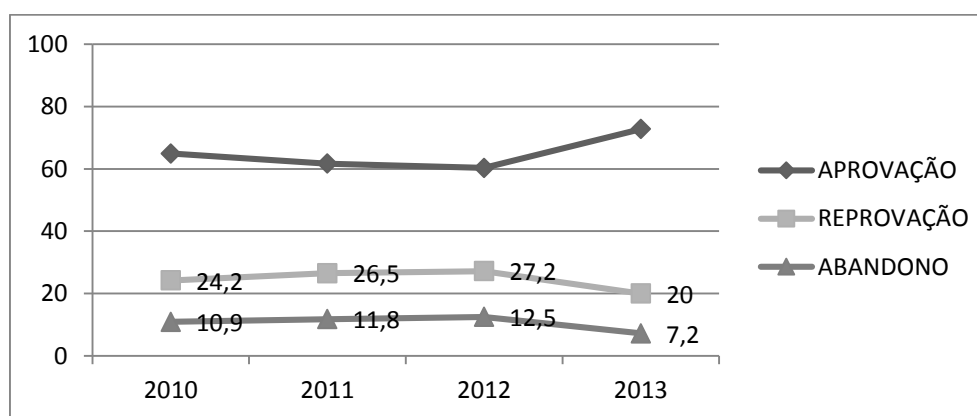
Fonte: MEC. INEP. SEED. BID (2012)

Tem sido reconhecido que as práticas pedagógicas e as relações internas da escola têm relevante influência no grau de sucesso dos estudantes.



Nesse contexto, observa-se na escola pesquisada a situação escolar dos sujeitos matriculados.

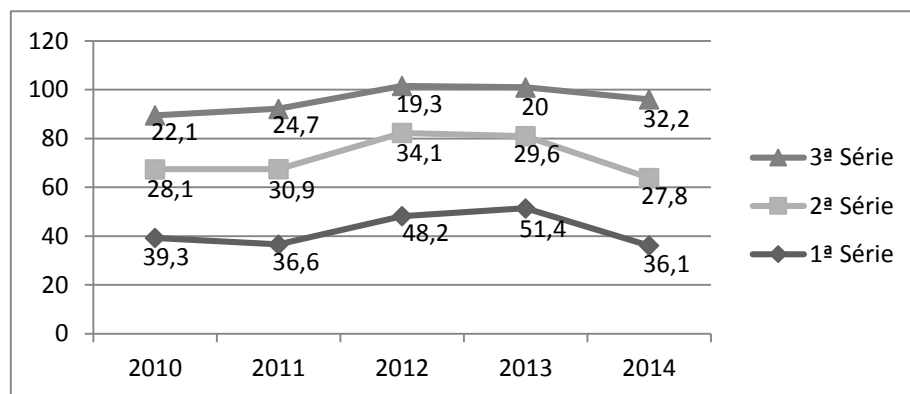
Gráfico 3: Aproveitamento dos alunos do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra.



Fonte: INEP (2015)

Conforme aponta o gráfico 3 houve uma elevação nos índices de aprovação enquanto foi significativa a queda nos índices de reprovação e abandono na escola a partir implantação da reestruturação curricular do ensino médio realizada pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-RS, que tem sua proposta baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, confrontando com a fala dos professores que, na maioria, expressaram que mudaram suas práticas a partir da aceitação da proposta de reestruturação do currículo bem como do entendimento da necessidade de resignificar os conteúdos para atender as juventudes do ensino médio atual. Reafirma-se a ideia de freire quando diz que não pode a escola utilizar práticas da antiguidade frente a avanços tecnológicos vertiginosos.

Gráfico 4: Distorção Idade/Série no Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do INEP (2015)

Os dados do gráfico 4, referentes à escola pesquisada demonstram uma elevação na distorção idade/série após a implantação da reestruturação curricular pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-RS, que tem sua proposta baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essa elevação nos primeiros anos é atribuída, pelos professores, a forma como aconteceu, dificuldade de aceitação da proposta por ser pouco discutida com a comunidade escolar. Na sequência observa-se a queda na distorção idade/série coincidindo com a implantação do Pacto Nacional pelo Ensino Médio que também está alicerçado nas DCNEM, propondo práticas educativas atraentes às juventudes a partir do contexto e da historicidade dos mesmos e também ao fato de os professores já estarem familiarizados com as mudanças, entendidas como necessárias para a melhoria da qualidade do ensino médio.

Para que se confronte os dados registrados pelo INEP sobre o (in) sucesso procurou-se ouvir os docentes do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra. Foram enviados questionários *online* para dez professores, dos quais sete docentes retornaram com resposta, 71% dos que responderam ao questionário disseram que sua prática está pautada em conhecimentos contextualizados, pesquisa como princípio pedagógico visando a formação integral dos alunos, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e 57,1% acreditam que práticas pedagógicas voltadas para as DCNEM podem melhorar a aprendizagem e diminuir o abandono escolar, como mostra o gráfico 5.

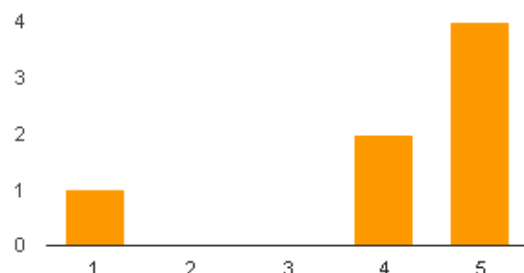
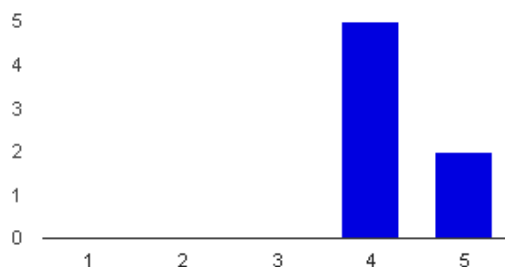


Gráfico 5: Pesquisa com docentes do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra

Avalie de 1 a 5 (sendo 1 para pouco relevante e 5 para muito relevante).1. Sua prática está pautada em conhecimentos contextualizados, pesquisa como princípio pedagógico visando a formação integral dos alunos, conforme preconiza as DCNEM?

2. Práticas Pedagógicas baseadas nas DCNEM poderiam melhorar a aprendizagem e evitar abandono escolar?



Fonte: questionário online do Google drive.

Metodologia

O estudo está concentrado no cotidiano da escola e as ações entre Universidade e escola, sob os princípios de pesquisa participante (TRIVIÑOS, 2008) que acompanha as ações cotidianas, interpretando os dados considerando as questões políticas, sociais e teóricas das práticas educativas, passando pelos impasses e desafios presentes nesse movimento de constantes mudanças.



A coleta de dados utiliza a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, as entrevistas estruturadas tendo como sujeitos participantes, os professores do ensino médio do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra.

A pesquisa foi realizada dentro da escola, junto aos professores atuantes no Ensino médio da escola, durante o ano de 2014, também, para essa análise de conteúdo, foram considerados os alunos sujeitos do processo ensino aprendizagem e seu aproveitamento escolar.

Considerações finais

A escola precisa produzir subjetividade coletiva para a superação desse modelo capitalista em que vivemos atualmente. Esse é o desafio do Ensino médio, pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, proposto atualmente do Rio Grande do Sul (RS).

Construir no âmbito das contradições e dos limites desse sistema as possibilidades de processos educativos vinculados à luta de construção de uma sociedade humana e emancipada intelectualmente através da escola pública, universal, laica, gratuita, democrática. (FRIGOTTO, 2009).

No Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra observa-se que existe um movimento em direção as mudanças necessárias para buscar o ensino médio com mais qualidade, respondendo as demandas atuais. Porém ainda tem muito que caminhar para alcançar alunos autônomos, com conhecimentos epistemológicos significativos e não apenas para ter sucesso escolar, mas para mudar a sua realidade através da sonhada educação libertadora.

As práticas educativas, com trabalho coletivo, interdisciplinares, projetos de relevância social enfrentam enormes desafios e com diferentes fatores, que passam pela formação continuada, estrutura física e do sistema educacional.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. INEP. Secretarias Estaduais dos estados do Acre, Ceará, São Paulo e do Paraná, Banco Interamericano de Desenvolvimento(BID).



Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil. Ab. 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/melhores_praticas_ensino_medio.pdf . Acesso em: 23 mar. 2015.

_____. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013** - Resumo Técnico. Ministério da Educação. 2013. Brasília. DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf . Acesso em 05 mar. 2015.

_____. INEP. **Indicadores Educacionais**. [2015]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> . Acesso em: 27 abri. 2015.

KRONBAUER, L. G. La Salle – Epistemologia e Currículo na modernidade e na contemporaneidade. **Revista de Educação, Ciência e Cultura** /v. 16/ n. 1/ jan./jun. 2011, p. 29-42.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. UNESP. 2000.

FRIGOTTO, G. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf> . Acesso em: 06 mai. 2015.

SAVIANI, D. **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. 2013.

TRIVIÑHOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 2008.

UNESCO. **Educação Para Todos**: O imperativo de qualidade. Equipe do Relatório Global de Acompanhamento da Educação Para Todos. FRANÇA, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334por.pdf> . Acesso em 11 nov. 2014.



AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: PERSPECTIVAS DE HUMANIZAÇÃO E CIDADANIA

Camila da Rosa Parigi¹
Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro²
Celso Ilgo Henz³

Eixo 3 - As práticas educativas e inter-relações epistemológicas

Resumo

Este trabalho é um recorte da monografia do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria e, refere-se a um estudo sobre instituições socioeducativas e as possibilidades das práticas educativas, baseadas em Freire (2000, 2001, 2011), Oliveira (2012), Arroyo (2012) e Henz (2007) com adolescentes e jovens em conflito com a lei. Para isso, escolheu-se como fundamentos metodológicos a pesquisa qualitativa (MINAYO, 2012) do tipo estudo de caso ((LÜDKE E ANDRÉ, 1986). A relevância dessa pesquisa encontra-se nas possibilidades levantadas e desafios na construção de propostas educativas e políticas públicas que atendam aos adolescentes e jovens que estão em situação de medidas socioeducativas de privação de liberdade. A pesquisa foi realizada com base nos documentos legais das políticas nacionais e regionais que orientam as ações nos espaços socioeducativo e de autores como Oliveira (2012). Ao longo do trabalho destacamos questões relevantes relacionadas as práticas educativas humanizadoras e cidadãs com vistas à inserção social dos adolescentes e jovens privados de liberdade.

Palavras Chaves: Adolescentes em Conflito com a Lei. Cidadania Humanização. Medidas Socioeducativas. Práticas Educativas.

Iniciando o diálogo...

Este trabalho busca socializar um recorte do trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena diurno da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa buscou refletir sobre as práxis pedagógicas que ocorrem no Centro de Atendimento Socioeducativo - CASE de Santa Maria/RS.

A partir daí, buscamos apresentar um recorte da contribuição da prática educativa no contexto socioeducativo do CASE/SM com base em documentos legais e referenciais teóricos com Freire (2001), Arroyo (2010) e HENZ (2007).

¹ Pedagoga. Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: camilaparigiufsm@gmail.com

² Pedagoga, Educadora Especial e Mestre em Educação pela UFSM. E-mail: elizianetainalr@gmail.com.

³ Professor do Centro de Educação da UFSM, orientador do trabalho. E-mail: celsoufsm@gmail.com.



Assim, ao realizar um estudo com o foco nas medidas de proteção destinadas as crianças e adolescentes no “Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”, observamos que as medidas são aplicáveis e três casos específicos: “por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por alguma falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, ou em razão a conduta das crianças e adolescentes (BRASIL, 1990).”

Ao ser verificado um dos casos citados são aplicadas as medidas de proteção específicas, que poderão ser designadas as medidas citadas no artigo 101 do Estatuto, que abrangem desde o encaminhamento da criança ou do adolescente aos pais ou responsáveis até a colocação em família substituta⁴.

No artigo 105 do ECA são previstas as medidas aos adolescentes que praticarem o ato infracional são as descritas anteriormente, no artigo 101. Sendo que com a comprovação de que o adolescente cometeu o ato infracional poderá levar as autoridades a designarem as medidas previstas no artigo 112 das “Disposições Gerais das Medidas Socioeducativas” que variam de acordo com o grau do ato cometido. No artigo 112 as medidas compreendem advertência, obrigação de reparar o dano; prestação de serviço à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade ou internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

Ao que se refere às medidas de internação em estabelecimento educacional, constitui-se em medida de privação de liberdade, ou seja, internação nos espaços socioeducativos. O artigo 124 que dispõe dos direitos dos adolescentes privado de liberdade destaca no décimo primeiro inciso o direito da escolarização e profissionalização.

Ainda, a Constituição Federal de 1988, marco histórico na sociedade brasileira que aponta perspectivas de democracia, destaca a Educação como direito social de

⁴ Medidas Específicas de Proteção: I. encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II. orientação, apoio e acompanhamentos temporários; III. matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV. inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família e ao adolescente; V. requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI. inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII. acolhimento institucional; VIII. inclusão em programa de acolhimento familiar; IX. colocação em família substituta (BRASIL, 1990).



todos(as), posterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), reforça a educação como direito social, subjetivo e intransferível, cabendo ao poder público oferece-lo com qualidade e aos pais zelarem pela frequência e realizarem acompanhamento dos filhos.

Assim, torna-se visível que a educação no período no qual os adolescentes estão em cumprimento das medidas socioeducativas, caracteriza-se por elemento capaz de propiciar/promover um processo de (re)(des)construção do sujeito privado de liberdade, através da reconstrução de uma humanização perdida e de uma cidadania não vivenciada.

Medidas Socioeducativas e Educação

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Paulo Freire)⁵

Pensar nas medidas socioeducativas sem o horizonte da educação seria uma proposta inviável e falível. A educação compreendida como um processo de transformação dos sujeitos está intrinsecamente ligada ao ser humano, ocorre durante toda a sua existência e em todos os aspectos da vida.

A educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por consequência, a educação é formação do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar fins coletivos (VIERA PINTO, 2001, p. 29,30).

Desta forma, a práxis pedagógica dentro das instituições socioeducativas comprometem-se com a transformação dos sujeitos através de fatores sociais, históricos, psicológicos, culturais e cognitivos. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo- SINASE que dispõe de diretrizes pedagógicas norteadoras do trabalho socioeducativo, afirma que as ações visam auxiliar construção da identidade das crianças e adolescentes e na elaboração de projeto de vida (BRASIL, 2006).

⁵ Em Paulo Freire, Pedagogia da Indignação (2000, p.31).



Destacamos que as medidas socioeducativas, nem sempre estiveram ligadas à Educação. Em um passado recente, desenvolviam uma prática repreensiva, excludente e desumana, somente no momento que as crianças e adolescentes foram reconhecidos como sujeitos de direito pela Doutrina de Proteção Integral, foi que se legalizou os aspectos ético-pedagógicos, devido aos chamativos da Constituição Federal de 1988, que afirma no artigo sexto e no duzentos e cinco a Educação como um direito social do ser humano, dever do Estado e da família, visando o seu desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

No Estatuto da Criança e do adolescente o artigo noventa e quatro define que as entidades de internação têm como obrigação propiciar escolarização e profissionalização aos adolescentes, sendo obrigatórias as atividades pedagógicas (BRASIL, 1990).

Destarte, Paulo Freire (2000), na terceira carta da obra “Pedagogia da Indignação” intitulada “Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos- Índio Pataxó”, aborda um caso que ocorreu no estado de Brasília em 1997 por jovens em idade adulta e um adolescente de classe média alta.

Freire (2000) demonstra em suas palavras a profunda tristeza e indignação com o acontecimento,

[...] que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses atos desgostando-se no ambiente que descreceram em lugar de crescer (FREIRE, 2000, p. 31).

Freire, ainda destaca a importância que tem práticas educativas serem libertadoras, críticas ou radicais, estarem imbuídas por “princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas (FREIRE, 2000, p. 31).”

Nesse sentido, compreende-se que a Educação precisa estar comprometida com a transformação do sujeito e da sua realidade, e que somente a partir do momento que a atuação dos sujeitos no mundo ser coerente como seus sonhos de transformação do mundo é que não estará sendo alienante/alienado.



Ainda, sobre o fato que ocorreu Freire (2000, p. 31) destaca que “Não é possível refazer esse país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor”. Dentro da perspectiva proposta por Freire (2000) de humanização e transformação que pais, familiares, professores(as) e a sociedade precisa organizar a educação de homens e mulheres; a fim de que não se perca o respeito e amor à vida.

Além deste fato ocorrido em 1997 e descrito por Freire (2000) no livro “Pedagogia da Indignação”, outros casos semelhantes ou variantes vem ocorrendo no cenário nacional. Autores como Oliveira (2012) vem dedicando estudos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul buscando identificar quem são os jovens ingressos nas medidas socioeducativas e o que ocorre com eles após o cumprimento das medidas.

Diante dos fatos precisamos, urgentemente, repensar sobre a educação que vem sendo ofertada para essas crianças e adolescentes no Ensino Regular, ainda sobre o papel que a família e sociedade vêm assumindo na vida desses sujeitos. Pois, segundo os documentos oficiais que regem a nação, é dever do Estado e família zelar pelo desenvolvimento psicológico, afetivo e social de crianças e adolescentes, ainda, propiciar espaços/tempos para que estes sujeitos desenvolvam-se cognitivamente, através de processos educativos de/com qualidade.

Ainda, as Diretrizes Nacionais que orientam o Sistema Socioeducativo compreendem que a educação com os adolescentes e jovens caracteriza-se como uma aprendizagem permanente sobre o espaço/tempo social onde o adolescente e/ou jovem está inserido, buscando desenvolver um “cidadão autônomo, solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais (BRASIL, 2006, p. 46).”

Pressupostos Metodológicos

A presente pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, pois partimos do pressuposto que o ser humano é um ser subjetivo, e que sofre interferências do espaço/tempo no qual interage e também o modifica.



A partir da leitura de Minayo (2012) entendemos que essa abordagem de pesquisa, busca compreender a realidade social e o universo humano por isso, não pode ser reduzida a listagem de evidências ou a indicadores quantitativos.

Nesse sentido, com base em Chizzotti (2006), buscamos criar um espaço/tempo no qual os pesquisadores compartilham experiências, para reconstruírem os conhecimentos acerca dos problemas levantados, todos os participantes caracterizaram-se como colaboradores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir na pesquisa.

Assim, buscamos a construção de dados descritivos a partir da relação entre o pesquisador, os participantes da pesquisa e o contexto concreto do tema. Através da interpretação e interação, realizaram-se relações, as quais permitirão compreender a complexidade do tema em estudo.

Ainda, a partir da abordagem qualitativa escolhemos a pesquisa do tipo estudo de caso, que segundo Lüdke e André (1986) necessita sempre ser delimitada e definida; pois compreende um aspecto específico dentro de um sistema amplo.

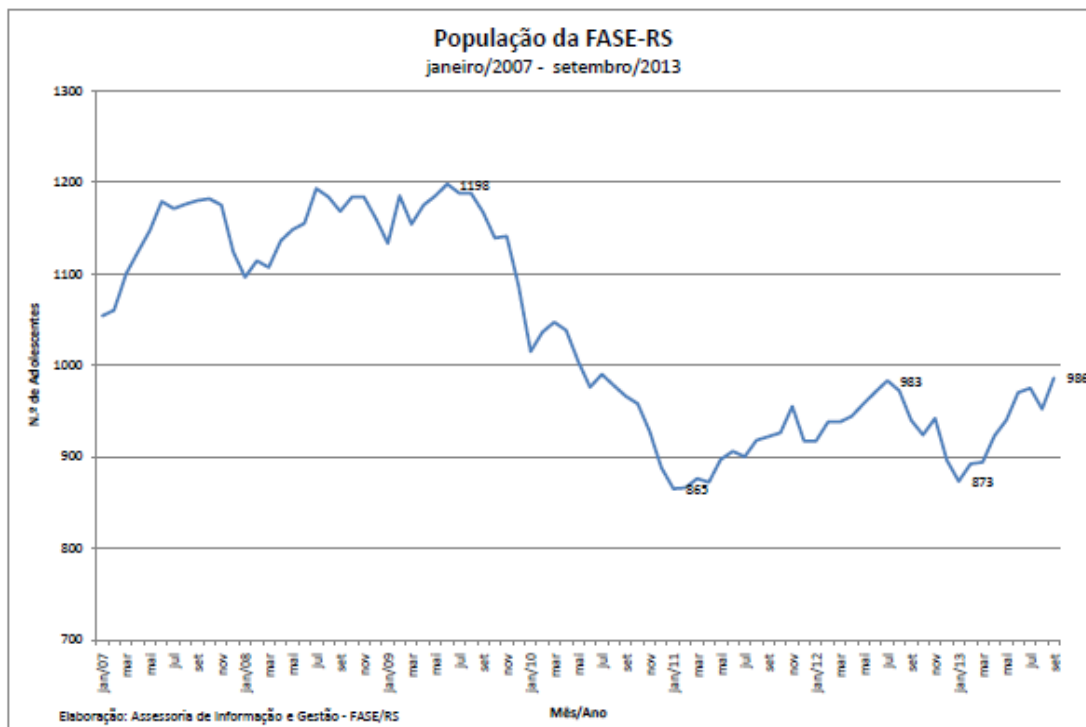
Esse tipo de pesquisa preocupa-se em compreender uma instância singular, “isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 21)”.

Deste modo, constitui-se relação dinâmica com os sujeitos e o contexto da pesquisa, sendo possível compreender as relações práticas do cotidiano dos adolescentes, pedagogos(as) e da instituição, buscando compreendê-los como participantes da pesquisa e compartilharam suas vivências e compreensões sobre estudo.

Interrompendo o Diálogo: considerações Preliminares

Ao realizarmos uma análise dos quadros demonstrativos de ingressos das instituições socioeducativas, percebemos que os índices de crianças e adolescentes envolvidos com a criminalidade e violência sofreram oscilações nos últimos cinco anos,

e apresentam um aumento no ano de 2013. No quadro da “População da FASE- RS” disponibilizado no site da FASE⁶ apresentado abaixo podemos perceber que nos anos de 2007 a 2010 o número de adolescentes caiu, e atualmente se mantém oscilante.



Fonte: Fundação de Atendimento Socioeducativo/RS: assessoria de informação e gestão.

O quadro nos suscita muitas questões, entre elas o fator preocupante do grande número de crianças e adolescentes envolvidos com a violência e criminalidade. Arroyo (2012) aborda no início da sua obra “Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres” que a sociedade idealizou a infância, a adolescência e a juventude. Ao longo da história da humanidade já foram vistos como angelicais, puros, inocentes, pequenos

⁶ Quadro disponível no site da Fundação de Atendimento Socioeducativo – FASE/RS: [http://www.fase.rs.gov.br/docs/Gr%C3%A1fico%20da%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20da%20FASE%20\(jan-2007%20a%20set-2013\).pdf](http://www.fase.rs.gov.br/docs/Gr%C3%A1fico%20da%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20da%20FASE%20(jan-2007%20a%20set-2013).pdf)



adultos ou demônios, mas na verdade são o que Arroyo (2012, p. 14) nos coloca: “seres humanos em complexas trajetórias existenciais”.

Freire (2011) problematizava sobre a necessidade de uma educação não verticalizada (de cima para baixo), como é o que ocorreu com as crianças e os adolescentes que hoje estão nos espaços socioeducativos, mas uma educação horizontal. Nas palavras do autor,

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 2011, p. 68).

Essa necessidade exige que os educadores propiciem práticas pedagógicas democráticas, em que todos participem da tomada de decisão diante das diversidades e desafios enfrentados dentro da instituição, para que aprendam a fora dela superar as injustiças sociais que vivem diariamente.

A cidadania e humanização dentro das instituições socioeducativas priorizam as relações e inter-relações que ocorrem diariamente nesse espaço, valorizando as experiências e vivências dos estudantes na perspectiva da emancipação e consciência crítica dos processos históricos, políticos, econômicos e tecnológicos da sociedade.

A partir dos diálogos e entrevistas com as pedagogas e funcionário administrativo da instituição socioeducativa e na escola estadual⁷, percebemos que o CASE/SM promove ações com o objetivo de ressocializar adolescentes e jovens através da Escola Humberto de Campos, Cursos profissionalizantes e encontros com as famílias dos adolescentes.

⁷ Escola Estadual que está inserida dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria, somente para os adolescentes que cumprem medidas de privação de liberdade.



Segundo a Pedagoga Técnica em Educação o planejamento da ação pedagógica é pensada “para” o educando e construída “com” ele e a família, no Plano de Atendimento Individualizado – PIA.

Temos que nos colocar no lugar deles porque para eles o tempo aqui passa muito devagar, temos que ver que o menino que vem pra cá tem problemas na família, que são adolescentes e estão se descobrindo (Fala da Pedagoga Técnica em Educação durante a entrevista).

Nas falas do funcionário e das pedagogas foi possível perceber que ambos compreendem as medidas socioeducativas para além da punição, através de uma visão educativa que busca a transformação na vida dos adolescentes e jovens que cumprem as medidas. Também percebemos alguns impedimentos para a reinserção do adolescente ou jovem, que são criados pela falta de compreensão sobre as trajetórias de vida dos adolescentes e jovens.

É necessário que ocorra uma superação da visão da infância e da adolescência, como “coitadinhos” ao sofrerem abusos ou como “perigosos” ao realizarem infrações, é necessária.

Diante disso, compreendemos que muito já foi realizado e construído do ponto de vista teórico e legal mas é necessário ainda, enxergar e tratar os adolescentes e jovens que estão em situação de medidas de privação de liberdade como seres humanos em diferentes e complexas trajetórias. Como “gente” que está se constituindo e aprendendo a ser a gente (HENZ, 2007), a partir das suas relações com os outros e a realidade que os circunda.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens** /Miguel G. Arroyo. 12.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres** /Miguel G. Arroyo. 7.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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



_____. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, Diário Oficial da União, Brasília, 16 de jul. 1990.

_____. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dez de 1996.

_____. Presidência da República. Secretária Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo -SINASE/** Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Sociais-** Antonio Chizzotti. 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos/** Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, P. **Pedagogia dos sonhos Possíveis.** Paulo Freire; Ana Maria Araújo 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido/** Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HENZ, C. I. **Na escola também se aprende a ser gente.** In. Educação humanizadora na sociedade globalizada/ Celso Ilgo Henz, Ricardo Rossato (orgs.). Santa Maria: Biblos, 2007. P. 149-168.

LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas/**Menga Lüdke, Marli E. D. A. André- São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. Desafio da pesquisa Social, (p.09-29). In. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/**Suely Ferreira Deskandes, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo (org.). 31 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, M.M. Uma Aventura Pedagógica. In. **Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei/** Carmem Maria Craidy, Gislei Domingas Romanzini Lazzotto, Magda Martins de oliveira (orgs). Porto Alegre: mediação, 2012. P. 123-135.

PINTO, A. V. **Sete Lições para a Educação de Jovens e Adultos.** 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

POPULAÇÃO FASE/RS. In. **Fundação de Assistência Socioeducativa.** Disponível em: <http://www.fase.rs.gov.br/>. Acesso em 04 de janeiro de 2014.



O PROCESSO DE [RE]CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA-RS EM DISCUSSÃO

Gabriela Barichello Mello¹
Marilene Gabriel Dalla Corte²

Eixo 3 – As práticas educativas e inter-relações epistemológicas

Resumo

O respectivo trabalho decorre de uma pesquisa do Programa Fundo de Incentivo à pesquisa da Pró-reitoria de Pós Graduação e Pesquisa (FIPE/PRPGP), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que, também, se constitui no subprojeto do Observatório de Educação (OBEDUC) “Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, desenvolvidos pelo Grupo Elos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O trabalho tem como objetivo analisar o processo de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Santa Maria/RS, considerando as práticas e estudos desenvolvidos pelas comunidades escolares, Secretaria e Conselho de Educação. Esta pesquisa está em andamento e possui uma abordagem qualitativa a partir do estudo de multicasos, em que o contexto investigado são seis Escolas Municipais de Ensino Fundamental, o Conselho Municipal de Educação (CME) e a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria – RS. Foi realizada uma análise documental acerca da legislação e também um questionário aplicado aos gestores das Escolas e CME. Nos dados construídos na pesquisa verificou-se a dificuldade dos envolvidos em participar efetivamente do processo de [re]construção do PPP, considerando problemas na gestão do tempo para reuniões e estudos na escola o que implica em problemas no horário de trabalho pelos professores em especial. Espera-se, ao término dessa pesquisa, produzir resultados que possibilitem a reflexão teórico-prática para a proposição de novas políticas públicas de gestão democrática da educação municipal, potencializando [re]pensar o processo de [re]construção dos PPPs das escolas de ensino fundamental de Santa Maria – RS.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico. Gestão Educacional. Gestão Escolar. Políticas Públicas.

Introdução

Essa pesquisa está vinculada ao Programa Fundo de Incentivo à pesquisa da Pró-reitoria de Pós Graduação e Pesquisa – FIPE JR/UFSM, da Universidade Federal de Santa Maria, tendo como intuito de problematizar discussões abordadas na linha de

¹ Graduanda em Educação Especial- Licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bolsista do Programa em Licenciatura FIPE – UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: gabizinhabarichello@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora pesquisadora junto ao Observatório de Educação (OBEDUC/CAPEs), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: <marilenedallacorte@gmail.com>.



pesquisa “práticas educativas e políticas públicas” do Grupo de Pesquisa Elos³, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), levando em consideração o contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Desta forma, inter-relaciona discussões alusivas ao processo de [re]construção dos projetos político-pedagógicos (PPP), bem como as orientações, percepções e assessoramento da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM). Este projeto, também, se constitui subprojeto do Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES) “Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”.

Assim, por meio das articulações entre Universidade, Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Santa Maria, surgiu a necessidade de investigar o seguinte problema de pesquisa: Como se constitui o processo de [re]construção do projeto político-pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, e quais as principais necessidades, e contribuições [co]relacionados às comunidades escolares de ensino fundamental? A partir dessa problemática, o objetivo que vem norteando esta pesquisa relaciona-se a analisar e contribuir para o processo de [re]construção do projeto político-pedagógico das escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Santa Maria/RS, considerando as necessidades, os desafios e as possibilidades relacionadas as comunidades escolares.

Para esta produção científica, objetiva-se, de maneira geral, apresentar as bases teórico-metodológicas relacionadas às práticas de [re]construção do projeto político-pedagógico (PPP), contextualizando esta perspectiva às escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Santa Maria – RS, a Secretaria e o Conselho de Educação. Para tanto, buscar-se-á promover uma reflexão teórico-prática acerca das concepções e políticas públicas envolvidas no processo de [re]construção do projeto político-pedagógico da escola básica; apresentar aspectos elementares da legislação municipal da Santa Maria-RS acerca das normatizações e orientações pertinentes ao processo de

³ Disponível em: <http://w3.ufsm.br/elos/>



reconstrução dos PPPs das escolas; delinear preliminarmente encaminhamentos realizados no processo de reconstrução do PPP das escolas municipais de Santa Maria.

Diante do exposto, destaca-se que esta pesquisa vem contribuindo para a reflexão da importância do projeto político-pedagógico para a escola de ensino fundamental, considerando os aspectos epistemológicos subjacentes à fundamentação e ao processo de [re]construção do PPP da educação básica.

Metodologia

Esta pesquisa, utiliza-se da abordagem qualitativa, no sentido de ação investigativa crítica e reflexiva, possibilitando contextualizar a realidade e os sujeitos sociais, apontando para a historicidade, os fatores intervenientes, as práticas e a totalidade do objeto de investigação. Ludke & André (1986, p. 18) referem-se à abordagem qualitativa como aquela que “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Desta forma, preocupa-se com aspectos da realidade que transcendem os dados quantitativos.

Como referencial dessa investigação, utiliza-se o estudo de caso (multicasos) e este se constitui como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representando uma ação estudada no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. O foco de pesquisa está pautado em seis Escolas Municipais de Ensino Fundamental subdivididas por representatividade regional, a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria e o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria. Conforme Yin (2005) o estudo de caso é utilizado para contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados a estes.

A partir da abordagem metodológica desta pesquisa, em andamento, primeiramente, realizou-se um levantamento bibliográfico referente aos conceitos teóricos subjacentes aos aspectos epistemológicos da temática em estudo, assim como analisou-se a legislação pertinente e os PPPs das escolas alvo da pesquisa.



Posteriormente aplicou-se um questionário aos gestores das escolas e do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria. Oportunamente, será realizada a coleta de dados com gestores da Secretaria de Educação.

Para Cellard, 2008 a análise documental oportuniza uma ferramenta, esta possibilita a observação do processo de desenvolvimento seja ele individual ou coletivo podendo ainda extrair conhecimentos, práticas e comportamentos. Desta forma contribui para discutir entre as práticas e experiências dos envolvidos.

O questionário contribui para realizar uma análise do ponto de vista dos gestores, para que se possa entender desta forma investigar como a escola apresenta neste documento, nos diferentes espaços da sua organização e as como foi realizado as formas de participação.

Aspectos conceituais e legais do projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico, a partir dos preceitos da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões administrativas, pedagógicas e financeiras da escola a partir da efetiva participação dos agentes escolares. “No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação” (FERREIRA, 1975, p. 1.144).

Nessa perspectiva, para a construção do projeto norteador da escola, é preciso realizar o planejamento a partir da visão diagnóstica do contexto, mas sabendo qual a intenção de fazer. Projetar tem o significado de quebra de um estado confortável para, de certa forma, arriscar-se. Promessa que comprometem seus autores.

O projeto pedagógico-curricular segundo Libâneo (2005, p. 357) “[...] é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”. Entende-se, desta forma, que esse processo deve ocorrer de maneira participativa e não com decisões centralizadas.



Segundo Giordani (2008), projeto está relacionado a planejar no tempo nossas intenções e a possibilidade de realizá-las, buscar uma direção, pensar em ações, ou seja, é uma ação intencional com compromisso definido de forma coletiva. Político na visão da autora, se refere a estar articulando os interesses coletivos de toda a comunidade escolar, levando-os a se posicionarem frente as decisões do contexto educacional; uma postura de gestão valorizando o ser humano e a dimensão pedagógica na busca da identidade interna da instituição.

Veiga (1995) compreende o projeto como uma ação intencional, com sentido explícito e com compromisso político definido coletivamente. No sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e pedagógico voltado para as ações educativas e as características necessárias das comunidades escolares de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Libâneo (2005) aponta elementos necessários para a formulação do projeto político-pedagógico: contextualização da escola, ou seja, aspectos sociais, econômicos, condições físicas e materiais da escola entre outros; concepção de educação e de práticas escolares; perfil dos alunos e os princípios norteadores da ação pedagógico-didática; diagnóstico da situação atual, a partir do levantamento de problemas e necessidades a atender; objetivos gerais; estrutura de organização e gestão dos aspectos administrativos, financeiros e organizacionais; fundamentos epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, culturais e sociais da proposta curricular; organização curricular com os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação da aprendizagem; formação continuada para os professores; proposta de trabalho com pais e comunidade em geral; formas de avaliação do projeto.

Para tanto, percebe-se que o roteiro proposto pelo autor está relacionado a elementos indispensáveis necessários a composição do PPP escolar e, nesse sentido, verifica-se que a visão diagnóstica do contexto da escola, o estabelecimento de prioridades e metas, a definição de pressupostos teóricos e legais sobre a proposta pedagógica e os processos de gestão, a organização curricular em seus aspectos conceituais e metodológicos, assim como a avaliação constituem um rol de dimensões



que fundamentam e impulsionam a relação teoria e prática nos processos vinculados as políticas públicas e as práticas de gestão escolar.

Com base no surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº.9.394/96, acredita-se na viabilidade da autonomia da escola, para que esta possa construir e, assim, efetivar suas propostas educativas. Em seu Art. 13º consta a participação como princípio norteador no processo de construção da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. No Art. 14º da LDBN encontra-se a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A participação constitui-se uma estratégia importante de assegurar a gestão democrática. Esse princípio de democratização, a participação, está relacionado ao envolvimento e comprometimento dos profissionais da educação (professores e funcionários), dos alunos e dos pais na gestão da escola, por isso, o processo de [re]construção do PPP requer ser processual, no sentido de organizar e se retroalimentar constantemente.

A gestão democrática oportuniza-se balizada em princípios tais como participação, autonomia, descentralização, transparência nos processos de gestão da escola, segundo Veiga (1995), a igualdade de condições para a permanência na escola, a qualidade que não deve ser privilégio de minorias sociais e econômicas. Assim sendo, o PPP da escola básica precisa abranger as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras subjacentes ao cotidiano da gestão educacional e escolar, as quais requerem ser delineadas, fundamentadas e priorizadas em íntima aproximação e interlocução com as políticas públicas educacionais.

O projeto político-pedagógico requer ser vivenciado por todos no processo educativo da escola e, desta forma, propiciar a gestão democrática tão necessária. A Resolução CNE 04/2010, em seu Art. 43, demonstra que:

O projeto político-pedagógico, independentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais



do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

Os pressupostos da gestão escolar, que se quer participativa, são subjacentes ao compartilhamento de responsabilidades relacionadas aos processos de decisões e compromisso coletivo nas instituições e redes/sistemas de ensino. Assim sendo, quando o PPP for construído democraticamente e compreendido pela comunidade escolar como um todo, certamente, se torna norteador de ações educacionais voltadas para a qualidade escolar, de maneira a potencializar a consecução e complementaridade das políticas públicas nacionais e locais.

Nesta lógica, o projeto político-pedagógico torna-se “[...] a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, sendo construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 1995, p. 11) e, sobretudo, reflete acerca das terminologias ‘projeto’, ‘político’ e ‘pedagógico’.

Projeto porque intencionalidade em que articulam as perspectivas da atuação solidária dos instituintes da escola, perspectivas que necessitam das definições, sob pena de predominarem interesses alheios aos da comunidade dos a que serve a escola e dos que a fazem em seu dia-a-dia [...] Projeto político, porque se trata de opções fundamentalmente éticas no sentido das aprendizagens que a cidadania responsável e competente na sociedade contemporânea plural e diferenciada, em amplo debate, julgue exigidas [...] Projeto pedagógico, porque nele se devem articular o entendimento compartilhado pelos integrantes do universo escolar sobre o que fazer, como e no interesse de quem, com a organização e condução das práticas nos limites do possível, mas sobretudo, no pleno aproveitamento das potencialidades todas abertas à capacidade da imaginação criadora e às audácias da vontade coletiva. (MARQUES, 1995, p. 95-96)

A partir das definições, pontua-se que tais dimensões “projeto, político e pedagógico” constituem-se como eixos que servem de base às intenções e ações educativas da escola. Projetar, pensar, definir e agir com consciência e responsabilidade



requer clareza do que se quer, do por que se quer, como se vai fazer, com quem e quando. Logo, um Projeto “Político” e “Pedagógico” é condição imprescindível à comunidade escolar, pois necessita ser resultante de criação sócio histórica e tornar-se condição básica para conduzir as práticas educativas.

O Art. 4º da Resolução CNE 7/2010 normatiza que é dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, e de forma que este seja de qualidade.

Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais. (BRASIL, 2010, p. 1)

As escolas de Ensino Fundamental tendo o dever de garantir o ensino a todas as crianças, é perceptível que estas zelem por sua aprendizagem, com oportunidades iguais, e que essa educação seja semelhante para todos.

Um olhar no contexto pesquisado: resultados e análises

Os processos que permeiam a elaboração e implementação do PPP estão relacionados, especialmente, aos princípios da autonomia e participação das comunidades escolares. Nesta base, foi realizada uma análise voltada ao processo de [re]construção do projeto político-pedagógico a partir da visão dos gestores, no sentido de delinear como ocorreu esse processo e suas principais implicações. Foram aplicados questionários em seis escolas de Ensino Fundamental Municipais de regiões distintas de Santa Maria. O procedimento ocorreu de maneira acompanhada para responder as dúvidas que posteriormente fossem surgindo.

Assim, nesse estudo, os resultados parciais apresentam que na totalidade dos gestores que responderam ao questionário, apresentam de certa forma dificuldades em relação a disponibilidade de horário para reunir os integrantes da comunidade escolar e, também, para aprofundar estudos. Para os gestores:



Falta de tempo para estudos e discussões com os diferentes segmentos da comunidade escolar. (GESTOR DA EMEF 1)

Tempo para se reunir, ler, discutir e/ou debater e colocar no Projeto político-pedagógico. (GESTOR DA EMEF 2)

O processo de [re]construção do Projeto político-pedagógico é constante e devemos somar esforços, parceira escola-conselho-secretária e comunidade escolar e demais órgãos, universidades, entre outros. (GESTOR DA EMEF 3)

Quanto ao processo de [re]construção dos PPPs das EMEFs de Santa Maria, os gestores apontam a importância de mobilização da comunidade escolar para discutir as necessidades e prioridades para a educação, entretanto sinalizam a dificuldade na disponibilidade de horários para reunir os professores e demais segmentos integrantes da escola para aprofundar os estudos e debates acerca dos dados que caracterizam o contexto escolar, assim como os referenciais teóricos e legais na área do ensino fundamental. Assim, percebeu-se que a disponibilidade de tempo para revisar e escrever o PPP a partir das orientações enviadas pela Secretaria e pelo Conselho Municipal de Educação é um fator que se constitui limitador de participação social e democrática no processo de [re]construção dos PPPs das escolas municipais de Santa Maria.

O PPP é um processo permanente de reflexão e discussão dos pressupostos, prioridades e ações da escola, tendo por base a construção de práticas democráticas de decisões e concretização de ações compartilhadas, que podem ou não ser potencializadas pela participação da comunidade escolar.

Um PPP elaborado e articulado de acordo com os interesses da comunidade escolar, constitui-se instrumento de uma ação coletiva, comprometida com os interesses da maioria, fazendo com que haja compromisso das pessoas envolvidas já que integram o processo educativo.

Os gestores das escolas alvo, destacam a importância da reflexão teórico-prática acerca da temática em estudo e a contribuição de novas políticas públicas e/ou estratégias de gestão democrática da educação municipal em Santa Maria – RS.

Refazer o projeto político-pedagógico observando a LDB, as Diretrizes Nacionais e Municipais de forma participativa, ou seja, com a participação de todos os segmentos da escola. (GESTOR DA EMEF 1)



De acordo com a Resolução CMESM 29/2011, que trata dos pressupostos e orientações do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria para a construção do projeto político-pedagógico, os elementos essenciais para constituição de um PPP são: capa; dados de identificação da escola; sumário; diagnóstico da escola; filosofia da escola; prioridades, objetivos, metas e principais ações da escola; organização da gestão da escola; organização curricular; formação continuada na escola; avaliação do PPP. Para tanto, verificou-se que os pesquisados utilizaram os preceitos da legislação municipal e os aspectos organizacionais dos PPPs das escolas de ensino fundamental demonstram esta preocupação quanto ao roteiro indicado. O Gestor da EMEF 4 pontuou o que balizou o processo de [re]construção do PPP da escola:

Utilizamos um roteiro para a construção do projeto político-pedagógico conforme orientação das leis, pareceres e resoluções educacionais para a educação básica e para o ensino fundamental, e também a Resolução CME de Santa Maria nº 29 de dezembro de 2011. (GESTOR DA EMEF 4)

Observou-se na análise dos PPPs que as escolas pesquisadas contemplam os elementos essenciais para a construção do projeto político-pedagógico e que, em especial, a Resolução CMESM 29/2011, segundo as gestoras foi essencial para que as escolas tivessem clareza quanto ao que contemplar minimamente para a elaboração do novo texto do PPP.

Os dados já coletados e, brevemente analisados, estão contribuindo para o entendimento de como as escolas de ensino fundamental de Santa Maria – RS estão contemplando no processo de [re]construção dos seus PPPs a conjuntura dos marcos legais emitidos pelo sistema nacional e municipal de educação.

Foram feitas análises do resultado dos questionários depois de aplicados aos gestores, em que foi possível perceber que na maioria das escolas pesquisadas houve a participação dos segmentos envolvidos no processo de [re]construção do PPP. Para tanto, os gestores se manifestaram quanto a como perceberam a participação da Secretaria de Educação nesse processo de [re]construção do PPP das escolas municipais de Santa Maria:



Foi enviado um roteiro para a construção do projeto político-pedagógico pela SMEd. (GESTOR DA EMEF 1)

Aconteceram encontros onde foram tratados termos como organização curricular, práticas pedagógicas a partir de concepções teóricas. Também, foi trabalhado um roteiro para o projeto político-pedagógico. (GESTOR DA EMEF 2)

Em reunião foram discutidas as etapas que deveriam ser abordadas e trabalhadas nesse processo. (GESTOR DA EMEF 5)

Verificou-se que a Secretaria de Educação procurou realizar encontros para estudos e discussões sobre as temáticas subjacentes a um PPP escolar, assim como trabalhou com as EMEFs um roteiro, ou seja, os passos que deveriam ser seguidos para a [re]construção do projeto político-pedagógico; certamente este roteiro embasado pela Resolução do CMESM.

Os gestores, também, sinalizaram suas percepções sobre o papel e envolvimento do Conselho Municipal de Educação junto ao processo de [re]construção do PPP das escolas, partindo do pressuposto de que o município de Santa Maria possui Sistema Municipal de Ensino instituído e é institucionalizado por lei.

O Conselho Municipal de Educação enviou a legislação que deve nortear a construção do projeto político-pedagógico. (GESTOR DA EMEF 2)

Por parte do Conselho Municipal de Educação houveram mais informações quanto ao aspecto legal da área do Ensino Fundamental. (GESTOR DA EMEF 3)

A Secretaria Municipal de Educação nos passou as orientações preliminares e o Conselho Municipal de Educação revisou e apontou os erros. (GESTOR DA EMEF 4)

Pode-se perceber que o Conselho Municipal de Educação colaborou com o processo de [re]construção acerca da perspectiva legal, revisando e apontando o que deveria ser contemplado na [re]construção do PPP, analisado e/ou novamente feito.

Assim sendo, constatou-se que tanto a Secretaria Municipal de Educação quanto o Conselho Municipal de Educação foram elementos integrantes desse processo de [re]construção dos PPP das EMEFs, no sentido de orientar acerca das etapas e pressupostos que deveriam ser contemplados pelas escolas, levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipal para os respectivos procedimentos.



Considerações Finais

Os resultados preliminares estão possibilitando a ampliação da visão diagnóstica do processo de [re]construção dos PPP das Escolas de Ensino Fundamental de Santa Maria - RS, por meio de uma reflexão teórica-prática, podendo, assim, contribuir para qualificar a compreensão de como se dá esse processo a avançar na proposição de novas estratégias para a consecução do mesmo, assim como de consolidação da gestão democrática educacional no município.

Nessa perspectiva, se pretende das continuidade ao mapeamento das atividades desenvolvidas pela Secretaria de Município da Educação e pelo Conselho Municipal de Educação quanto às orientações legais e o assessoramento junto das escolas municipais de ensino fundamental, conforme os encaminhamentos realizados, assim como dos principais impasses, necessidades e possibilidades quanto ao processo de [re]construção do PPP pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Também, se quer promover um amplo processo crítico-reflexivo acerca da democratização da educação municipal e do regime de colaboração entre entes federados, órgãos e Instituições educacionais.

Cabe destacar que observou-se a importância do projeto político-pedagógico para a organização das escolas, visto que é um dos principais mecanismos de democratização da gestão escolar. Quando construído, compreendido e assumido pela comunidade de maneira participativa, constitui-se como eixo articulador de ações educacionais voltadas para a qualidade de ensino e aprendizagem.

Nessa ótica, a gestão democrática implica

[...] o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 1995, p. 18)

Entende-se que a gestão, pensada e articulada de maneira democrática, torna-se uma oportunidade profícua para a participação crítica das comunidades escolares,



propiciando e ampliando autonomia, descentralização do poder e otimização das ações educacionais compartilhadas.

Verificou-se que 83,4% das escolas pesquisadas relatam que o processo de [re]construção do projeto político-pedagógico foi realizado de forma participativa e democrática com o envolvimento de todos os segmentos; apenas 16,6 relata que o processo foi em parte participativa, considerando que o fator interveniente nesta questão, apontado pelos gestores, é o tempo ideal.

Nessa perspectiva, cinco das seis escolas pesquisadas consideram que é necessário aprofundar os estudos, as discussões e a fundamentação do projeto político-pedagógico com relação aos referenciais teóricos e legais da área do ensino fundamental, o que requer que sejam repensados os tempos de hora-atividade dos professores, em especial, sejam redimensionados pela Secretaria Municipal de Educação para que as práticas de debates, estudos e planejamento sejam ampliadas e qualificadas nos contextos escolares.

Por fim, enfatiza-se que o projeto político-pedagógico possui grande importância na cultura organizacional da escola, uma vez que é um mecanismo de gestão administrativa, financeira e pedagógica. Porém, este documento precisa ser [re]construído por todos os envolvidos no ideário escolar, assim como estar fundamentado em concepções que implicam a participação coletiva, a descentralização do poder, a transparência nas ações educacionais, apontando para a democratização dos espaços educativos, sejam eles em sala de aula ou nas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares.

Referências

- BECKER, F. **Educação e Construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em abr 2015.



_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em Mar 2015.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em Mar 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola.** Petrópolis: Vozes, 1995.

EYNG, A. M. Projeto político-pedagógico: planejamento e gestão da escola. **Revista Educação em Movimento.** Curitiba, v. 1, n. 2, p. 59-69, maio/ago. 2002.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1993.

GIORDANI, E. M.; AIMI, D.; CARLESSO, D. **Introdução à Pedagogia.** Santa Maria: MEC/UFSM/UAB, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar – políticas, estrutura e organização.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 5. Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** 3. Ed. Campinas: Papirus, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 3. E d. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertat, 1995.



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO VERSUS ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Josiane Marques da Silva¹
Everton Lüdke²

Eixo 4 – Perspectivas epistemológicas nas políticas educativas de inclusão

Resumo

A partir do ano de 2012, o estado do Rio Grande do Sul (RS) implementou uma proposta de reorganização curricular do Ensino Médio, denominada de Ensino Médio Politécnico (EMP), pautada nos pressupostos da politécnica, a qual compreende o trabalho como princípio educativo. Neste sentido, o presente trabalho tem como intenção discutir a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a proposta do Ensino Politécnico, buscando evidências de aproximações e distanciamentos entre a modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da proposta do EMP, quanto a preparação do aluno para o “mundo do trabalho”. Para isso, foi realizado um estudo teórico dos documentos oficiais da educação brasileira, com propósito de entender a evolução da Educação Profissionalizante e a inserção da proposta do Ensino Politécnico, e uma entrevista semi-estruturada com a vice diretora de uma Escola Técnica Estadual de Caçapava do Sul – RS, com finalidade de conhecer a realidade desta escola. Como resultado, destaca-se a evolução da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a profissionalização técnica. A pesquisa foi realizada no âmbito da disciplina de Políticas Públicas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, área de concentração Ensino de Física. Sinaliza-se que este trabalho é parte da pesquisa de mestrado da autora do mesmo, a qual investiga as implicações da implementação do Ensino Médio Politécnico na prática pedagógica de professores de Física de Caçapava do Sul - RS.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ensino Médio Politécnico.

Introdução

O Ensino Médio é caracterizado segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) número 9394/96 (BRASIL, 1996), como a etapa de conclusão da Educação Básica. Em que deve oferecer ao aluno condições necessárias para o exercício da cidadania, bem como para prosseguir no trabalho e em estudos posteriores. Nas últimas décadas, esta etapa da Educação Básica, tem sofrido reformas voltadas para aspectos do currículo, a exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) sinalizam para a inserção de elementos ligados a Ciência, Cultura e Tecnologia em sintonia com a realidade dos alunos, visando a

¹ Mestranda em Ensino de Física do Programa de Pós-Graduação de Educação Matemática e Ensino de Física – UFSM. E-mail: <josimarquesilva@yahoo.com.br>

² Universidade Federal de Santa Maria- Departamento de Física – Professor Orientador. E-mail: <evertonludke@gmail.com>



integração da educação com as dimensões do trabalho. Com objetivo de proporcionar melhorias na formação dos alunos, de acordo com as finalidades previstas na LDB número 9394/96 (BRASIL, 1996).

No que concerne a preparação para o trabalho a LDB (BRASIL, 1996) apresenta a modalidade “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, a qual orienta que essa preparação, bem como a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio, de forma integrada, concomitante e subsequente. Também, visando à preparação para o trabalho, o estado do Rio Grande do Sul articulou uma proposta de reorganização curricular para o Ensino Médio, denominada Ensino Médio Politécnico, tendo como o trabalho como princípio educativo.

Em sintonia a LDB, as DCNEB (BRASIL, 2013), sinalizam que na sociedade pós-industrial, com o avanço tecnológico a natureza do trabalho está mudando, e essa mudança, exige que o profissional não detenha apenas o saber da profissão, mas sim o conhecimento científico articulado com os saberes da profissão. Destaca-se que: “[...] o conhecimento passa a assumir significativa centralidade da nova organização da sociedade pós-industrial [...]” (BRASIL, 2013, p. 212). Com isso, a escola é vista como elemento chave para a difundir o conhecimento, articulado com o saber social e profissional. As orientações das DCNEB, complementam que:

A escolha por um determinado fazer deve ser intencionalmente orientada pelo conhecimento científico e tecnológico. Este, por sua vez, não deve ser ensinado de forma desconectada da realidade do mundo do trabalho. Este ensino integrado é a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social (BRASIL, 2013, p. 214).

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo abordar aspectos relacionados a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Médio Politécnico, buscando evidências de aproximações e distanciamentos entre a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e proposta do Ensino Médio Politécnico, quanto a preparação do aluno para o mundo do trabalho.

Fundamentação Teórica



Conforme o Documento Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), a Educação Profissional teve início no Brasil no século XIX, através de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, a qual crianças pobres, órfãs e abandonadas, eram encaminhada para estas casas, com objetivo de instrumentalizá-las para ofícios da época, por exemplo, alfaiataria, tornearia, carpintaria e sapataria, com propósito de amparar estas crianças para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes.

De acordo com o Documento supracitado, no século XX, foi criada Escolas de Aprendizizes Artífices, que passou a atender a população pobre, com finalidade de preparar operários. A partir das décadas de 30 e 40, marcadas por transformações políticas, econômicas e educacionais, foi necessário repensar a educação brasileira, com isso, foi elaborado as Leis Orgânicas da Educação Nacional³, a qual reunia Decretos e Leis, este processo de normatização da educação nacional foi chamado de Reforma Capanema.

Após a Reforma Capanema, a educação brasileira foi organizada e dois níveis: Educação Básica e Superior. A Educação Básica era dividida do curso primário e secundário, subdivididos em ginásial e colegial, a parte profissional, acontecia no final do ensino secundário, constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico (BRASIL, 2007).

Visando a superação do ensino propedêutico, e a garantia que todos pudessem ter acesso à escola de forma gratuita, e que isso passasse a ser obrigação do Estado, começou a tramitar no Congresso Nacional, a partir de 1948 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a qual somente entrou em vigor no ano de 1961.

Sob o governo militar em 1971, houve outra reforma na educação brasileira, denominada Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º Grau, com objetivo de estruturar a educação de nível Médio como sendo profissionalizante para todos. O interesse da obrigatoriedade da profissionalização no nível Médio, vinculava-se na preparação de

³ Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). (DOCUMENTO BASE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO; BRASIL, 2007, p. 10 e11).



mão de obra qualificada para atuar nas industriais, pois nesta época o país passava por uma boa fase de desenvolvimento industrial, mas essa Lei não chegou ser implementada completamente, porque a maneira que o currículo escolar seria organizado, visando a profissionalização instrumental, “empobrecia” a formação geral dos estudantes. Mais tarde, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1998 e a nova LDB de 1996, a profissionalização deixou de ser obrigatória no 2º Grau. (BRASIL, 2007).

Conforme o referido Documento, durante a elaboração da nova LDB de 1996, houve uma discussão sobre “o que fazer” com a Educação Profissional, uma vez que, havia uma preocupação com o currículo escolar, o deputado Federal Otávio Elísio, apresentou a proposta de Ensino Politécnico articulado ao 2º Grau, a qual visa a preparação de múltiplas técnicas para o mercado de trabalho, ou seja, preparando politécnicos e não técnicos especializados, desta forma, o currículo seria estruturado em eixos: ciência, tecnologia, cultura e trabalho, em que os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade seriam articulados com a formação profissional, pensando a formação cidadã não somente a instrumentalização. Mas essa perspectiva não se consolidou. Então, foi aprovada LDB 1996, a qual caracteriza o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, e a Educação Profissional passou a não fazer parte da estrutura da Educação Regular Brasileira, mas algo paralelo, o que entendemos atualmente como umas das modalidades da Educação.

Em 1997 com o Decreto nº. 2.208, a partir do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), conhecido como a Reforma da Educação Profissional, os cursos técnicos profissionalizantes novamente passam a ser oferecidos no Ensino Médio, agora de duas formas: Concomitante, podendo ser interna ou externa; e de forma sequencial. A forma concomitante é caracterizada quando o estudante realiza o Ensino Médio (EM) simultâneo ao Curso Técnico (CT), a forma Concomitante Interna, ocorre quando o EM e o CT são realizados na mesma instituição de ensino; e o Concomitante Externo ocorre quando estes são realizados em instituições diferentes. A forma sequencial são os CT destinados aos estudantes que já concluíram o EM (BRASIL, 2007).

Atualmente com a inclusão da Lei nº. 11. 741 de 2008 a LDB nº 9.394 de 1996, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, continua sendo desenvolvida em



instituições de nível Médio, mas organizadas de forma: Integrada, Concomitante e Subsequente, sendo que a Integrada diz respeito a estudantes que frequentam o Ensino Médio e realizam CT simultaneamente na mesma instituição de ensino sob a mesma matrícula; a forma Concomitante também é caracterizada pela simultaneidade entre EM e o CT, sendo que o estudante pode realizar o CT na mesma instituições de ensino ou em instituições distintas, sob duas matrículas, ou seja, uma para o EM e outra para o CT; e a forma subsequencial é caracterizada da mesma forma, anterior a inclusão da Lei nº. 11. 741 de 2008 a LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

Sob a ótica da articulação entre as áreas de conhecimento que constitui o currículo escolar como exposto anteriormente através da proposta do deputado Federal Otávio Elísio na década de 60, nos dias atuais o Ensino Médio Politécnico foi implementado de forma gradual desde o ano de 2012 no estado do Rio Grande do Sul, balizado pelos pressupostos da politécnica, a qual compreende o trabalho como princípio educativo, tendo como finalidade o aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, com intenção que o aluno construam conhecimentos que embasam e promovem a inserção social da cidadania (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

O Ensino politécnico não tem a intenção de formar técnicos especializados, mas politécnicos capazes de atuar em diferentes contextos. Para isso, o currículo escolar é organizado por área de conhecimento, buscando, então, a articulação entre estas áreas vinculados aos aspectos sociais. Nesta perspectiva, de formação social que se insere o caráter “profissionalizante” do Ensino Médio Politécnico. O referencial curricular do estado do Rio Grande do Sul (2011), acrescenta que:

Na versão geral, o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade (Rio Grande do Sul, 2011, p. 14).

Segunda a proposta curricular essa formação deve acontecer principalmente no âmbito dos Seminários Integrados, a qual constitui um espaço de articulação entre os conhecimentos científico e social. Silva (2013) complementa que:

Os seminários devem ser organizados a partir de elaboração de projetos, articulados em eixos temáticos transversais, conceituais, linhas de pesquisa



ou com os eixos produtivos tecnológicos, que sintetizem uma necessidade-demanda ou uma situação-problema relacionada à vida do aluno ou ao seu contexto (SILVA, 2013, p. 8).

De acordo com o modo que o Ensino Politécnico é estruturado, em particular, quanto ao eixo Trabalho com Princípio Educativo, esta proposta contempla as orientações das DCNEB (BRASIL, 2013), a qual sinaliza que o profissional na sociedade pós-industrial deve conhecer os saberes da profissão articulado com aspectos sociais.

Metodologia

Para conhecer mais sobre a realidade da Educação Técnica Profissionalizante de Nível Médio, foi feito um estudo de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1987) e como instrumento de coleta de dados foi realizado uma entrevista semi-estruturada (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) com a vice diretora de uma Escola Técnica Estadual, localizada na zona rural de Caçapava do Sul, em uma distância de aproximadamente 5 km do centro da cidade, a entrevista teve como propósito conhecer a organização e a realidade desta escola, bem como a compreensão das aproximações e distanciamentos entre a formação profissional técnica e formação politécnica.

A conversa com a vice diretora foi balizada pelas seguintes questões: I. Quando o curso de Agropecuária foi implementado na escola? E como surgiu a iniciativa? II. Quais são as formas que o curso é oferecido? III. Quantos alunos já formaram no curso e quantos alunos frequentam o curso atualmente? IV. Quantos egressos estão atuando na área de formação? V. Como é feito o repasse de recursos financeiros para escola? VI. Em relação as exigências do mercado de trabalho, quais são os aspectos positivos e negativos deste curso nas duas formas (integrada e subsequente) para a população do município de Caçapava do Sul? VII. Do seu ponto de vista, qual é a importância dos cursos técnicos profissionalizantes a nível Médio? VIII. Quais são as características socioeconômica dos alunos que procuram pelo curso? IX Apresente aproximações e distanciamentos entre a modalidade do Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a proposta do Ensino Médio Politécnico, quanto a formação do aluno e preparação para o mercado de trabalho? Ressalta-se que a entrevista teve como base estas questões, mas foi desenvolvida de forma semi-estruturada segundo



Lankshear; Knobel (2008), em que permite um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado durante a entrevista.

A Escola Técnica Estadual pesquisada, possui o curso de Agropecuária, nas formas: integrada (em que os alunos frequentam o EM simultaneamente ao CT) e subsequente (destinado a estudantes que já concluíram o EM, com duração de dois anos e meio), o curso foi implementado na escola no ano de 2008, já formou cerca de 100 alunos e atualmente 95 alunos frequentam o curso. A escola possui projeto para implementar o curso de Meio Ambiente, porque já possui recursos humanos necessários para isto.

Segundo a vice diretora, a gestão escolar do ano de 2008 desejava implementar um Curso Técnico na escola, para isso o diretor realizou uma investigação na comunidade escolar, com finalidade de conhecer qual curso melhor atenderia as necessidades desta comunidade. Como o município e a região de Caçapava do Sul tem características vinculadas a produção na área da Agricultura e da Pecuária e a escola é localizada no campo e tem uma área de aproximadamente 100 hectares, desta forma, foi implantado o curso de Agropecuária na escola. Este curso é procurado por pessoas de várias classes econômica, sendo que a procura é maior por estudantes da classe média e média alta, pois estes alunos possuem intenção de trabalhar com a família em suas propriedades rurais.

É importante destacar que, quando os cursos técnicos tiveram início no Brasil era destinado as crianças órfãs, abandonadas e a pessoas pobres, a qual objetivava-se apenas a instrumentalização dos mesmos para garantir mão de obra de baixo custo. Atualmente, em particular, no curso de Agropecuária desta Escola Técnica, percebe-se que a procura pelo curso se dá principalmente por pessoas de classe econômica média e média alta. Considera-se esses aspectos como um avanço na educação técnica, mas essa característica pode estar diretamente vinculada a natureza do curso, pois, conforme a vice diretora, muitos dos pais dos estudantes já possuem propriedade rural, e a maior parte dos alunos tem em vista a qualificação para continuar trabalhando com a família.



Sobre os recursos financeiros destinados ao CT, a vice diretora relatou que não há um acréscimo no repasse mensal⁴ para escola, as verbas e os materiais disponíveis aos alunos do CT, são adquiridos através de projetos destinados a escolas do Campo e escolas Técnicas, estes projetos são a nível Estadual e Federal, em que as escolas inscrevem-se com um projeto a qual apresentam como e em que vão investir o valor repassado. A diretora salientou que todo material que a escola possui, por exemplo, tratores, encanteradeira, irrigador, ônibus, são adquiridos através destes projetos.

Quanto a preparação dos alunos, a entrevistada disse que acha que na forma subsequente o aluno é melhor preparado, uma vez que, este é mais “maduro”, e o currículo do curso é mais completo, já na forma integrada o aluno ainda é bem jovem, e como o curso ocorre integrado ao EM os conteúdos são mais enxutos. A vice diretora também sinalizou a importância dos cursos Técnicos a nível Médio, segundo ela, é uma maneira de profissionalização mais rápida e este profissional pode se inserir mais cedo no mercado de trabalho, destacando que um dos enfrentamentos dos egressos do curso integrado é a pouca credibilidade para o mercado de trabalho, pois são muito jovens. Atualmente, cerca de 60% dos alunos egressos estão trabalhando na área de Agropecuária ou cursando curso superior nas áreas afins, como Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia, Licenciatura em Ciências Agrárias, e Biologia, os demais procuram outras áreas de atuação.

Com implementação do Ensino Médio Politécnico, que visa a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, a vice diretora da escola colocou que o Ensino Politécnico é utópico, que os alunos que frequentam o EM tem a intenção de concluir está etapa da Educação Básica para fazer concursos, segundo ela, somente o espaço dos Seminários Integrado não prepara o aluno para o trabalho, pois o professor que responsável por este espaço não é preparado para isso, uma vez que, a orientação das Coordenadorias é que o professor que tiver carga horária “sobrando” fique responsável pela Seminário Integrado. A entrevistada acha relevante os CT, embora o aluno saia especializado em apenas uma área, mas em contrapartida há mais

⁴ Repasse mensal é calculado segundo o número de alunos da escola.



chances no mercado de trabalho, porque possui uma profissão e o EM concluído, já os alunos formados no politécnico não tem direcionamento, apenas o EM completo.

Conforme o referencial curricular do estado do RS (2011), o Ensino Politécnico não profissionaliza, mas propõem espaço de articulação entre as áreas do saber e com o conhecimento informais/sociais dos alunos. Desta forma, segundo o referido documento, que se busca a preparação do aluno para o mundo do trabalho. Acredita-se que há fragilidades na implementação do EMP, enquanto proposta vislumbra-se um grande potencial que pode acarretar benefícios a educação do estado. Mas se faz necessário repensar as formações continuada dos professores, pois os mesmos trabalhavam de forma diferenciada antes do EMP, por isso defende-se tais formação. Silva (2013), complementa que:

Diante das novas demandas educativas, no contexto da Politécnica, em especial, no desenvolvimento dos Seminários Integrados, a prática do professor não se limita, portanto, à transmissão de conhecimentos e informações ao aluno. Espera-se que o trabalho pedagógico crie condições para que o estudante compreenda a conceituação científica, relacionando-a ao desenvolvimento tecnológico, econômico e social, e acima de tudo, entenda o processo de construção do conhecimento científico (SILVA, 2013, p. 11).

Considerações Finais

Ressalta-se que este trabalho foi desenvolvido junto a disciplina de Políticas Públicas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física - área de concentração Ensino de Física, destaca-se que o presente estudo aproxima-se com a proposta de pesquisa da autora do trabalho, uma vez que, discute em sua pesquisa, a implementação do Ensino Politécnico e suas implicações na prática pedagógica de professores de Física.

Com base na entrevista realizada com a vice diretora da Escola Técnica e a leitura dos documentos oficiais da educação, sob a ótica da qualificação ou habilitação profissional, a entrevistada colocou que a importância dos cursos técnicos é a habilitação profissional e a rápida inserção no mercado de trabalho, mas as DCNEB, sinalizam que: “[...] é essencial desmistificar a pretensa correspondência direta entre qualificação ou habilitação profissional e emprego ou oportunidades de trabalho” (BRASIL, 2013, p. 212). As Diretrizes apresentam essa orientação, com finalidade de



desmitificar o caráter salvacionista da educação para melhorar os índices de empregos, porque segundo o documento oficial: “[...] não houve e nem haverá congruência direta entre curso realizado e emprego obtido ou trabalho garantido” (BRASIL, 2013, p. 212). Destaca-se que, como a entrevistada colocou, nem todos os egressos do curso vão para o mercado de trabalho, ou buscam mais qualificações na área, mas ressalta-se essa orientação das DCNEB, do caráter não salvacionista da educação em relação ao mundo do trabalho, no contexto dos CT.

Entende-se segundo as orientações dos documentos oficiais aqui citados é da preocupação com a profissionalização dos estudantes, de um lado busca-se a profissionalização específica e no outro a preparação para atuação em diversos contextos no mundo do trabalho, destacando o caráter não salvacionista da educação para os índices de empregos. Acredita-se que a profissionalização técnica de nível médio é necessária, uma vez que, no presente momento, em particular no estado do RS, o mesmo aluno que busca uma formação específica em uma área também estará realizando de forma integrada, concomitante ou subsequente o Ensino Politécnico, podendo garantir o entendimento da profissão específica articulado com o contexto social.

Por fim, sinaliza-se que há muito a ser discutido sobre a Educação Profissional Técnica a nível Médio e a proposta do Ensino Politécnico, reitera-se que para melhores resultados é necessário um aprofundamento teórico e metodológico da presente pesquisa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica De Nível Médio Integrada Ao Ensino Médio - Documento Base**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria Executiva Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.



LANKSHEAR. C.; KNOBEL. M. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária - EPU, 1987.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. 2011.

SILVA, J. M. **Abordagem Temática no Ensino Médio Politécnico**: Contribuições para o Seminário Integrado. 2013. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Exatas) – Universidade Federal do Pampa, Caçapava do Sul, 2013.



ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PERFIL DOCENTE, ESTRATÉGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO

Danieli Wayss Messerschmidt¹
Sabrina Fernandes de Castro²

Eixo 4 – Perspectivas epistemológicas nas políticas educativas de inclusão

Resumo

Neste texto trabalho apresentamos um relato da pesquisa realizada com os docentes do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Brasil, cujo tema é perfil docente para atuar com alunos com deficiência no ensino superior. Atualmente é um tema relevante, pois a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, garante o acesso, a participação, e a aprendizagem dos alunos com deficiência desde a educação infantil até o ensino superior. Assim, o objetivo geral foi conhecer o perfil dos docentes do Centro de Educação da UFSM quanto ao ensino de alunos com deficiência no ensino superior, bem como metodologias utilizadas em sala de aula e o processo de avaliação desses alunos. Para alcançar tal objetivo, utilizamos um questionário de Oliveira e Araújo (2014), o qual foi adaptado para a realidade local. Os resultados obtidos foram categorizados e nesse relato optamos por focar nas categorias: Estratégias metodológicas de ensino e avaliação e Formação, vivências e opiniões em Educação Inclusiva. Quanto as estratégias metodológicas de ensino utilizadas pelos docentes, os mesmos apontam o uso de diversificadas estratégias de ensino e o processo de avaliação caracteriza-se como mediador. Considerando a categoria número quatro, destaca-se que os docentes não se consideram preparados para trabalhar com alunos que possuem deficiência, independente do tipo. Para concluir a pesquisa e não finalizar permaneceu o sentimento de dever cumprido, mas também acreditamos ser necessário continuar ampliando as questões aqui discutidas.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino Superior. Perfil Docente. Alunos com Deficiência

Introdução

Este trabalho apresenta a pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Educação Especial diurno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo tema é atuação docente frente aos alunos com deficiência³ no ensino superior, focando nas estratégias de ensino e nos processos de avaliação utilizados por esses docentes.

A delimitação e a escolha por tal temática deu-se não só pelo interesse pessoal de ambas as partes, mas também pelo compromisso que assumimos enquanto

¹ Pós-graduanda do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Centro de Educação – UFSM, Santa Maria/RS, Brasil. E-mail: dani.w.m@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Professora Adjunta A do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação - UFSM, Santa Maria/RS, Brasil. E-mail: sabrinafcastro@gmail.com.

³ Neste trabalho optou-se pelo termo alunos com deficiência atendendo as prerrogativas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).



profissionais da educação, pois na medida em que nos colocarmos como tal devemos estar dispostos a novas aprendizagens continuamente.

Esta temática surge como possibilidade de resposta para algumas inquietações. Dentre essas inquietações estão: Quais estratégias de ensino estão sendo proporcionadas para os alunos com deficiência? Existe acessibilidade pedagógica? Existe acessibilidade institucional?

Neste sentido e pensando na sociedade contemporânea, a qual ainda é marcada pela dicotomia do Normal X Anormal e dentro dessa ordem quem não se enquadra em um parâmetro imediatamente é inserido no seu contraponto. Além disso, essa dinâmica acentua o modelo que deve prevalecer, o que causa diferentes reações sociais, na busca constante de reajustes. Diante dessa lógica, o conceito de deficiência se modifica e estabelece novas formas de abordar tal condição, o que prevê uma sociedade mais inclusiva.

Faz algum tempo que a proposta de uma educação especial na perspectiva inclusiva vem se desenvolvendo por meio de tentativas e estudos no que se refere a escolarização de pessoas com deficiência no ensino regular. Essa proposta é marcada por diferentes pontos históricos, os quais são significativos no desenvolvimento da inclusão educacional.

Atualmente, essa proposta é [reafirmada] e garantida pelos documentos legais que norteiam essa modalidade de ensino, dentre eles destacamos a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que tem por objetivo assegurar o acesso, a participação, e a aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial e de garantir a,

[...] transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersectorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Neste sentido, os alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento deve frequentar a classe comum do ensino regular desde a educação infantil até o ensino superior. Diante dessa realidade, a inclusão de alunos com deficiência no



ensino superior está cada vez mais significativa. Dessa forma, compreende-se a necessidade de conhecer o perfil dos docentes quanto ao ensino de alunos com deficiência no ensino superior considerando as estratégias de ensino e o processo avaliativo desses alunos. Assim, a importância deste estudo investigativo, está calcado no cenário expressivo de alunos com deficiência no ensino superior. A autora Rozek (2012, p. 24) apresenta a importância de “compreender os movimentos e percursos do processo de formação pessoal e profissional do sujeito-professor, bem como as produções de sentido que configuram a docência com alunos que apresentam deficiências”.

Portanto, pensar o aluno com deficiência e seu processo de escolarização pressupõe pensar a formação docente e as ações que sustentam a prática. A formação docente refere-se a um exercício profissional que perpassa e defrontasse com inúmeras situações do dia a dia. Rozek (2012, p.29) coloca ainda que, “o profissional atua e intervém refletindo na ação/situação, experimentando, acreditando, mobilizando, inventando por meio do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”.

Assim, se entende que a reflexão é um processo muito significativo, pois irá possibilitar ao professor reflexões acerca da sua prática docente considerando as estratégias metodológicas de ensino, planejamento, avaliação, ações e recursos pedagógicos que possibilitam o acesso e a permanência do educando com deficiência em sala de aula.

Diante deste conjunto institucional (alunos, professores e instituição de ensino) o desafio da educação inclusiva no ensino superior consiste nas ações que garantam o acesso, a permanência e a plena participação destes estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Oliveira e Araújo, 2014). Vale destacar que por vezes os estudantes chegam ao ensino superior com muitas expectativas, pois carregam consigo uma trajetória de superação. Neste sentido, a educação inclusiva perpassa por toda a instituição bem como a prática docente.

Para Lunardi (2012, p. 3), “a qualidade de uma universidade está diretamente ligada à qualidade do ensino que oferece que, por sua vez, vincula-se ao trabalho que o professor realiza em sala de aula e em outros espaços acadêmicos destinados à aprendizagem dos estudantes”. Deste modo, o contexto institucional é de extrema



importância na promoção e sustentação da base de acessibilidade e permanência do aluno com deficiência no ensino superior.

Considerando o exposto acima, o objetivo geral constituiu-se em: Conhecer o perfil dos docentes do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria quanto ao ensino de alunos com deficiência no ensino superior, bem como metodologias utilizadas em sala de aula e ao processo de avaliação dos alunos. No que se referem aos objetivos específicos, os mesmos versaram sobre: Identificar as estratégias de ensino e avaliação utilizadas para favorecer a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino superior; e Analisar os aspectos que contribuem para a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior.

Por fim, destaca-se que não tivemos a pretensão de julgar certo ou errado, a intencionalidade foi por meio de uma investigação problematizar o perfil docente no que se refere a efetivação das condições de acessibilidade e permanência das pessoas com deficiência na referida universidade. Este estudo organizasse-se basicamente por um olhar diferente, pois a educação dos sujeitos com deficiência está dentro do campo da Educação Especial e calcada nas Políticas Públicas, as quais determinam a inclusão para todos.

Referencial Teórico

Por muitos anos (ou décadas) o Brasil manteve o acesso à universidade voltado apenas para atender a uma elite, nessa perspectiva as pessoas com deficiência eram mantidas excluídas deste sistema. Em vista disso, a exclusão deste público era praticada tanto pela sociedade quanto pela família, pois eram considerados incapazes e/ou inválidos a desenvolver qualquer atividade (Pimentel, 2013).

Neste sentido as políticas públicas, passaram a possibilitar e orientar as universidades no sentido da redemocratização, passando a garantir o acesso de pessoas com deficiência, também, no ensino superior. Dentre as políticas públicas, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008 que define o público alvo da educação inclusiva, promovendo o atendimento:

[...] às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008)

No entanto, neste trabalho optamos por utilizar apenas os alunos com deficiência conforme a definição da PNEEPEI (2008):

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008)

Além da PNEEPEI, há diversas outras normativas, decretos, documentos legais brasileiros, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que garantem e [reafirmam] o direito a educação de todas as pessoas com deficiência, desde a educação infantil até o ensino superior.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, trata a educação como direito fundamental, aprovando como princípio a educação de todos, nela destacam-se os Artigos 205º e 206º. O artigo 205º prevê: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já o Artigo 206º determina: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, no Artigo 2º, reafirma os Artigos 205º e 206º da Constituição, enfatizando a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Focando no ensino superior destacamos, também, o Aviso Circular nº 277/MEC/GM de 1996, que por sua vez tem como finalidade sugerir reformulações no âmbito das Instituições de Ensino Superior – IES, a fim de promover com excelência o acesso e a permanência dos alunos com (portadores) necessidades educacionais especiais. Este documento foi dirigido ao magnífico reitor das instituições, com a proposição dos seguintes ajustes na seleção:



- na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
- no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (p.1)

Estes ajustes dentre outros que o Aviso traz consigo, foram direcionados as Instituições de Ensino Superior - IES, pois naquele momento um elevado número de alunos estava ingressando ou já haviam ingressado no ensino superior.

A Universidade Federal de Santa Maria pode ser considerada uma instituição pioneira quanto ao acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior. Considerando que o programa de ações afirmativas estabeleceu um período de 10 anos para oferecer as vagas através do sistema de cotas. Portanto a Resolução 011/07, passa a assegurar 5% (cinco por cento) das vagas para qualquer curso de graduação, a alunos com necessidade educacionais especiais. A fim de assegurar a permanência destes estudantes e para dar suporte aos envolvidos neste processo, foi criado o Núcleo de Acessibilidade.

As ações da Educação Especial no ensino superior conforme a PNEEPEI (2008) efetivam-se por meio:

[...] do acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008)

Considerando o direito ao acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, torna-se relevante pensar no perfil dos docentes frente aos mesmos, para Oliveira e Araújo (2014, p. 4) “[...] acredita-se que a presença desses educandos em sala de aula possibilita repensar as metodologias de ensino da educação superior”.



Além disso, o direito ao processo educativo pedagógico acontece por meio das ações que promovam a educação inclusiva. Oliveira e Araújo (2014, p. 3) pontuam ainda que a proposta de educação especial na perspectiva inclusiva foi desenvolvida com base em muitos estudos e tentativas, sendo que esse caminho é marcado por diferentes pontos de suma importância para o desenvolvimento da inclusão educacional.

Pensando na prática docente, sabe-se que não existe uma fórmula pronta para cada caso específico, ou seja, o professor não tem estratégias pedagógicas estanques que possam ser empregadas no processo de ensino/aprendizagem. “Na prática cotidiana, o diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade e acaba criando novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir/intervir” (Rozek, 2012 p. 29). Com base nisso, entendemos que a prática do professor acontece por meio de um processo reflexivo dos erros e acertos.

Neste sentido, pode-se entender que a formação docente é diária e que jamais estará pronta e/ou concluída. Com base nisso, concordamos com algumas ideias que Nóvoa (1995) defende, dentre as quais destacamos: A formação inicial e/ou continua que contemple uma prática reflexiva, pois esse processo irá fornecer subsídios para um pensamento autônomo. Assim o professor, diante dos alunos com deficiência tem a função de proporcionar o acesso ao conhecimento através de estratégias e/ou caminhos alternativos que garantam a aprendizagem.

Pensando nisso, é de responsabilidade docente, proporcionar ferramentas que proporcione a aprendizagem e logo o desenvolvimento do aluno. Dentre as ferramentas que o docente pode utilizar, tem-se a avaliação. Sabendo que é através da avaliação que o professor irá avaliar os conhecimentos que o aluno adquiriu a longo ou curto prazo, e que por vezes essa avaliação é pensada exclusivamente para ‘medir’ o conhecimento dos alunos.

Para Moreira (2005, p. 3) pensar numa avaliação,

[...] que ultrapasse uma perspectiva linear e tradicional torna-se um desafio ainda maior, quando na sala de aula encontramos alunos que possuem necessidades educacionais mais específicas. Isto sem dúvida, requer um repensar das práticas avaliativas usuais do fazer docente.



Assim, é importante que o docente reflita sobre as suas estratégias de avaliação, pois estamos tratando de alunos com deficiência. Portanto, é sabido da necessidade de práticas avaliativas diferenciadas para esse público. Segundo Moreira (2005, p. 4), avaliações diferenciadas “são aquelas que consideraram as especificidades inerentes as NEE dos alunos e, sempre que necessário, fizeram uso de recursos diferenciados e/ou formas alternativas de acessibilidade, de comunicação, de adaptação de materiais didático e/ou tecnológicos”.

No que se refere ao professor, é essencial que compreenda essa necessidade, por meio de uma reflexão sobre as possibilidades de propiciar estratégias de avaliação que contemple as particularidades dos alunos com deficiência. Ressaltamos que estamos versando sobre os professores do ensino superior, por conta disso muitas das estratégias avaliativas referem-se ao diálogo, acompanhamento e cooperação.

Desta forma, o professor estará possibilitando aos alunos com deficiência no ensino superior uma avaliação proveitosa, no sentido de não ser percebida como uma barreira a ser superada, mas muito, além disso, um meio pelo qual poderá expressar os seus conhecimentos, de tal modo que sejam respeitados.

Metodologia

A pesquisa que ora se apresenta foi realizada com docentes dos quatro departamentos de ensino do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A referida pesquisa é de caráter qualitativo e quantitativo.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por aprofundar-se no significado das ações e relações humanas. Isso não requer necessariamente números para o seu desenvolvimento, mas sim materiais que dialoguem entre o ambiente pesquisado e a subjetividade do sujeito (Minayo, 1992).

Os estudos quantitativos demandam conhecimento prévio de pressupostos específicos do contexto a ser pesquisado. Conforme Quadros (2005, p. 15) essas análises quantitativas implicam no conhecimento “[...] dos dados produzidos e de sua forma de medida e de coleta, conhecimento amplo e aprofundado da área em que os problemas estudados se situam e conhecimento de teorização e de seus contornos epistêmicos”.



A presente pesquisa se constitui numa parceria com a professora Sabrina Ferreira de Oliveira da UFTM, cujo projeto intitula-se “Perfil dos Docentes de Graduação da UFTM quanto à Trajetória na Educação Inclusiva” (Oliveira e Araújo, 2014). Esse projeto passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) sendo aprovado pelo parecer CEP/UFTM 2281/2012. Assim sendo, para a coleta de dados foi adotado como instrumento de trabalho o questionário de Oliveira e Araújo (2014), que por sua vez foi adaptado para a realidade local.

O objetivo do questionário era coletar informações a respeito da formação docente, estratégias metodológicas de ensino e vivências e opiniões em educação inclusiva. Desta forma, o questionário apresentava 39 perguntas, sendo que 29 eram objetivas e 10 descritivas.

Inicialmente contatamos os chefes dos quatro departamentos do CE/UFSM, quais sejam: Metodologia de Ensino (MEN), Fundamentos da Educação Especial (FUE), Administração Escolar (ADE) e Educação Especial (EDE), nesse contato solicitamos a autorização e colaboração para a coleta de dados. Assim, em uma reunião de cada departamento foi distribuído o questionário e os Termos Consentimento Livre e Esclarecido de forma impressa.

O CE/UFSM conta no total com 133 professores, os quais estão divididos entre os quatro departamentos de ensino, da seguinte forma: MEN 58 professores, EDE 29, FUE 26 e ADE 20 professores. Desse total, 25 professores devolveram os questionários, tornando-se participantes da pesquisa. Os participantes foram codificados em S1 a S25, de acordo com a ordem de devolução dos questionários. As respostas foram catalogadas com o auxílio do programa Excel.

Os resultados foram sistematizados e categorizados conforme o tema das perguntas, e para isso foram elaboradas quatro categorias: 1) Dados de Identificação (idade, gênero, vínculo e cursos que ministra); 2) Formação docente (formação geral/inicial) 3) Estratégias metodológicas de ensino e avaliação e 4) Formação, vivências e opiniões em Educação Inclusiva.

Considerações Finais



Contemplando os objetivos almejados, bem como o estudo realizado, percebeu-se a potência em determinadas categorias, tais como as estratégias metodológicas de ensino e o processo avaliativo independente do docente ter um aluno com deficiência ou não. Também, a fragilidade em questões acerca da preparação para ter um aluno com deficiência no ensino superior.

Sabe-se que existem inúmeras discussões sobre a inclusão no âmbito da educação infantil e anos iniciais, porém quando trata-se do ensino superior esse número reduz. Thoma (2006, p. 12) coloca que algumas questões precisam ser pensadas, discutidas e ressignificadas frente a educação inclusiva:

Na contemporaneidade já não se questiona mais se a escola, em seus diferentes níveis de ensino, da educação Infantil ao Ensino Superior, deve ou não aceitar a matrícula de todos os alunos e alunas, pois esse é um direito constitucional garantido.

Neste sentido, entende-se a importância das políticas públicas norteadoras, mas para além de uma postura legal de aceitação das diferenças existentes nas instituições, os docentes requerem condições mínimas de trabalhos que contemple essas diferenças. Estas condições perpassam pela formação seja ela inicial ou continuada, por conta disso muito dos docentes desta pesquisa realçaram esta necessidade.

A maioria (21) dos participantes da pesquisa são do gênero feminino refletindo uma realidade comum no campo da Educação e os demais (4) são do gênero masculino. Por sua vez, estes docentes ministram suas aulas nos cursos de Educação Especial – Diurno e Noturno (21); Pedagogia – Diurno e Noturno (19); Programa Especial de Educação – PEG (7); Educação Especial À Distância – EAD (5) e apenas um participante não respondeu. Vale destacar que a maioria dos docentes do CE/UFSM ministram suas aulas em dois cursos ou mais, por isso o número geral equivale a 53.

Outro dado muito pertinente é a formação inicial em Educação Especial – Licenciatura Plena, pois 40% são egressos do curso. Em vista disso, acreditasse na formação específica para atuar com os alunos com deficiência. Entretanto alguns docentes ressaltam estar preparados para atuar somente com alguns casos específicos. Pensamos que por vezes isso se dá em função de que no âmbito da



graduação não é discutido sobre o Público Alvo da Educação Especial no Ensino Superior.

Considerando o objetivo principal do trabalho, que foi de conhecer o perfil dos docentes do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria quanto ao ensino de alunos com deficiência no ensino superior, bem como metodologias utilizadas em sala de aula e ao processo de avaliação desses alunos. É necessário colocarmos que as questões iniciais da categoria número três, não estavam direcionadas apenas para os alunos com deficiência e sim se referia as aulas no geral. Entretanto, estas estratégias vieram de encontro com as questões seguintes, referindo-se a atualidade dos professores que têm alunos com deficiência em sala de aula.

Atualmente, no Centro de Educação existe um número significativo de alunos com deficiência. 41% (11) dos docentes desta pesquisa tem alunos com deficiência em sala de aula, 55% (15) não tem e 4% (1) não respondeu. Frente a estes dados pode-se inferir que os alunos estão sim no ensino superior. Inicialmente destacamos as principais estratégias metodológicas de ensino pontuadas pelos docentes, que foram os trabalhos em grupo, as aulas expositivas e os recursos visuais.

Deste modo, pensamos que estas estratégias são muito potentes para os alunos com deficiência sensorial (Surdez), pois em função de terem uma língua (LIBRAS) oficial e estruturada como qualquer outra, sendo visual-motora a proposição destas aulas visuais vem de encontro com as peculiaridades e necessidades destes alunos. Entretanto alguns docentes não têm domínio desta língua, necessitando prioritariamente do intérprete.

Pensando nos demais alunos com deficiência, no caso da Cegueira ou Baixa Visão, entendemos que por vezes estas estratégias não dão conta da especificidade do aluno. É sabido que dependendo do grau de necessidade do aluno, é preciso de recursos ou materiais extras, tais como: Visuais (figura ou textos ampliados), táteis (Braile) e sonoros (recursos auditivos).

Já os alunos com deficiência intelectual, independente da condição torna-se necessário proporcionar alternativas de ensino concretas, pensando na aprendizagem e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.



Os alunos com deficiência física em determinados momentos dependem muito mais de acessibilidade arquitetônica para a sua locomoção no contexto da instituição, do que adaptações metodológicas mais precisas.

As estratégias de avaliação mais utilizadas pelos docentes são os trabalhos em grupos, prova escrita e trabalhos individuais. Diante disso, percebe-se uma diversificação nas estratégias avaliativas encaminhando-se para uma avaliação mediadora que respeite a priori os conhecimentos que os alunos trazem consigo. Nas palavras de Moreira (2005) “[...] professor e aluno buscariam coordenar seus pontos de vista pela reciprocidade, pela ação, pela troca de ideias. Com isso, haveria uma quebra do modelo “transmitir-verificar-registrar” e um evoluir no sentido de uma prática mais reflexiva”. Por se tratar de adultos essa troca de saberes é muito significativa, pois o professor aprende com o aluno e o aluno com o professor através de uma relação recíproca.

Ainda nesta perspectiva de estratégias, os professores também colocam que já adaptaram algumas vezes as suas aulas, utilizando recursos e/ou materiais extras por causa do aluno com deficiência. Diante desse dado promissor, torna-se evidente a importância da busca por novas aprendizagens, ou seja, buscar por formação continuada, a qual possa subsidiar a prática cotidiana do docente.

Outro dado significativo refere-se aos docentes não estarem preparados para trabalhar com alunos que possuem deficiência, independente do tipo, dentre as justificativas destacamos a seguinte: “Não totalmente. Considero que o tema da inclusão no ensino superior deve ser melhor debatido. Algumas das deficiências representam uma grande dificuldade pra mim (S16)”.

Ao finalizarmos o estudo proposto - TCC - permaneceu o sentimento de dever cumprido, mas também acreditamos ser necessário continuar ampliando as questões aqui discutidas.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: SF, 1988.



_____, Ministério da Educação/ Gabinete do Ministro. **Aviso Circular nº 277.** Brasília: MEC/GM, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2014

_____, Presidência da República. **Decreto Nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Brasília: PR, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm>. Acesso em: 21 nov. 2014.

_____, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

_____, Ministério da Educação. **Resolução Nº. 026.** Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria, 2008. Disponível em: <http://sucuri.cpd.ufsm.br/_pdf/docs/resolucao_026-08.pdf> Acesso em: 22 dez. 2014.

LUNARDI, E. M. **Qualidade da gestão pedagógica na educação superior:** saberes e fazeres dos professores formadores. Santa Maria: XVI Jornada Nacional da Educação - Educação: Territórios e Saberes, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec-Abrasco, 1992.

MOREIRA, L. C. **Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais.** In: Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2005b.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2. Ed. Instituto de Inovação Educacional, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995.

OLIVEIRA, S. F. de.; ARAÚJO, N. M. de. **Metodologias e vivências do docente na perspectiva da educação superior inclusiva.** 2014.

PIMENTEL, S. C. (Org.). **Estudantes com deficiência no Ensino Superior:** construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB. Cruz das Almas/BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013.

QUADROS, C. (Org.). Centro de Educação. Curso de Especialização em Gestão Educacional a Distância. **Enfoques de Pesquisa em Educação.** Universidade Federal De Santa Maria – UFSM. Santa Maria, [2010?]

ROZEK, M. **A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.** Campinas: XVI ENDIPE – UNICAMP, 2012.

THOMA, A. da S. **A inclusão no ensino superior:** “- Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. In: Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (RS). **RESOLUÇÃO nº. 011/2007:** Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Santa Maria, 2007.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ALTERNATIVA FULCRAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR? DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Cínthia Cardona de Ávila¹
Thaís Virgínea Borges Marchi²

Eixo 4 – Perspectivas epistemológicas nas políticas educativas de inclusão

Resumo

O presente trabalho busca apresentar o resultado de uma pesquisa teórica realizada a partir de um Seminário Temático ofertado na Linha de Pesquisa de Educação Especial (PPGE/UFSM). O estudo se assenta na busca de um entendimento sobre as perspectivas epistemológicas das políticas de educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, se apropriando da análise de publicações internacionais. O texto se torna um reflexivo para a área de formação de professores no momento em que analisa a proposta de educação especial na perspectiva inclusionista com base nas experiências internacionais. Alguns questionamentos do tipo: “como vem se constituindo o processo de inclusão escolar no Brasil?”, “Como não perder a individualidade e a identidade quando se obriga a matrícula de todos em uma escola que se supõe para todos?” permeiam esta discussão e apontam para a ação de repensar a inclusão a formação de professores como não única saída para a resolução de problemas na escola.

Palavras-chave: Inclusão. Formação de professores. Políticas Públicas.

Introdução

A história da Educação Especial no Brasil e no mundo mostra que pessoas, em suas trajetórias, trazem marcas de exclusão vivenciadas pelos seus antepassados quando a educação era direito restrito aquelas pessoas que não apresentavam deficiência. A história dessas pessoas, já muito (re) conhecida, é de muita exclusão, discriminação e privação de direitos, ditos “fundamentais” em nossa Constituição Brasileira.

A ideia do Sistema Educacional Inclusivo parte do pressuposto de que todos nós somos iguais perante a lei e que, assim sendo, todos temos os mesmos direitos e deveres. Dentre tantos direitos, o que propomos ressaltar nessa escrita é o direito a educação das pessoas com deficiência e a reivindicação desses direitos que causaram mudanças no âmbito educacional e que por consequência fazem pensar a formação de professores para trabalhar com a diversidade.

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. E-mail: <cinthysm@yahoo.com.br>

² Doutoranda em Educação. Professora da Rede Estadual de Ensino/ RS; Professora da UAB/UFSM. E-mail: <thaisvirginea@gmail.com>



Professores em atuação e formação sabem que a política atual de educação especial na perspectiva da educação inclusiva prevê o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na sala de aula comum da escola regular. Os princípios e os fins desta proposta, ainda não estão claros, pois em certas realidades a inclusão escolar está balizada pela matrícula alunos com deficiência junto com os outros para interagir, socializar e conviver com os pares. Em outras, além da matrícula a instituição oferece uma rede de apoio aos alunos, pais e professores envolvidos no processo de aprendizagem deste aluno matriculado. Afinal, como vem se constituindo o processo de inclusão escolar em nosso país?

Esse questionamento se torna pertinente ao pensarmos que todos estão tendo acesso, independente de sua deficiência, seja ela leve ou grave e, além disso, muitos dos espaços antes frequentados por alguns desses alunos, as escolas especiais, estão sendo fechadas sob a justificativa de uma educação para todos, ao invés de se tornarem um recurso a mais para a efetivação da proposta inclusiva.

No intuito de entender melhor sobre as políticas de inclusão escolar e tornar essa escrita um texto reflexivo para pessoas interessadas, em especial, professores, compartilharemos o estudo realizado em uma disciplina do curso de Doutorado em Educação, intitulada, Seminário Temático- A relação Educação Especial e Educação Inclusiva: implicações no processo de inclusão educacional e social em diferentes continentes.

O que queremos aqui é trazer elementos da realidade escolar brasileira com base em experiências inclusivas vividas em nossa prática profissional e estabelecer um diálogo com os autores que apresentam a realidade da educação especial e educação inclusiva em outros países. Assim, pretende-se vislumbrar uma possibilidade outra para que a inclusão escolar sirva verdadeiramente para cada um dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular e não continue sendo apenas uma política vigente no papel e que raras vezes nos mostra experiências exitosas.

Dos modelos estrangeiros para experiências no Brasil: alguns estudos

De acordo com a literatura da área, podemos dizer que um dos primeiros indícios da proposta da política de inclusão educacional de pessoas com deficiência tem seu



início na década de 1970, com a promulgação do PL 94-142 (Education for Allhandicapped Children Act of 1975, agora Individuals with Disabilities Education Act, ou IDEA) nos Estados Unidos da América -EUA. Esse direito público, que podemos chamar de lei, assegurava o direito à igualdade de acesso à educação pública. A aprovação desta lei “significa que as escolas deveriam oferecer uma educação pública adequada gratuita para crianças com função cortical escassa e mesmo para as que não tinham córtex cerebral (Timothy W.V. Rochester, 1989; McCarthy, 1991, apud Kauffman; Hallahan, 1993)³. Analisando o contexto, percebe-se que a mudança emerge muito mais de uma necessidade política e econômica do que educacional, mas que acabou gerando uma “onda” de maior respeito à diversidade, caso crianças com necessidades especiais ou em situação de vulnerabilidade social pudessem ter acesso todos a uma única escola.

Surge aí a ideia de *Educação para Todos*, como um slogan que incita o princípio de normalização, onde todas as crianças deveriam ser educadas dentro sala de aula comum para fortalecer a política de desinstitucionalização, ou seja, fechamento das escolas ou espaços de educação especial nos EUA e, além disso, a ideia de educar todos, fortaleceria uma meta de governo da época que objetivava um aumento da produtividade e concorrência no país. Por ser um propósito da década de 1970, as características desse movimento são bem distintas da ideia de inclusão escolar que temos atualmente, e não poderia ser diferente, tendo em vista o avanço dos estudos sobre educação especial, bem como as diferentes realidades socioculturais em que cada movimento se construiu.

Então, nesse período entendemos que o paradigma educacional instituinte era o da integração, pois por mais que se quisesse colocar os alunos com deficiência dentro da escola comum eles ainda tinham que enfrentar muitas barreiras e dificuldades que a própria escola oferecia. Esses alunos eram vistos somente a partir de suas deficiências e o estigma era muito presente dificultando assim a superação da condição de inferioridade. Esse modelo acabou sendo uma forma velada de exclusão e por isso não obteve sucesso como paradigma da Educação Especial.

³ Tradução nossa.



Em 1979, foi publicado o Relatório Warnock que foi elaborado por especialistas ingleses da área e propunha estratégias de integração do aluno com deficiência. Essas propostas faziam parte de um modelo de serviços denominado *continuum*, o qual planejava um sistema que possibilitasse a progressão educacional dos alunos paulatinamente. O *continuum* de serviços propunha uma série de atendimentos, os quais a criança poderia participar de acordo com as suas necessidades, sendo eles: classe comum; classe especial; escola especial; atendimento em ambientes domiciliar e/ou hospitalar, podendo ir e voltar em qualquer tempo de acordo com uma avaliação. (KAUFFMANN& HALLAHAM, 2005)

Esse modelo incita a discussão por parte de alguns autores (Gartner Lipsky, 1989; Satainback&Stainback, 1991, Will, 1984) os quais afirmam que separar as crianças com deficiência de acordo com as suas necessidades é injusto e discriminatório, tanto quanto criar escolas por etnia (KAUFFMAN&HALLAHAM, p. 157, 2005).

A principal crítica dos autores Kauffmann; Hallahan (2005, p 158)⁴ se assenta em relação ao uso do termo “todos” já que, no momento em que os governantes fizeram o uso desse termo “eles foram aparentemente despreocupados com os alunos cuja deficiência cognitiva impede o seu aprender a ler [...]”. Desse modo, pensamos no que fazer com essa criança dentro de uma sala de aula? Como atender outras necessidades primárias que essas crianças apresentam (como por exemplo, uso de fraldas, auto-agressão...)? Os autores vêm com muita reserva a ideia de “Inclusão total” em casos de deficiência excessivamente grave, que, na maioria das vezes, ficavam e, em muitos casos ainda ficam “abandonados” dentro das salas aula.

Existe aí o perigo extremo em praticar a exclusão dentro do princípio de inclusão e Kauffmann; Hallahan (2005, p. 159) comentam que “Para nós, parece que a quase obsessiva preocupação pela normalização promulgada por alguns defensores das correntes principais e desinstitucionalização promove uma atitude humilhante contra aqueles com deficiência”. Correia (2005) também contribui nesse sentido afirmando que

[...]um relatório elaborado por especialistas da Universidade de Cambridge, publicitado pelo Sindicato Nacional de Professores inglês, em Maio de 2006,

⁴ Tradução nossa.



sugere que a inclusão (tal como está a ser entendida hoje em dia) está a prejudicar muitos alunos com NEE, a enfraquecer a educação dos alunos sem NEE e a deixar os professores exaustos ao tentarem responder as necessidades severas dos alunos com NEE's. Um outro relatório, elaborado pelo Commons Education and Skills Committee, em julho de 2006, refere que o atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares deve ser 'melhorado substancialmente', sob pena de a sociedade vir a sofrer pesados custos em termos de exclusão e crime juvenil. (CORREIA, 2005, p. 12) [grifo do autor]

De fato há diversas vozes, dos mais diversos países, colocando a inclusão de pessoas com deficiência severa como uma questão deveras difícil para as escolas e para as próprias pessoas, pois como mencionado acima, a educação dessas pessoas acaba sendo prejudicada pela atual conjuntura de serviços e de recursos humanos presentes nas escolas que não conseguem atender suas necessidades.

Nossa intenção não é tomar posicionamento de “ser contra” ou “ser a favor” à inclusão escolar, mas refletirmos sobre as possibilidades que pessoas com deficiência mais severa têm nas escolas regulares que existem em nosso país. As referências internacionais citadas anteriormente nos fazem pensar que essa questão não é exclusiva da atualidade brasileira, mas foi e vem sendo internacionalmente vivenciada.

O Brasil defende em suas políticas a inclusão de pessoas com deficiência independentemente do grau da mesma. Reafirma isso ainda com o fechamento de escolas especiais que, não raras vezes, são os únicos ambientes sociais que algumas pessoas com deficiência frequentam além de suas casas.

No Brasil os dados quantitativos referem que aumentaram significativamente o número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas comuns nos últimos anos. Essas informações nos dão uma falsa impressão de garantia de direitos a essas pessoas, pois esses dados não avaliam a qualidade da educação que essas pessoas estão recebendo. Há, mundialmente, uma preocupação excessiva com os números de matrículas nas escolas, mas não houve, até então, preocupação com a qualidade da educação que vem sendo oferecida.

Diversos estudos em diferentes países estão e vem demonstrando que a garantia de acesso à educação em ambientes comuns a todos não está garantindo uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência. A inclusão é um processo e, nesse processo, no Brasil, estamos caminhando a curtos passos, tendo



em vista que nem todas as crianças têm ou tiveram acesso à escola durante esses mais de 500 anos de independência. Agora queremos dar acesso e também assegurar a qualidade da educação para as pessoas com deficiência. Precisamos, a partir desse momento, criar estratégias para que as pessoas com deficiência possa usufruir de uma educação de qualidade, independente do espaço em que esta vir ocorrer e repensar o rumo que estamos dando suas vidas e a vida de suas famílias.

Tensionar as políticas públicas importadas a partir de modelos estrangeiros, que não são de todo desconsideráveis, e que já foram revistas conforme os estudos e resultados apresentados, é uma forma de avaliarmos quais foram ou estão sendo os pontos positivos e negativos dessa política de inclusão escolar com vistas à educação inclusiva. Casas lares, *continuum* de serviços e profissionais de apoio com formação específica foram algumas das estratégias elaboradas e concretizadas no contexto educacional estrangeiro para atender as necessidades de *todos* os alunos.

A exemplo disso podemos citar o Modelo de Atendimento a Diversidade (MAD) (CORREIA, 1995), cuja finalidade é delinear objetivos que permitam respostas adequadas as necessidades dos alunos e principalmente daqueles com necessidades especiais. A premissa básica desse modelo é a colaboração, pois se entende que a responsabilidade de inclusão do aluno não se assenta exclusivamente sobre o professor da sala de aula e nem somente do educador especial, mas sim sobre uma equipe. Essa equipe segundo Correia (2010) tem os seguintes objetivos

Consultoria aos professores, tendo por base as suas preocupações quanto aos problemas de aprendizagem e socioemocionais que um aluno possa apresentar; 2) A identificação de capacidades e necessidades de um aluno; 3) A observação e a apreciação do processo de um aluno; 4) A proposta/delineação de intervenções adequadas às capacidades e necessidades de um aluno; 5) Verificação do sucesso das intervenções; 6) A monitorização do progresso do aluno; e 7) A comunicação entre a escola, a família e a comunidade. (CORREIA, 2010, p. 25)

O MAD preconiza aumentar o índice de sucesso dos alunos com necessidades especiais e é uma estratégia estudada e colocada em prática em escolas de Portugal, por exemplo. O que lamentamos é ter que aceitar a falta de autonomia para criarmos nossas próprias estratégias de inclusão escolar numa perspectiva de educação inclusiva sem precisar seguir a risca o que outros países – que, diga-se de passagem, tem nível de desenvolvimento superior ao nosso- instituíram como política para os



seus contextos. Ao ser signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Brasil torna-se comprometido em operacionalizar a *educação para todos*. No entanto, precisamos ter mais cautela em preconizar que *todos* os estudantes com deficiência devem preferencialmente frequentar o ensino comum.

Haveria necessidade de investir ainda mais na formação e remuneração de professores, bem como na infraestrutura das escolas, das quais sabemos que mal possuem cadeiras quem dirá outras condições, para depois pensar no acesso e permanência desses indivíduos que precisam de uma atenção especializada. Em outras palavras, é preciso ouvir mais as demandas desse país e investir naquilo que é necessário, pois, no nosso ponto de vista, o mais importante que incluir todos é, quando possível, incluir pessoas com deficiência na escola.

E sobre esse “quando possível” Correia (2010, p. 16-17) aponta que inclusão é “a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, **sempre que possível**, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades (grifo do autor)”. O termo “sempre que possível” nos leva a pensar que, após uma avaliação de uma equipe de foro multiprofissional (educacional, psicológico, terapêutico e clínico) será considerada a hipótese de incluir o aluno com deficiência na escola comum ou matricular-se na escola especial onde terá direito a outros ambientes especializados de ensino.

MacMillan; Gressham; Forness (2004, p.226) dizem que o campo da educação especial se dedica há um bom tempo às diferenças e tenta fornecer amparo para as crianças com dificuldade de visão, audição, habilidades intelectuais e problemas de comportamento, mas que quando colocados no ensino comum por muitas vezes não conseguem se beneficiar da educação oferecida nesse espaço.

De acordo com os autores o que comprova esse não benefício é a falta de empirismo referente às práticas de inclusão total. Isto quer dizer que não existem dados que partam de experiências que comprovem a eficiência da inclusão total e que as políticas de inclusão escolar estão desprovidas de um suporte empírico e fundamentam-se confiando apenas nos slogans para mudar a prática.

Parece ser exatamente isso que está acontecendo no Brasil. Assumimos o compromisso de assegurar o direito de acesso das pessoas com deficiência, mas não



olhamos para as avaliações dessa proposta em outros países, pelo menos é isso que nos parece. Caso contrário, não estaríamos ainda sem centros de excelência em desenvolvimento e reabilitação humana, sem escolas especiais em condições de assessorar a escola comum e preparar os jovens para o trabalho e para a vida adulta. Gostaríamos muito de poder afirmar que estamos rumando para este caminho, mas o que temos é a morosidade de uma política obtusa que não vê, por exemplo, a urgência da execução do que diz na Lei n. 12.764/2012 em especial no seu artigo 2º, III a) atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes.

Então, sem essa rede de amparo, a escola e o professor se vêem frente a frente com os mais distintos casos de inclusão e sem ter a quem recorrer, pois os “inclusionistas” defendem a entrada na escola comum a qualquer custo e acabamos, em muitos casos, oferecendo um desserviço para as crianças com deficiência.

Do conceitual ao real: o que deveria ser e o que está sendo a educação brasileira na perspectiva da educação inclusiva

Dentre o conjunto de políticas públicas que em sua essência tentam garantir direitos das pessoas nomeadas como público alvo da educação especial, podemos citar algumas como a Constituição Federal onde consta que o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, deve ser “preferencialmente na rede regular de ensino” (ART. 208, III). Esse atendimento educacional especializado são ações que suplementam ou complementam o atendimento que é realizado junto ao aluno com deficiência dentro da sala de aula regular. Ainda a Lei 7.853 de 1989 versa que “I - (a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios”; a LDB 2013 versa em seu Art. 4º.III que o “- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência” seja, “preferencialmente na rede regular de ensino”; e a Declaração de Salamanca (1994) onde o Brasil torna-se signatário das proposta de educação inclusiva. E por fim, e não menos importante, a Política Nacional de



Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) que contempla as demandas das outras políticas já estabelecidas para a inclusão de alunos com deficiência e reitera a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As políticas mencionadas anunciam a garantia do direito a educação de pessoas com deficiência, priorizando sempre pela presença dessas pessoas em ambientes cada vez menos segregadores, oportunizando a elas o convívio com os demais, a construção de uma aprendizagem cada vez mais significativa e, considerando-as como cidadãos ativos na nossa sociedade. É nesse processo de conquistas e de políticas que vem se alicerçando o Brasil e que os professores precisam repensar suas práticas para tentarem, de alguma forma, posicionar-se em relação à inclusão escolar e propor medidas que não continuem excluindo as pessoas com deficiência dentro de uma proposta dita “inclusiva”.

Repensar a prática e a formação é preciso para que os discursos sobre inclusão de alunos com deficiência não sejam mais do tipo: “é complicado!; não temos formação para trabalhar com as deficiências; nossa escola não tem acessibilidade nenhuma; não temos nem material adequado para trabalhar”. Compreender o que as políticas de educação inclusiva propõem permite que os educadores exijam seus direitos de condições adequadas de ensino junto aos órgãos responsáveis, e, além disso, permite aos mesmos questionarem sobre o que está proposto no âmbito das políticas públicas, quais as demandas da inclusão escolar e o que sugerem mudar ou resistir para que a política vá se adequando a realidade brasileira.

Acreditamos que produções sobre a Educação Inclusiva são de suma importância de colocarmos no centro do debate entre os pesquisadores e estudiosos, a fim de elencarmos melhorias para atingir uma educação de qualidade para todos. Também, pensamos que não há, especificamente nas escolas, uma pessoa e/ou setor responsável pela inclusão. Há, sim, a necessidade de realizarmos redes de apoios e de responsabilidades para que, não só pessoas com deficiência, mas todos os alunos, de fato vivam experiências que terão utilidade para sua vida dentro e fora da escola.

Precisamos considerar que a inclusão, antes mesmo de ser um desafio para a escola, é um desafio para nossa sociedade que, cada vez mais, prima pelo lucro, pela perfeição, pelo normal e pelo aceitável para viver em grupo. Matos; Mendes (2014, p. 51) contribuem nesse sentido “A realidade revela também que as escolas são espaços



contraditórios, nos quais existem práticas de discriminação e conscientização e, que ainda se encontram distantes do que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão escolar”. Logo, os documentos que regem a inclusão de pessoas com deficiência estão longe da realidade vivenciada dentro das escolas. Essa distância enfraquece esse movimento, já que nós, como seres históricos que se forjam numa sociedade meritocrática, competitiva e perfeccionista, não estamos preparados para aceitar pessoas com deficiência.

Portanto, pensamos que temos uma base sólida de políticas que preconizam certas garantias e direitos que dão sustentação ao desafio que é a inclusão. O que precisamos em nossas escolas são de pequenas ações de todos que estão dentro e fora dela. Antes de tudo, o respeito à diferença, aceitar as pessoas em suas dificuldades e especificidades, estarmos abertos a caminhos diferentes de aprendizagem, abertos a modelos novos de aprendizagem dessas pessoas que estão, cada vez mais, tendo acesso a nossas escolas. Há despreparo profissional dos professores regentes de turma? Há. Mas também há a dificuldade de aceitarmos o que não é igual a si, a ter medo do novo, do estranhamento que nos causa estar frente a frente com um aluno que pensa e interpreta o mundo de outras formas, formas que não estamos acostumados a presenciar nas escolas de hoje.

Nesse sentido, ressaltamos nesse trabalho a formação de professores e o entendimento sobre as políticas educativas de inclusão como uma área, não única, mas bastante importante quando queremos uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência. Entendemos que, como já mencionamos anteriormente, a inclusão não é de única e exclusiva responsabilidade de um setor. No entanto, pensamos que o professor de sala de aula, aquele que tem mais tempo frente aos alunos, necessita ter conhecimentos específicos que lhe permita atuar junto a esse aluno. Abellán; Frutos (2011, p. 125) colocam que “Um dos <assuntos-chave> que se destacam nessa área diz respeito à necessidade de identificar competências que os professores deveriam ter <para favorecer uma adaptação dos seus papéis à sociedade do conhecimento>” [grifo dos autores], entendendo que o professor deve “dar conta” das novas exigências da sociedade atual.

A formação de professores assumiu o centro na política educativa da União Européia, destacando-se por ser um dos 16 Indicadores de Qualidade propostos por



essa Comissão. (Abellán;Frutos, 2011). A importância conferida a esse eixo coloca o professor como centro no processo de inclusão, conferindo a ele uma responsabilidade significativa nesse processo. Para Abellán;Frutos (2011, p. 127) o professor deve assumir o seu papel de “tutores que orientam cada aluno na sua viagem por um caminho único e individual face ao conhecimento”, e para assumir esse papel com a pessoa com deficiência é preciso que o professor saiba das suas particularidades no aprendizado, seus tempos e maneiras diferentes de assimilar o que está sendo ensinado.

A educação brasileira na perspectiva da educação inclusiva, na prática, vem priorizando a quantidade de alunos com deficiências que estão tendo acesso às escolas regulares. É preciso uma nova valorização no campo na educação de pessoas com deficiência: a prioridade pela qualidade. Acreditamos que, para iniciarmos esse novo enfoque na educação brasileira na perspectiva da educação inclusiva, é indispensável que professores, gestores, pais e a comunidade reflitam e respeitem alguns eixos, conforme coloca Carvalho (2014):

- a individualidade: o que significa não perder no todo, a satisfação das necessidades e interesses de cada um;

- a identidade: o que significa reconhecer-se, aceitando as próprias características distintas das demais pessoas. E, no caso de pessoas com deficiência, significa não negá-las ou mascará-las, possibilitando o desenvolvimento de personalidade dos alunos, conferindo-lhes autonomia e autoestima positiva;

- os ideais democráticos: o que significa a busca da equidade, isto é, da equiparação de oportunidades [...];

- a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. (CARVALHO, 2014, p. 155) [grifo nosso]

A inclusão de pessoas com deficiência deve ser de responsabilidade de todos e de cada um, em um ambiente onde deva prevalecer o respeito, onde possa satisfazer suas necessidades, que contribua para o desenvolvimento da personalidade de cada um, respeitando suas particularidades na aprendizagem escolar e social. Para tal, e conforme Carvalho (2014, p. 155) menciona, o “eixo vertebrado da implementação da educação inclusiva” deve ser a remoção de qualquer tipo de barreira que impossibilite o aprendizado da pessoa com deficiência no ambiente escolar.



O que temos a dizer a respeito disso melhor se exprime através de um caso. O caso de um aluno que hoje tem 20 anos e que só foi diagnosticado com autismo aos 8 anos. Com o diagnóstico passou a frequentar a classe especial onde convivia com colegas que tinham diversos outros tipos de deficiência. A mãe percebeu que o filho começou a desenvolver um comportamento que não era da sua personalidade. Então ela percebeu que ele estava imitando outros colegas e estava aprendendo coisas indevidas. A mãe acreditava que o filho tinha capacidade para participar da sala de aula comum e insistiu com a escola para que ele fosse para sala de aula junto com a turma regular. Junto a isso a família investia em ecoterapia, fonoaudiologia, natação, psicólogo, e outras terapias. O resultado de tudo isso é que o aluno não voltou mais para a classe especial e mesmo não acompanhando as aprendizagens da série que estava matriculado aprendeu a falar, a manifestar comportamento, e outras coisas como semelhantes aos colegas da classe comum.

A história desse caso é muito mais longa e cheia de percalços, mas para encurtá-lo, contamos o suficiente para destacar duas coisas: a) é preciso ouvir a família e avaliar a capacidade do aluno independente do diagnóstico que tenha, pois cada caso é um caso e; b) a importância do atendimento multiprofissional para o desenvolvimento psicomotor do sujeito. Logo, o Estado precisa garantir de forma gratuita e urgente todos esses serviços de modo muito abrangente, pois isso é também remoção de barreiras e isso é inclusão.

Considerações que estão longe de um fim: aspectos que precisam ser repensados em políticas educativas na perspectiva da educação especial

Julgamos importante, nesse momento, retomar algumas das questões refletidas por nós ao longo dessa escrita. Primeira: a inclusão de pessoas com deficiência precisa ser pensada, antes mesmo da inclusão escolar. Para nós, não há possibilidade dessas pessoas estarem efetivamente incluídas nas escolas comuns sem antes serem aceitas socialmente pelas pessoas. Serem socialmente aceitas implica em serem respeitadas em suas especificidades de locomoção, de adaptação, de modos de captar o mundo e interpretá-lo. Segunda: a concretização de redes de trabalho que contemplem as necessidades psicológicas, médicas, pedagógicas e sociais dessas pessoas que possam lhe oportunizar condições de estarem junto a



todos, aprendendo junto a todos que estão na escola. Terceira: o estabelecimento de vínculos entre as diferentes áreas e núcleos (principalmente com o núcleo familiar). Quarta, e não menos importante, ter um espírito colaborativo entre os professores, gestores e profissionais especializados envolvidos com a pessoa com deficiência.

Arriscamo-nos a dizer mais. Dizer que educação inclusiva não é sinônimo de inclusão escolar e que inclusão escolar não acontece com matrículas de alunos com deficiências no ensino comum, muito menos com apenas a implementação de salas de recursos e programas de formação de professores que apresentam cartilhas de como ensinar alunos com deficiência, mas sim no diálogo e na consonância entre todas as políticas que beneficiem o público alvo da educação especial. É preciso agregar experiências e olhar para as avaliações feitas em outros países a respeito das políticas que acabamos adotando e admitir que retroceder, muitas vezes, pode ser necessário.

Como não perder a individualidade e a identidade quando se obriga a matrícula de todos em uma escola que se supõe para todos? Quando se alimenta a esperança da família e do estudante quanto à chegada a um patamar de igualdade, quando sabemos que isso muitas vezes é difícil? Precisamos ser mais justos enquanto profissionais em alertar a população de que temos a obrigação de estimular nossos alunos a alcançar o seu melhor, mas que jamais vamos tentar compará-lo e normalizá-lo. E o mais difícil é orientar a família e dizer que mesmo incluído ele irá aprender à sua maneira.

Como já anunciamos não se trata de ser a favor ou contra a inclusão. Nossa intenção foi problematizar o modo como ela está posta. Vejamos a situação atual: fechamento de escolas especiais, sucateamento das APAES⁵, falta de apoio às associações, poucas redes de apoio psicológico e poucos projetos sociais. A inclusão acontece independente do espaço/local, mas estes espaços devem estar disponíveis para apoiar e executar as ações inclusivas elaboradas pelos atores sociais sejam eles educadores, médicos, psicólogos, pais, etc.

O que queremos é que pessoas com deficiência usufruam do que deveria ser o fim último da escola: a aprendizagem de conceitos científicos transversais a vida

⁵ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.



cotidiana. Para tal é preciso o olhar atento de todos para com essas pessoas, através de registros de práticas exitosas, o espírito de pesquisadores e a escuta atenta para considerarmos e respeitarmos seus interesses, suas vontades e suas particularidades. É preciso que se deixe para trás a ideia de que estão na formação de professores e na colocação de alunos com deficiência na escola comum, as únicas e derradeiras soluções para a inclusão. É preciso também entender as perspectivas epistemológicas por trás das políticas educativas de inclusão para poder resistir, tensionar e praticar e nesse “cadenciamento” transformar a realidade da educação especial no Brasil.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**. 2014 <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989**. Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei 8.753/89**. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Acesso em: 18 out. 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CORREIA, L. de M. **A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso**. Porto Editora: Portugal, 2005.



_____. **O sistema educativo Português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão.** Porto Editora: Portugal, 2010.

KAUFFMAN, James M., HALLAHAN, Daniel P. **Toward a comprehensive Delivery System for special Educacion.** Chapter 9. The illusion full inclusion: a comprehensive of current special education bandwagon/ edited by James M Kauffman, Daniel Hallahan. – 2nd ed. 2004

MACMILLAN, Donald L., GRESHAM, Frank M., FORNESS, Steven R. **Full Inclusion: An Empirical Perspective.** Chapter 11. The illusion full inclusion: a comprehensive of current special education bandwagon/ edited by James M Kauffman, Daniel Hallahan. – 2nd ed. 2004.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. In: **Dossiê Temático Currículo e Prática pedagógica.** Disponível em: file:///C:/Users/UserSeven/Downloads/2889-9878-1-PB.pdf. Acessado em: 28 nov. 2014.



O CURRÍCULO E O DESAFIO DE ENSINAR FRENTE ÀS INCERTEZAS: (RE) LIGAÇÃO DOS SABERES PARA A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Mariane Carloto da Silva¹
Amanda do Prado Ferreira Cezar²
Sílvia Maria de Oliveira Pavão³

Eixo 4 – Perspectivas epistemológicas nas políticas educativas de inclusão

Resumo

O presente artigo intitulado “O currículo e o desafio de ensinar frente às incertezas: (re) ligação dos saberes para a inclusão no Ensino Superior busca tecer reflexões acerca da complexidade presente na estrutura curricular do ensino dirigido aos estudantes público-alvo⁴ da Educação Especial no Ensino Superior e os desafios frente à (re) ligação dos saberes disciplinares com o contexto de cada estudante. Para alcançar os objetivos e as reflexões, optou-se por uma pesquisa bibliográfica e autores como Morin (2005, 2010, 2011), Freire (1996), Alves (1993), LDBEN (2010), e assim sistematizar as ideias, elucidar sentidos e contribuir para futuras discussões a fim de responder a problemática da pesquisa: quais exigências contemporâneas desafiam o currículo da Universidade e como atender as exigências da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial diante da complexidade presente no ensino? Diante do contexto, evidencia-se o currículo como o grande norteador e regulador das práticas docentes, e então é a partir dele que se constituirá a (re) ligação dos saberes e o reconhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial dentro das práticas curriculares. Conclui-se que diferentes teorias configuram diferentes currículos, e diferentes projetos curriculares podem produzir diferentes realidades.

Palavras-Chave: Ensino Superior. Inclusão. Currículo. Políticas Públicas.

Introdução

A discussão sobre conceitos e práticas de inclusão está fortemente presente na atualidade, contemplando as dimensões do direito à educação e o princípio de

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. E-mail: <mariane.carloto@gmail.com>

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. E-mail: <amanda.pfcezar@gmail.com>

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação – UFSM. E-mail: <silviamariapavao@gmail.com>

⁴ Utiliza-se Público-alvo da Educação Especial, que de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008): “[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.



inclusão. As Políticas Públicas de Inclusão estão sendo efetivadas em vários âmbitos da sociedade e nas atividades humanas, mas é nas instituições de ensino que essa discussão torna-se mais evidente. Dessa forma, a Educação Especial constituiu-se como uma modalidade transversal de ensino, que transcorre por todas as etapas e modalidades.

É papel da escola envolver a comunidade, buscando contemplar na estrutura curricular ações, estratégias e práticas de ensino que consideram adequada para a construção de uma sociedade justa e para um processo democrático de gestão escolar, sendo fundamental que não seja apenas priorizado o acesso, mas que lhe seja assegurado à permanência, aprendizagem e conclusão dos estudos.

Ao projetar caminhos para inclusão torna-se necessário perceber a universidade como essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação profissional do estudante, como também para o avanço da educação em todas as suas formas. Além disso, a Educação Superior causa de maneira ampla um forte impacto na vida dos sujeitos que frequentam a universidade.

Sendo assim, a Universidade precisa voltar-se para a preocupação da formação de profissionais atentos não com uma “transmissão” de conteúdo, mas preocupados com as características, individualidade e especificidade de cada estudante e a percepção das dificuldades presentes em determinadas disciplinas.

A ausência de reconhecimento das características individuais no processo de ensino permeadas pela complexidade do sistema educativo e social desafia o currículo frente às incertezas da pessoa humana, na elaboração de propostas que levem em conta os estudantes, suas ideias, conhecimentos e estratégias (MORIN, 2011).

Para isso torna-se necessário uma reorganização pedagógica, reformulação curricular no sentido de favorecer a (re) ligação dos saberes, relacionando cada disciplina com o contexto e global⁵ de forma articulada e que garantam o acesso ao conhecimento.

⁵ Morin define que “o global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte”, (2011, p. 34).



O objetivo do presente texto é tecer reflexões acerca da complexidade presente na estrutura curricular do ensino dirigido aos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior e os desafios frente à (re) ligação dos saberes disciplinares com o contexto de cada estudante a fim de responder a problemática da pesquisa: quais exigências contemporâneas desafiam o currículo da Universidade e como atender as exigências da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial diante da complexidade presente no ensino?

Contextualização inicial

De longa data reconhece-se a educação associada a um período histórico, a gerações, tradições e sociedades, sendo difícil de ser analisada, pois corresponde ao tempo passado e presente. O tempo é aqui como um contínuo transcorrer, um caminhar para o futuro, e se a educação não acompanhar essas mudanças torna-se desatualizada, no sentido da preparação dos sujeitos para atuar em sociedade.

Os ideários de sociedade que foram definidos na época da modernidade estabeleceram história de sociedade, de educação, de culturas, de formação humana, de trabalho, dentre outras na qual produziram verdades a serem seguidas em determinado momento. Atualmente, com as inovações tecnológicas e surgimento de novas fontes de informação necessita-se de diferentes formações humanas.

Mas o que é a formação humana? A educação na sociedade capitalista tem a função de possibilitar a formação integral do sujeito para atender uma demanda social: capital-trabalho, ou seja, formar o sujeito para a *escravidão moderna*⁶, (TONET, 2006).

Há muitos desafios que envolvem a inclusão, rompimento com a homogeneização, estruturas curriculares, formação de profissionais, educação escolar, dentre outros. É preciso redefinir os ideários de sujeitos para a sociedade e estabelecer uma nova forma de sociabilidade, na qual cada um possa manifestar suas ideias.

Neste sentido, garantir as políticas de inclusão na Universidade significa delinear caminhos para mudanças curriculares e nas práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Superior. Para Freire: (1996, p.76)

⁶ Destaque do autor



O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências, o educador não pode abrir mão do exercício da autonomia, pedagogia centrada na ética, respeito a dignidade aos educandos.

As práticas estabelecidas pelos professores objetivam atender as demandas exigidas pela sociedade, que são: dinamicidade, inteligência e reflexão sobre as ciências da natureza e humanas, sendo assim, fazem-se necessário possibilitar ao sujeito um pensar contextualizado; autonomia enquanto ser social e biológico, pluralidade, valorização de suas potencialidades e individualidade. Compreende-se que o global se constitui a partir de suas partes, que é cada um dos estudantes.

O conhecimento se aprimora ao longo do processo formativo do estudante, sendo assim, não se constrói em um único momento, por isso torna-se fundamental viabilizar a aprendizagem através de novas técnicas, dinâmicas e estratégias, apostando na interdisciplinaridade como ferramenta importante da tarefa do professor. Ressignificação da práxis do ensino primário, secundário e superior, possibilitando ao aluno, não a transmissão de conhecimentos, mas uma educação transdisciplinar, pensando além da disciplina, mas realizar movimentos de reflexão sobre os conhecimentos construídos (indo das partes ao todo e do todo às partes, (MORIN, 2011).

Sendo assim, para que ocorra um conhecimento contextualizado é preciso fazer sentido aos estudantes e assim ocorrer o conhecimento; para isso deve-se refletir sobre o ensino de conteúdos e a estrutura das disciplinas organizadas no ensino superior e qual o propósito desta etapa de ensino.

Enfatiza-se na educação básica o ensino de conteúdos pré-determinados, seguindo uma sequência lógica e atendendo as demandas da sociedade capitalista, assim como na universidade na qual os docentes ministram saberes separados, fragmentados em um mundo multidimensional e globalizadas (MORIN, 2005). Forma-se um sujeito especialista em uma área, tendo a complexidade como um desafio.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) - LDB, no capítulo IV, artigo 43 estabelece que:

A educação superior tem por finalidade:



I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

A aprendizagem envolve interesses, opções, acompanhamento dos docentes aos estudantes, reconhecimentos das necessidades de cada estudante e o investimento de estratégias e reforços adequados para que haja progressões na apropriação do saber, e são as estratégias dos docentes que irão ampliar, intensificar ou favorecer o ato de aprender. Consequentemente estas ações irão influenciar na formação de sujeitos críticos, que questionam, debatem, duvidam, desafiam e capazes de associar os conhecimentos adquiridos com o seu contexto. Nesse sentido, Alves (1993, p. 106-7) incita maravilhosamente às ideias propostas neste artigo:

Eu gostaria, então, que os nossos currículos fossem parecidos com a “Banda”, que faz todo mundo marchar, sem mandar, simplesmente por falar as coisas de amor. Mas onde, nos nossos currículos, estão estas coisas de amor? Gostaria que eles se organizassem nas linhas do prazer: que falassem das coisas belas, que ensinassem física com as estrelas, pipas, os piões e as bolinhas de gude, a química com a culinária, a biologia com as hortas e os aquários, Política com o jogo de xadrez, que houvesse a história cômica dos heróis, as crônicas dos erros dos cientistas, e que o prazer e suas técnicas fossem objetos de muita meditação e experimentação... Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento de futuro.

Evidencia-se o currículo como o grande norteador e regulador das práticas docentes, e então é a partir dele que se constituirá a (re) ligação dos saberes e o reconhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial dentro das práticas curriculares.

Disciplinas curriculares dialogando com a inclusão dos estudantes Público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior

Discute-se sobre a função e papel da Educação Superior e sua importância para o cenário atual de educação, já que envolve a formação de profissionais que atuarão nos níveis de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), Educação Tecnológica e Profissional e Educação Superior.



Neste sentido, os currículos tornam-se centrais na educação e sua compreensão exige um olhar atento para as experiências culturais, ideologias, identidades dos estudantes, porque quando se pensa em inclusão, evoca-se em transformação, atualidade, inovação e adaptações. A inclusão provoca rupturas no currículo, ao reconhecer que a deficiência e especificidades do sujeito não estão apenas no sujeito, mas que se intensificam ou amenizam de acordo com o contexto que está inserido.

A estrutura curricular necessita de uma (re) organização de metas, objetivos, estratégias de ensino e formação humana. Morin (2005, p.13) afirma que:

Há a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.

A divisão em disciplinas é de fundamental importância para a construção dos conhecimentos, possibilitam aos estudantes o saber aprofundado e científico das disciplinas pertinentes para a área profissional na qual escolheram atuar. Porém há aspectos que o ensino das disciplinas não consegue alcançar: adaptações curriculares para promover a aprendizagem dos estudantes. Não consegue porque para isso é necessário pensar o ensino além da fragmentação e do produto, mas pensar a partir do sujeito viabilizando variadas formas de aprender o conteúdo.

As adaptações curriculares potencializam a inclusão criando possibilidades de valorizar as diferenças individuais de cada estudante, possibilita que os docentes percebam os estudantes público-alvo da Educação Especial e diferentes concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento (OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 36).

Estes processos tornam-se um desafio para os docentes, pois a universidade está atrelada a especialização e exigências de formação profissional. O Plano Nacional de Educação (PNE) sancionado pela Lei 10.172/2001, que estabelece as



metas para a educação no Brasil com duração de dez anos, cabe destacar que entre os principais avanços espera-se:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, no Ensino Médio e no Superior.

É fundamental nessa perspectiva analisar a transformação de conceitos, papéis e ações e suas decorrências na efetivação da finalidade formativa da universidade. Considerando que o estudante e o desenvolvimento de sua capacidade de aprender a aprender tem centralidade nessa concepção é importante compreender que a questão central está em pensar uma nova forma de ver o currículo.

Assim o currículo pode ser definido como uma solução prática para uma situação educativa específica caracterizada pela provisoriidade, definição que parece adequar-se a uma concepção de currículo para o contexto pedagógico atual (EYNG, 2007).

Não se defende que se eliminem as disciplinas, mas que além das adaptações curriculares, é preciso provocar as estruturas para a religação dos saberes, na qual se relacionam de forma articulada. Instigar os estudantes a relacionar cada disciplina com o global, fortalecer a sua capacidade de duvidar, dialogar os conhecimentos com o contexto individual, questionar-se sobre seu contexto.

Estes são desafios presentes na complexidade. Se a universidade primar pelo ensino de disciplinas com a finalidade de transmitir os conteúdos não é necessário preocupar-se em contextualizar, globalizar, tão pouco preocupar-se com a inclusão. Mas se realizar um ensino pertinente, que atenda a identidade humana, precisa contextualizar os saberes científicos e individuais para assim ter o conhecimento complexo, ou seja, construções e desconstruções que ocorrem ao olhar para si mesmo (MORIN, 2010).

Assim efetiva-se a inclusão nos aspectos curriculares, percebendo que o todo, que é o ensino, só se efetivará com a participação das partes, que são os estudantes, e para promover a participação das partes os docentes precisam exercer a escuta e o olhar para cada um dos estudantes identificando suas características individuais.



A aprendizagem não envolve apenas as questões de inteligência e de saber, mas se o docente e os alunos não se envolverem intersubjetivamente no processo de ensino, dificilmente o saber se constituirá. Estas relações envolvem um contato, uma empatia para se conseguir superar os desafios da sala de aula, (PERRENOUD, 2000).

Metodologia

Optou-se por uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Segundo Triviños

[...] alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma 'expressão genérica'. Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo. (2010, p.120)

Para alcançar os objetivos e as reflexões propostas pela pesquisa foi realizada uma revisão de literatura em livros e políticas públicas que relevantes trazendo informações pertinentes ao tema de pesquisa buscando apoio nos seguintes autores: Morin (2005, 2010, 2011); Freire (1996); Alves (1993); LDBEN (2010).

Nessa perspectiva, afirma-se que este trabalho tem o intuito de refletir como as exigências contemporâneas influenciam as estruturas curriculares no Ensino Superior e assim sistematizar as ideias, elucidar sentidos e contribuir para futuras discussões.

Considerações Finais

Todas as questões problematizadas na pesquisa estabeleceram uma ligação entre elas: a primazia do conhecimento para a inclusão. Existe uma verdadeira preocupação, dedicação e interesse pela temática, na qual foi elaborada ideias, questões, dúvidas, afirmações e reflexões, procurando perceber mais profundamente os aspectos curriculares e suas relações no ensino.

Como síntese, cabe destacar que diferentes concepções possibilitaram a construção de diferentes projetos curriculares. A gestão participativa do currículo implica o desenvolvimento das tarefas de reflexão crítica, coletiva e continuada, considerando o dinamismo e a interação do contexto da sociedade e da instituição.



O ensino superior é constantemente desafiado a formar sujeitos em uma determinada época, a partir de um contexto complexo individual e com diferentes necessidades e formas de aprender. A universidade precisa questionar o currículo fragmentado e padronizado, que acaba constituindo-se em especialidades fechadas e individualistas.

O professor está desafiado a ser o principal gestor do processo formativo inovador e, ao mesmo tempo gerenciar o processo de sua aprendizagem continuada. Essa urgência de aprender a aprender objetiva aos docentes princípios organizativos de sua práxis para o desenvolvimento das competências implicadas na ação inovadora frente à demanda educacional atual.

Acredita-se que a prática pedagógica diante dos estudantes público-alvo da Educação Especial vão além da efetivação das políticas públicas, mas depende que os docentes tenham sabedorias, respeito, identificação que cada estudante é diferente um do outro, com formas diferentes de aprender.

A partir desse estudo conclui-se que a busca pela aprendizagem não ocorre de forma individual, mas de forma contextualizada, numa espécie de desafio da socialização, da aprendizagem e do conhecimento. Por isso, a importância da prática docente, em que ensinar se torna um conflito constante com toda informação e globalização presente no núcleo educacional.

Para finalizar, cabe lembrar que diferentes teorias configuram diferentes currículos, e diferentes projetos curriculares podem produzir diferentes realidades.

Referências

ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

EYNG, A. M. **Currículo Escolar**. Curitiba: Ibpex, 2007.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A religação dos saberes**: O desafio do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, E. de; MACHADO, K. da S. Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TONET, I. **Educação e Formação Humana**. Maceió: 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo, SP: Atlas, 2010.



PRÊMIO EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: A ESCOLA APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS UMA ANÁLISE DOS INDICADORES QUE TRANSFORMAM AS “BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS” EM BONS EXPERIMENTOS INCLUSIVOS

Leandra Bôer Possa¹
Denise Ferreira da Rosa²

Eixo 4 – Perspectivas epistemológicas nas políticas educativas de inclusão

Resumo

O presente trabalho consiste em um ensaio analítico que tem como objetivo discutir o Programa *Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a Escola aprendendo com as diferenças*³, do Ministério da Educação vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão⁴. Esse Programa tem como objetivo promover, difundir e valorizar experiências inovadoras de inclusão escolar e é dividido em três categorias: escolas, secretarias de educação, textos narrativos de estudantes de escola pública. Nesse sentido, o mesmo vem operando estratégias para indicar boas experiências educacionais inclusivas e premiá-las. Para constituir a materialidade analítica desse trabalho utilizaremos os relatos das experiências vencedoras do prêmio em duas categorias: escolas e secretarias de educação do ano de 2012. As práticas relatadas como “boas práticas inclusivas” consistem em projetos desenvolvidos no contexto escolar objetivando a inclusão do aluno público da educação especial. Entendemos que essa premiação apresenta indicadores de boas práticas, como podemos evidenciar nos relatos analisados o impacto mais relevante dos programas, são a socialização dos alunos incluídos, sua interação com os colegas, aumento no número de matrículas e qualificação profissional. Compreendemos que experiência é diferente de um experimento, sendo assim problematizamos que os relatos das boas práticas aproximam-se mais da ideia de um experimento do que da experiência, pois segundo Larrosa (2011) “experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (p.27).

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Experimentos Inclusivos. Boas Práticas Inclusivas.

Introdução

Olhar para um modelo de objetivação e subjetivação dos professores e das comunidades escolares considerando, para tanto, as políticas de governo da

¹ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: <leandrabbp@gmail.com>.

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFSM. E-mail: <denisef.darosa@gmail.com>.

³ Programa *Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a Escola aprendendo com as diferenças* - a partir daqui será chamado no texto pela abreviatura *PPEEI*

⁴ SECADI é a Secretaria do Ministério da Educação que assume que reúne no Estado Brasileiro todas as ações em torno da Educação Especial depois de extinta a SEEP pelo Decreto nº 7690 de 02 de março de 2012. O objetivo desta secretaria para a ser o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, ganhando força os discursos de valorização das diferenças e da diversidade, bem como projetos e financiamentos para a promoção de uma educação inclusiva e de políticas públicas transversais e intersetoriais que garantam isso.(<http://mecsr125.mec.gov.br/>)



educação inclusiva, tem sido tema de pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão/GEPE/UFES.

Por isso, o presente texto consiste em um ensaio analítico que tem como objetivo discutir o Programa *Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a Escola aprendendo com as diferenças*⁵, do Ministério da Educação (MEC) vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão⁶ (SECADI/MEC). Esse Programa que vem operando estratégias para apontar e indicar boas experiências educacionais inclusivas e premiá-las.

Inicialmente, para dizer do *PPEEI*, se faz necessário contextualizar. Ele foi instituído pela Portaria 1246/2011 do MEC e teve como objetivo promover, difundir e valorizar experiências inovadoras de inclusão escolar. A iniciativa de premiar experiências escolares/educacionais inclusivas deriva de uma parceria entre SECADI/MEC/BRASIL, a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)⁷ e a Fundação Mapfre⁸.

O *PPEEI* tem por objetivo:

Promover, difundir e valorizar experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, realizadas por gestores, educadores, professores e estudantes. (SECADI/MEC, 2014).

⁵ Programa *Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a Escola aprendendo com as diferenças* - a partir daqui será chamado no texto pela abreviatura *PPEEI*

⁶ SECADI é a Secretaria do Ministério da Educação que assume que reúne no Estado Brasileiro todas as ações em torno da Educação Especial depois de extinta a SEEP pelo Decreto nº 7690 de 02 de março de 2012. O objetivo desta secretaria para a ser o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, ganhando força os discursos de valorização das diferenças e da diversidade, bem como projetos e financiamentos para a promoção de uma educação inclusiva e de políticas públicas transversais e intersetoriais que garantam isso. (<http://mecsrv125.mec.gov.br/>)

⁷ OEI é organismo internacional de caráter governamental que o Brasil é consignatário e, esse, prevê a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura. Tem como meta desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Fazer parte da OEI dá aos Estados-Membros o direito de observar todos os países ibero-americanos que conformam a comunidade de nações integrada no que se refere ao melhoramento da qualidade educativa e no desenvolvimento científico tecnológico e cultural. Com Sede na Espanha a OEI tem orientados muitas políticas públicas em educação e dirigido programas que tem como referência a inclusão. (<<http://www.oei.org.br/>>)

⁸ No Brasil, a FUNDACIÓN MAPFRE atua em parceria com projetos de Estado seguindo diretrizes internacionais de interesse do Estado Espanhol. Investe em projetos a longo prazo na América Latina como um todo. O principal objetivo da fundação é garantir uma equipe /delegação nos países que faz investimento e com isso acompanhar e avaliar constantemente os resultados. (<<http://www.fundacionmapfre.com.br/>>)



Para concorrer ao prêmio são feitas gratuitamente inscrições mediante chamada pública. As premiações são dadas em três categorias: secretarias de educação, escolas e, textos narrativos de estudantes de escola pública. As primeiras categorias são Relatos de Experiências que são inscritos pela Direção das Escolas que desenvolveram projetos considerados inclusivos ou por Secretaria de Educação com as quais iremos nos ocupar.

Quando olhamos para o *PPEEI* nos inquietava: Com que critérios se premia uma experiência em detrimento de outras? Quem faz a avaliação de uma experiência em detrimento de outra para que haja uma premiação?

Nossas perguntas tinham a ver com o conceito de experiência que tomávamos como ferramenta conceitual: algo que se viveu, que te e me tocou, algo que ficou, é vivência.

Com esta noção nos parecia que a experiência é singular e se o conteúdo da experiência tem relação com singularidade, como se poderia premiar algumas e deixar outras tantas excluídas?

Dessas inquietações emergia a pergunta: Será que aquilo que estamos chamando de boas experiências inclusivas não seria bons experimentos inclusivos a partir de critérios determinados?

Esse movimento nos levou ao óbvio. Ao serem oferecidos critérios de boas experiências para premiação o que poderia ser considerado singular na experiência? Olhando para os critérios de premiação são indicados:

- a coerência entre os objetivos e os resultados alcançados;
- o que se considera experiência coletiva e colaborativa;
- a apresentação de um Projeto Político Pedagógico escolar determinado por um conceito de governança do que se prevê como perspectiva da educação inclusiva, o que determina a perspectiva de experiência a ser utilizada;
- elementos globais e universais da promoção de acessibilidade na escola indiferente dos sujeitos que a vivem;
- a organização e participação da família e da comunidade;
- a constituição de uma articulação intersetorial entre políticas públicas e demais serviços da comunidade;



- a delimitação de estratégias pedagógicas: do Atendimento Educacional Especializado, da sala de aula comum e de gestão escolar.

Diante dos critérios identificamos que eles incitam um experimento, a criação de práticas orientadas e não uma experiência genuína e singular; identificamos que coisas precisam ser planejadas, vividas, experimentadas nas escolas e secretarias para que possam ter os pré-requisitos necessários para concorrer e serem premiadas.

Por que experimento ao invés de experiência? Experimento tem o significado de uma ação ou efeito de experimentar coisas e relações que exigem comparação e que observe critérios. É possível no experimento estabelecer objetivos e resultados, bem como, comparar aquilo experimentado com o que está previsto nos critérios que determinam como se deve atuar na perspectiva inclusiva. É possível, ainda, identificar como se constituem estratégias válidas em que se relacionam as pessoas, com o pedagógico, com a comunidade e com a gestão escolar.

Experimento ao invés da experiência, porque esta mais que uma lista de critérios preestabelecidos diz respeito ao que se faz para que algo aconteça na singularidade. Experimento porque experiência, como afirma Larrosa,

[...] não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (2001, p.27)

Para alguns esta dicotomia de significados entre as palavras experiência e experimento pode parecer tola, mas para nós que viemos estudando no campo da palavra como prática é extremamente relevante. Nos jogos de linguagem como aponta Wittgenstein, as palavras produzem as coisas, pois são “práticas, atividades, ações e reações em contextos característicos, dos quais o uso regrado das palavras é parte integrante” (HACKER, 2000, p. 13). E, nesse sentido, as descrições e as possíveis explicações constituídas nos jogos de linguagem são uma forma metodológica de compreensão das práticas sociais, culturais e dos próprios sujeitos.

Com isso, situamos de onde nossos pés pisam para fazer este ensaio analítico. Vamos tomar o conjunto de enunciados que dão existência ao Programa Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas e buscar analisar de que modos emergem os



relatos e textos das experiências vencedoras do prêmio nas categorias- escolas e categoria- secretarias de educação.

Olhar os relatos do *PPEEI* tem o sentido de percebê-los como prática, pois nas redes discursivas nas quais emergem esses tem inventado, a partir de critérios estabelecidos, experimentos educacionais inclusivos. Tem inventado mais que experimentos, pois ao serem premiados tem servido de mecanismos claros para anunciarem a verdade sobre a perspectiva inclusiva no contexto educacional brasileiro.

Ou seja, enunciados que em rede tem materializado e produzido uma unidade de discurso sobre modos de como se faz a escola inclusiva. Modos inventados numa rede discursiva em que podemos identificar, também, a produção de **subjetividades inclusivas**, professores, alunos e gestores inclusivos que, em sua liberdade, assumem um modo de fazer a escola e a gestão. Mais que isso, um modo de constituírem-se nessa 'experiência' como sujeitos das práticas de inclusão. Sujeitos que são levados a reconhecerem-se como sujeitos da inclusão num sistema que usa de mecanismos, regras e coerções para inventar tipos normativos de modos de agir e de ser, enfim de formas subjetivas, de subjetividades inclusivas⁹.

Aquilo que queremos nos ocupar nesta analítica - a produção de subjetividades pela determinação de uma verdade sobre a experiência inclusiva - tem haver com o que Foucault (2007) buscou identificar em História da Sexualidade quando afastou a história da produção subjetiva da sexualidade da simples manifestação dos indivíduos e do esquema de pensamento representativo em que se deixam fora a história do desejo e das interdições. Foucault (2007) analisa a produção da sexualidade como experiência em que os indivíduos são levados a se reconhecer, ou seja, trata-se a produção da sexualidade como tendo a ver com “a formação dos saberes que a ela se referem” (p.10), primeiro eixo analisado por ele; “aos sistemas de poder que regulam suas práticas” (p.10), segundo eixo; e as “formas pelas quais os indivíduos

⁹ Foucault aponta para esta discussão no texto: "trata-se de uma maneira de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma 'experiência' tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma 'sexualidade' que abre para campos de conhecimentos bastante diversos, e que se articula num sistema de regras e coerções. [...] entendemos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade (FOUCAULT, 2007, 09-10)



podem e devem se reconhecer como sujeitos de sexualidade” (p.10), terceiro eixo de análise.

Nesta análise foucaultiana, vemos a possibilidade de uma articulação metodológica que pode ser usada para analisar a experiência da invenção de subjetividades inclusivas em que uma posição-sujeito a partir de uma rede discursiva coloca em jogo cada sujeito no contexto escolar como sujeito da experiência inclusiva verdadeira a ser premiada. Primeiro, porque podemos analisar os mecanismos que determinam e são acionados pela descrição de boas experiências inclusivas; e, segundo, porque podemos analisar como um modo de governo das condutas e das experiências são projetadas pela perspectiva inclusiva como um modo de operar a produção de experiências do sujeito consigo e com os outros descritas em experimentos de boas experiências inclusivas.

A partir de ferramentas analíticas foucaultianas que buscamos pensar sobre as experiências das escolas e das secretarias de educação que apresentaram os seus experimentos para avaliação do *PPEEI*, sejam elas experiências institucionais ou profissionais aderem a um tipo de constituição das práticas educacionais que tomam como referência um modo de governo de suas próprias condutas, ou seja, governo que passa a dirigir modos de ser e atuar dos sujeitos para ocuparem uma determinada posições que os classifique como sujeitos inclusivos e que com isso congracem as instituições que trabalham como inclusivas.

Nesse sentido, a partir de Foucault, os experimentos descritos se constituem em uma materialidade discursiva, sendo esta não um “princípio de individualização dos conjuntos significantes (o ‘átomo’ significativo, o mínimo a partir do qual existe sentido), [mas] é o que situa essas unidades significativas em um espaço em que elas se multiplicam e se acumulam” (2005, p. 112). Estas materialidades discursivas (os enunciados com que queremos nos ocupar), ao se repetirem, explicarem, complementarem, excluïrem, formam uma rede discursiva e, ao serem arranjadas, inventam uma possibilidade de dizer sobre o que são as 'Boas Experiências Inclusivas', essas que passam a subjetivar um modo universalizado da experiência tirando seu caráter singular ou, em outro sentido, tentando governar modos de subjetivação que identifiquem a experiência como universal, única e verdadeira.



Colocar em crise esta categoria da 'verdadeira experiência' foi o movimento que fizemos. Identificamos que as perguntas que nos movimentavam para essa analítica pareciam relevantes e para elas não queríamos utilizar as mesmas chaves de análise, pois como diz Fischer

[...] Às vezes, acabamos de utilizar chaves que, [...] entram em qualquer fechadura, mas que acabam por não abrir nossa compreensão para fenômenos particulares, específicos, aos quais só temos acesso se nos dedicarmos a relacionar nossos conceitos às inúmeras práticas, discursivas e não-discursivas, relativas à temática que estamos investigando. (FISCHER, 2007, p. 57)

Com as chaves do significado de experiência cunhado por Larrosa (2001) como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21), como algo único e individual; passamos a analisar os relatos publicados na Revista do *II PPEEI* (2012).

Os relatos premiados consistem em resultados avaliados como boas experiências em práticas de inclusão (escolas e secretarias de educação). Essas práticas descritas anunciam basicamente projetos desenvolvidos dentro do contexto escolar objetivando a inclusão do aluno público da Educação Especial e de gestão dos sistemas na implementação da escola inclusiva.

Na primeira categoria - escola pública - o projeto escolar vencedor tinha como título: “Leitura e escrita para todos”. Iniciando a descrição de sua experiência a escola relata o seguinte:

Baseando-se na concepção de que uma escola de qualidade respeita e valoriza a diversidade, desenvolvendo práticas educativas voltadas a formar redes de apoio à inclusão, a Escola de Ensino Fundamental em Tempo de Integral Professora Claudecy Bispo dos Santos (Arapiraca – AL) objetiva um ensino que contempla o direito de todos à educação, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças. Um exemplo desse princípio pode ser visto no projeto Leitura e Escrita, do qual toda a escola, inclusive os alunos com deficiência, participou. (OEI, 2012, p. 8)

Observa-se que a 'experiência' apresentada pela escola é um experimento que se baseia em uma concepção determinada que diz de um modo de ser escola e, com isso, a edifica num modelo de qualidade. A qualidade está em ser inclusiva e denota a referência da participação de todos os alunos, *inclusive os alunos com deficiência* em um projeto de leitura e escrita.



Imagina-se que um dos objetivos da educação formal, nos primeiros anos de escolarização, seja a leitura e a escrita e, com isso, torna-se indiferente a condição do aluno para estar inserido nesse processo de aprendizagem. A indicação de que até os alunos com deficiência participam do projeto torna-se a referência da inclusão. Nessa descrição a escola imprime daquele que mais se difere dos outros alunos como sinônimo de diversidade, dando a eles o direito de participar e de estar em processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O projeto assume o lugar de um contexto escolar mais amplo para dar sentido ao princípio do respeito e da valorização e, se torna, o projeto e não a escola, sinônimo de uma prática educativa inclusiva. É a participação no projeto de leitura e escrita que se constitui na rede de apoio à inclusão. Estar na escola inclusiva é participar do projeto, fazer parte, estar em espaço de socialização.

O segundo projeto escolar vencedor tem como título: “Uma rede de relacionamento humano”. A experiência relatada é da inclusão de um aluno com paralisia cerebral, um único caso de aluno que vai qualificar a escola como tendo boas experiências inclusivas. Constan do relato as adaptações no espaço físico da escola para receber esse aluno; os materiais utilizados, destacam que não ficaram apenas com os materiais disponibilizados pelo MEC, investiram financeiramente nessa inclusão. Apresentam, também, as dificuldades encontradas para a inclusão desse aluno por considerarem a estada dele e da família na escola como algo novo. O relato dá destaque as atividades realizadas na sala de aula e na sala de recursos e as “melhorias” que o aluno apresenta depois que começou a frequentar a escola. Ou seja, a melhoria do diferente/diverso que se normaliza, pois melhora.

Dentre as ações do projeto de inclusão desse aluno com paralisia cerebral destacam-se, a sensibilização dos professores, alunos e da comunidade escolar. Ou seja, premia-se como experiência inclusiva, uma perspectiva de que a diferença é algo estranho no contexto escolar e, para tanto, torna-se necessário a sensibilização como estratégia para ver a diversidade na escola já que todos os alunos são diversos em suas características, mas que aponte com mais evidencia a diversidade que se encontra no acontecimento da anormalidade, já que um aluno com paralisia cerebral é bem mais diferente que todos os outros alunos. A sensibilização ocupa aqui o lugar do condicionamento do olhar sobre aquele que é mais estranho que os outros alunos;



um olhar sob um sujeito que passa a ser sinônimo da inclusão escolar, essa que precisa se constituir num governo de condutas inclusivas que constitua um processo de subjetivação dos professores, alunos e comunidade escolar, afim de que todos sejam subjetivados pelo imperativo da inclusão escolar.

O terceiro projeto escolar vencedor tinha como título: “Uma escola para todos”. A experiência relata a inclusão de uma aluna com deficiência múltipla; como ocorreu o processo de inserção da aluna na escola; os medos e anseios da família; a utilização da tecnologia assistiva para realização das atividades; destaque para o trabalho em comunidade. Nesse relato fica evidente outro indicador: o envolvimento/trabalho em comunidade. No nome do projeto a escola é para todos, mas o relato se desenvolve sob a perspectiva de uma criança e parece ficar evidente que a inclusão e os indicadores de boas práticas nesta premiação se dá na valorização da diversidade, do estranho que passa a habitar os espaços comum e, com isso, ser aceito a sua estada lá.

Os relatos premiados na categoria escola eminentemente apresentam as mudanças na estrutura física das escolas, como construção de rampas, adequações nos banheiros, bem como as adaptações de materiais, atividades promovidas para receber os alunos em processo de inclusão, evolução dos alunos em vários aspectos e enfatizam principalmente com relação à socialização. Por outro lado, fica evidente que o foco da inclusão são as pessoas com deficiência e em duas 'experiências' premiadas o foco dos projetos se restringem a uma pessoa com deficiência. Dos princípios da inclusão fica constituído o papel educativo dirigido ao indivíduo e as estratégias de normalização que a escola busca implementar para que este se mantenha no contexto escolar.

Na perspectiva de ver esses projetos como experimento podemos observar a possibilidade de as escolas estarem experimentando ações e modos de se acostumar e de conviver com alunos com deficiência apostando em processos de aceitação e tolerância em relação à diversidade deste aluno que, estranho, passa a frequentar, por direito a matrícula, a escola comum.

Olhando para a outra categoria premiada - Secretaria Municipal de Educação -, o primeiro projeto premiado tem como título: “Atendimento Educacional Especializado em Ipixuna- Pará”. Do relato destacamos o fragmento



A motivação vem da chegada das salas de recurso multifuncional, a partir de um esforço coletivo. Para isso, foi necessário um conjunto de ações sistematizadas: diagnóstico do município, estrutura, formação continuada e orientação, avaliação e parcerias para realizar uma Política Inclusiva nas escolas concretamente com mobilização dos educadores para transformar os espaços e as práticas educacionais (OIE, 2012, p.14, grifo nosso).

É destacado no relato dessa secretaria que a coordenação de educação especial do município funciona por núcleos, sendo eles: libras, formação continuada, avaliação. Com relação às atividades realizadas destacam-se a conscientização acerca das capacidades das pessoas com deficiência; sobre a forma em que são realizados os atendimentos educacionais especializados; do planejamento coletivo. No fragmento a cima evidencia-se uma das hipóteses desse estudo, que as práticas relatadas são originárias dos programas oferecidos pela SECADI/MEC, ao destacarem que a motivação vem da chegada das salas de recursos multifuncional, a distribuição das salas de recursos multifuncionais faz parte do Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais.

O segundo projeto premiado é intitulado com o projeto “O impacto do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade” do município de Floriano-Piauí. O relato apresenta os impactos ocorridos no município após a implementação do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade pelo MEC, destacando que esse programa é grande e visível e que o município soube aproveitar as oportunidades viabilizadas pelo mesmo. Assim como o relato anterior esse reforça a ideia de que as práticas desenvolvidas e premiadas entram em funcionamento para responder os objetivos dos programas oferecidos pela SECADI/MEC.

O terceiro projeto de Poços de Caldas – Minas Gerais intitulado “Programa Caminhando todos juntos: Educação Inclusiva – acolher, desenvolver, participar”, traz o relato dos campos pelos quais a secretaria desenvolve as ações do programa: profissionais de apoio/cuidadores, sala de recursos multifuncionais, atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação, formação continuada, acessibilidade e relata o funcionamento de cada um deles. Por fim destacam que a criação desse programa representa um novo paradigma da educação no município, dando ênfase para o aumento no número de matrículas do público-alvo.

Nos relatos das secretarias de educação apresenta-se a estruturação dos grupos de formação, sendo esse um modelo de formação caracterizado pelo



referendo das diretrizes do MEC, observando a dimensão técnica do trabalho com o atendimento especializado em Educação Especial o que Machado (2009) identifica analisando os materiais de formação como uma lógica de constituição de uma escola para a diversidade movimentava no dispositivo de governamentalidade do professor, pois numa racionalidade que se quer inclusiva e numa escola para todos a condução das condutas docentes deve ter como efeito de constituição de um conclamado a assumir uma conduta moral da tolerância em relação à diversidade dos alunos e uma atitude de investimento pessoal para se produzir um especialista polivalente. A formação de professores especialistas, proposta nos materiais de formação e analisadas por Machado indicam que a formação aciona

[...] técnicas de prescrição e exotização do estudante surdo (acionadas pela incorporação da polivalência à *expertise* na atuação do professor), alinhadas a práticas de sensibilização e engajamento docente (investidas pelo regime moral da tolerância), numa espécie de política de contenção do risco: o risco de os docentes depararem-se com alunos surdos em suas aulas e não saberem como proceder, como educá-los, como se dirigir a eles. (MACHADO, 2009, p. viii)

Os modos de ser professor flexível, polivalente, engajado, autogerenciado e tolerante, constituem a partir imperativo da inclusão, a formação de professores em uma tática que objetiva e subjetiva “que torna a atuação docente um objeto de verdade e que administra a consciência desses professores no sentido de inseri-la em sistemas de utilidade neoliberal” (MACHADO, 2009, p. 63).

A possibilidade de esta formação estar na rede discursiva da racionalidade inclusiva implica na formação de condutas docentes que sofrem o efeito de constituição conclamado numa conduta moral da tolerância em relação à diversidade dos alunos e uma atitude de investimento pessoal para se produzir um especialista polivalente capaz de lidar com a diversidade.

Para não concluir...

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão,



mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2001, p.28)

Com estas considerações da epígrafe da conclusão consideramos que é necessário, no campo da experiência educacional, pensar sobre como e com que estratégias estamos nós, professores e gestores, nos tornando inclusivos.

Consideramos importante continuar, para além deste ensaio analítico, vigilantes a Programas que tendem em disputa por prêmios, pois se a experiência é singular não seriam todas elas passíveis de serem premiadas?

A produção dessa rede de premiação em todo o território nacional pode ser associada à ação de governo para a consolidação do imperativo da inclusão, essa que esta determinada por indicadores que nem sempre passam pela experiência.

Referências

FOCAULT, M. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. São Paulo: Editora Graal, 2007.

HACKER, P. M. S. **Wittgenstein**. Sobre a natureza humana. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e a educação. In. Silva, T. T. **O Sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

MACHADO, F. **Formação docente na racionalidade Inclusiva: práticas de governamento dos Professores de surdos**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

MEC. Secretaria de Educação, Diversidade e Inclusão. **Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a Escola aprendendo com as diferenças**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17438&Itemid=817>. Acesso em: 12dez. 2014.

REVISTA FINAL OIE. **II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças**, 2012. Disponível em: <http://www.oei.es/inclusivamapfre/oie_revista_final.pdf>. Acesso em: s/d.



REFLEXÕES SOBRE A CONCRETIZAÇÃO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Bruna Telmo Alvarenga¹
Alessandra Nery Obelar da Silva²
Fernanda Fátima Coffferri³
Gionara Tauchen⁴

Eixo 4 – Perspectivas epistemológicas nas políticas educativas de inclusão

Resumo

O presente estudo tem como finalidade investigar as políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, nas instituições de Educação Superior. A pesquisa é de natureza qualitativa (MINAYO, 2008, 2010), de abordagem avaliativa com enfoque interpretativo (ESTEBAN, 2010). A produção dos dados foram realizadas a partir da pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007) com os documentos caracterizados como dissertação, teses e registros construídos pelas universidades. A análise dos dados, caracterizou-se através da análise de conteúdos (BARDIN, 2009), com a intenção de responder os seguintes objetivos: investigar e compreender as ações afirmativas e os movimentos inclusivos vinculados à Educação Superior; analisar as políticas públicas voltadas para a inclusão na Educação Superior; e, também, o de compreender o processo de inclusão através da implementação do Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior. É importante destacar que as políticas institucionais vinculam-se ao Programa Incluir, que tem como objetivo a criação de projetos e reestruturação de núcleos de acessibilidade para atender a demanda dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especial que estão vinculados às Instituições Federais de Educação Superior, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. Nesse sentido, a partir da compreensão totalizadora do Programa Incluir, nas universidades federais, ressaltamos a importância de políticas inclusivas voltadas para a universidade, a fim de atender à diversidade humana, rompendo com o paradigma da exclusão, promovendo uma reformulação do sistema educacional da Educação Superior. Nesse viés, concluímos que a inclusão é uma demanda nova na Educação Superior e precisa ser problematizada, potencializando a formação da comunidade acadêmica, ou seja, docentes, estudantes e técnicos administrativos precisam compreender e produzir possibilidade de reconhecimento e inclusão.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Superior. Estudantes com deficiência. Políticas Públicas. Programa Incluir.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Email: <brunabtelmo@bol.com.br>.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Email: <ale.obelar@hotmail.com>.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Email: <fernandacoffferri@hotmail.com>.

⁴ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).



Introdução

A sociedade brasileira vem sendo construída e reafirmada diante das desigualdades sociais, econômicas, educacionais e culturais que promovem a exclusão. Em outras palavras, os indivíduos que apresentam alguma representação física e/ou cognitiva diferenciadas da normalidade, ficam vulneráveis à criação de rótulos, potencializando a exclusão dos grupos sociais. Nesse cenário, as políticas públicas podem induzir e promover a transformação desta realidade, ou seja, a proposta é incluir.

Diante deste exposto, entendemos que as discussões sobre as políticas públicas para a inclusão, especificamente, das pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, nas instituições de Educação Superior, visam uma compreensão contextualizada sobre as ações que vem sendo promovidas a partir da inclusão dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, visando eliminar as desigualdades, historicamente acumuladas, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero, e outros, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos (FIGUEIREDO, 2012).

Nesse sentido, essas práticas podem ser caracterizadas como ações afirmativas, ou seja, são políticas públicas oriundas, no Brasil, da influência norte-americana, idealizadas, a partir da década de 60, pelo governo do presidente John Kennedy. Compreendemos que essas ações, de cunho político e social, eram entendidas como medida para reparar os prejuízos causados pela escravidão dos negros e romper com a discriminação desse grupo, que não era incluído como cidadão na sociedade norte-americana.

No Brasil, as ações afirmativas são marcadas pela “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida” (MACIEL, 2007), realizada na década de 1990, contemplando reivindicações para a inserção de pessoas negras, em esferas consideradas relevantes na sociedade brasileira. Além disso, no ano de 2001, o Brasil participou da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul (MACIEL, 2007). Esses dois movimentos



contribuíram para o Brasil implementar políticas públicas para combater movimentos discriminatórios contra pessoas negras e de especificidades do racismo.

Para além desse cenário, as ações afirmativas englobam outros grupos socialmente discriminados e excluídos. Na sociedade contemporânea, ainda existem muitos pré-conceitos acerca da religião, etnia, raça, gênero, cultura e também das pessoas com deficiência. Deste modo, compreendemos, parafraseando Gomes (2004, p.47), que “as políticas de Ação Afirmativa significam uma mudança de postura, de concepção e de estratégia do estado, da universidade, do mercado de trabalho [...]” visando garantir a igualdade de oportunidades para todos os segmentos sociais. Só assim, poderemos ter uma sociedade mais igualitária, assumindo as diferenças que estão presentes na sociedade brasileira.

Ainda nesse sentido, cabe-nos salientar que, do ponto de vista legislativo, a Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já mencionava um conceito sobre a inclusão de pessoas com deficiências e/ou necessidades educativas especiais, no contexto educativo, de preferência em instituições de educação especializadas. Conforme o texto legislativo, “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (LDBEN, 1961, Art. 88). Porém, o Estado não cumpriu seus deveres, “impulsionando o crescimento de instituições especializadas filantrópicas e assistencialista” (PLETSCH, 2010, p. 70), voltadas para o modelo médico, ou seja, não havia atendimento educativo especializado para pessoas com deficiência, as quais eram internadas em hospitais psiquiátricos. Algumas campanhas, voltadas para os deficientes, em prol do reconhecimento da Educação Especial no Brasil, foram significativas para pensar políticas públicas no âmbito educacional e social.

No ano de 1971, a Lei nº 5.692 foi submetida com uma nova proposta de legislação para a educação e foi promulgada, contendo algumas alterações. Na perspectiva da Educação Inclusiva, a legislação mencionava que,



os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, Art. 9º).

A Lei de 1971, evidencia uma preocupação com o atendimento da criança com deficiência, mas voltado ao comportamento humano. Nesse momento, o atendimento ao deficiente começa a voltar-se para o campo educativo, no qual visava a integração dos estudantes na rede de ensino, em classe especial.

No âmbito educacional, a legislação previa a inclusão das pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais no sistema educacional, na modalidade da Educação Especial, no contexto da “pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria” (BRASIL, 1989, p. 1). Além disso, presume a inserção das pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais nas escolas especiais, privadas e públicas, através da oferta obrigatória e gratuita. Percebemos que, nesse período, final da década de 80 e início da década de 90, a legislação prevê a matrícula obrigatória dos estudantes no sistema educacional. É, a partir desse momento histórico, que as propostas inclusivas vão ao encontro de um paradigma de sociedade inclusiva.

No ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial de Educação Especial, dando origem à Declaração de Salamanca, reelaborando princípios, políticas e práticas, no campo das pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, tendo como intencionalidade uma “Educação para Todos”, reafirmando o compromisso com essas pessoas, tornando-se um referencial para a construção de um sistema social e educacional na perspectiva da inclusão, implicando na modificação da postura social (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) entende, como prioridade, que toda criança tem direito à educação, devendo serem respeitadas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Por isso, é relevante destacar que esse documento sugere que os sistemas



educacionais devem ter programas educacionais que atendam à diversidade das características e necessidades dos estudantes incluídos (BRASIL,1994).

Assim, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), potencializa a proposta inclusiva, através da Portaria nº 1.793/94, sugerindo integrar a disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” no currículo da Graduação, especialmente em Psicologia, Pedagogia, entre outras Licenciaturas. Para a formação docente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 1/2002, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, propondo uma organização curricular voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com essas incidências políticas, através dos movimentos inclusivos, para a inserção dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, na Educação Superior, emergiram novas ações e novas demandas, com o objetivo de proporcionar acessibilidade para os estudantes. No ano de 1996, um Aviso Circular nº 277 solicita das Instituições de Ensino Superior (IES) que, nos processos seletivos, como vestibular, a acessibilidade dos estudantes ao local da prova, tendo como prioridade o atendimento especial para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, flexibilidade do edital e, também, materiais adaptados para a realização da prova, entre outros (BRASIL, 1996). Percebemos que a preocupação com a inclusão já predomina no momento do processo seletivo para o acesso nas IES. Para Moreira (2005, p. 940), “quando muito oferece o apoio de bancas especiais no vestibular com a intenção de oferecer uma oportunidade igualitária ao acesso, sem o apoio didático-pedagógico que garanta a continuidade e a permanência nos seus estudos”.

O Decreto n.º 3.298/99, que normatiza a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, “compreende o conjunto de orientações



normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1999, Art. 1º). O Art. 27 prevê que as IES devem adaptar as provas e fornecer apoio aos estudantes, mediante a solicitação dos mesmos, incluindo também tempo adicional para a realização das provas. Entende-se a importância dessas normativas, também, para o ingresso nos cursos de graduação, através de processo seletivo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, através da Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e efetivada no dia 7 de janeiro de 2008, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais, orientando os sistemas de ensino a garantir acesso ao ensino regular. O acesso é mediado pela transversalidade da modalidade de educação especial, desde a educação infantil até a educação superior, ofertando atendimento educacional especializado, formação de professores e profissionais da educação para a inclusão, acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas tecnologias de informação e comunicações e articulação com a implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008). Conforme o documento, no âmbito da educação superior,

a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.17)

A normativa prevê como deve ser organizada a estrutura física, administrativa e pedagógica da Educação Superior, para atender pessoas com deficiência, de modo que atenda às necessidades dos estudantes. São relevantes as ações consolidadas até este momento, pois há um redirecionamento das políticas públicas de inclusão, também, para este nível de ensino.



Compreendemos que cada instituição de Educação Superior, seja pública ou privada, deve proporcionar uma organização institucional e pedagógica que favoreça aos estudantes com deficiências e necessidades educativas especiais, o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é um direito dos estudantes ter acessibilidade, monitores para auxiliar nas necessidades dos estudantes, os materiais didáticos e pedagógicos diferenciados, entre outros requisitos, que são adaptados para o acesso, a permanência e, também, para a formação acadêmica das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008). Contudo, esse processo é moroso. São procedimentos que demandam a reestruturação e adaptação física das instituições, bem como o desenvolvimento de uma cultura inclusiva e de reconhecimento do outro.

Fundamentação Teórica

O Programa Incluir foi criado para superar as dificuldades existentes e induzir a inclusão nas Instituições Federais. O Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria de Educação Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, criou o Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, previsto para o período de 2005 a 2011, fundamentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011 (MEC, 2013).

O Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, tem a finalidade de auxiliar a criação de projetos e reestruturação de núcleos voltados para “a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (BRASIL, 2013, p.3).

A proposta do Programa Incluir e a criação de núcleos de acessibilidade, que visam promover ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior (IFES). Ou seja, é possível reivindicar modificações na estrutura arquitetônica, administrativa e pedagógica das IFES. Para tanto, compreendemos como estrutura arquitetônica,



as rampas, as barras de apoio, o corrimão, o piso e a sinalização tátil, os sinalizadores, o alargamento de portas e vias, a instalação de elevadores, adequação de mobiliários para acessibilidade, dentre outras (BRASIL, 2013, p.3).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) efetivou o Programa Incluir, no ano 2006, com o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, atendendo cerca de 270 pessoas com deficiência (UFRGS, 2014). Com a criação deste núcleo, a universidade tenciona garantir a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de cegueira, baixa visão, mobilidade reduzida, deficiência auditiva e da condição de ser surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais, através de ações que visam a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas, e de comunicação, possibilitando uma efetiva participação de acadêmicos com deficiência na UFRGS. Para Guenther (2003, p.46), a orientação de uma proposta inclusiva intenciona que,

[...] todos e cada um dos alunos têm o seu lugar na sala de aula, integra-se à convivência com pares etários diversificados, sendo aceito como um indivíduo, do modo como é, sem ser preciso apresentar uma característica predeterminada que venha a definir a qual agrupamento ele deveria pertencer.

É relevante destacar que a proposta do Programa Incluir nas universidades visa o rompimento das barreiras da diferença com o propósito de acesso a todos os estudantes, independentemente das suas limitações. Essas decorrências, sobre o acesso na universidade, instigou a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a implementar, desde 2007, uma política de inclusão ligado à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, intitulada “Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social”, o qual inclui não só pessoas com deficiência, mas também negros e indivíduos com baixa renda. No campo da Educação Especial, criou-se “o Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades-Superdotação (NUAPDAHS), também conhecido como Núcleo de Acessibilidade” (ORTIS, 2011, p. 19). O objetivo do programa, no que tange às pessoas com deficiência, é intervir e oferecer condições de acessibilidade que



atendem quatro grandes grupos: surdos, pessoas com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (ORTIS, 2011, p. 12).

A organização institucional da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), criada no ano de 2006, é diferenciada, em comparação com as demais universidades estudadas nesta pesquisa, pois, organiza-se mediante atuação multicampi na metade sul do Rio Grande do Sul, distribuídos em dez (10) campi em diferentes cidades. Neste sentido, o projeto de inclusão proporciona a ampliação de uma política de atendimento educacional especializado por meio da descentralização de atividades do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA). O desenvolvimento dessa política acontece através da formação de seus profissionais e da aquisição de recursos de tecnologia assistiva e equipamentos, com o intuito de promover uma educação de qualidade e acessível a todos. Os benefícios dessa política são amplos, como explica o próprio projeto submetido ao MEC:

A educação inclusiva surge como uma via de mão dupla: beneficiam-se os deficientes e também os demais alunos e a comunidade acadêmica como um todo, que são favorecidos pela convivência com as diferenças, e a valorização dessas diferenças é importante para a formação de uma cultura de acolhimento e respeito à diversidade (UNIPAMPA, 2010, p.1).

A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) implementou, em 2008, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). O Núcleo tem como propósito não somente prestar orientações, mas a criação de uma nova cultura na Universidade, visando que aquelas pessoas que possuam algum tipo de deficiência tenham possibilidade, dentro dos seus limites, de participarem efetivamente da comunidade e de suas atividades.

A Universidade Federal do Rio Grande – FURG participa, na plataforma MEC/SiSu, da inclusão das pessoas com deficiência, através do Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, consolidando na universidade o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI (2005). Dessa forma, a FURG tencionou estratégias de permanência na universidade, como qual desenvolve



estudos e ações inclusivas em consonância com seu compromisso social. Para dar continuidade às ações, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), vinculadas ao Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante - PDE/FURG, criaram, em 2009, o Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais – PAENE, com a finalidade de favorecer o acesso à Educação Superior e à permanência de estudantes com deficiência através da efetiva inclusão no espaço universitário, respeitando o direito de cada estudante no espaço educacional.

O PAENE concede bolsas remuneradas em duas instâncias: bolsa permanência e bolsa de acompanhamento, concedidas a estudantes da graduação. A bolsa permanência é para desenvolver atividades de permanência em sala de aula, viabilizando a acessibilidade nesse espaço, como descrição da sala, dos colegas, o relato do desenvolvimento dos acontecimentos durante a aula e orientações ao estudante deficiente quanto à utilização do computador para acessar o sistema DOSVOX. A bolsa de acompanhamento garante aos estudantes com deficiência, a acessibilidade e o auxílio nos diversos espaços da universidade. Com isso, os bolsistas devem manter contato com os colegas e professores para digitalizar os materiais disponibilizados pelos docentes, viabilizando o acesso pelo sistema DOSVOX ou impressos em Braille. Além disso, possibilitar que o estudante identifique as dependências da universidade, mediando suas necessidades, visando contribuir com a autonomia do estudante. Ambos os auxílios, a bolsa permanência e a bolsa de acompanhamento visam integrar os estudantes com deficiência no ambiente universitário, almejando que o estudante integre-se ao sistema universitário, principalmente no processo de ensino e aprendizagem, através da educação inclusiva.

Por fim, destacamos o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites (2011), uma política pública atual, que sugere a articulação entre políticas, programas e ações inclusivas. O Programa Viver sem Limites, vem reforçar a participação das pessoas com deficiência em todos os segmentos sociais. No campo educativo, especificamente na Educação Superior, o programa tenciona a participação dos estudantes com deficiência



nos espaços das instituições de educação superior, garantindo o acesso dos estudantes com deficiência a todos os espaços, ações e processos desenvolvidos nas IFES e o fortalecimento do sistema educacional inclusivo, prevendo a ampliação dos núcleos de acessibilidade em todas as universidades federais até o ano de 2014. (BRASIL, 2011).

A partir da compreensão totalizadora do Programa Incluir, nas universidades federais, ressaltamos a importância de políticas inclusivas voltadas para a universidade, a fim de atender à diversidade humana, rompendo com o paradigma da exclusão, promovendo uma reformulação do sistema educacional da Educação Superior, almejando uma educação direcionada para o acesso, a participação, o atendimento e a permanência a todos os estudantes, independentemente das suas diferenças e necessidades.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa (MINAYO, 2010), de abordagem avaliativa de enfoque interpretativo, pois é orientada para a avaliação dos programas institucionais de inclusão das pessoas com deficiência na universidade.

O estudo foi delimitado às Universidades Federais do Rio Grande do Sul, no qual tiveram os núcleos de acessibilidades criados a partir do ano 2005: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Universidade Federal de Pelotas – UFPEL; Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; e Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Nesse sentido, a metodologia se deu através da pesquisa bibliográfica (LIMA E MIOTO, 2007) no qual buscou-se encontrar estudos que evidenciem as mudanças das universidades federais do RS, utilizando a base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Nesse sentido, foram consultados, periódicos, dissertação, teses e documentos construídos pelas universidades. Todos os documentos foram selecionados apenas no idioma português.



Com base nesses procedimentos, iniciou-se a busca por materiais, que evidencie como as universidades estão se organizando, a partir da proposta de inclusão e acessibilidade, após a implementação do Programa Incluir. Segundo Lima e Miotto (2007, p.38) é possível que:

[...] a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

A análise desses documentos, de acordo com Bardin (2009), é um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações. Com isso, a análise de conteúdo temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado (BARDIN, 2009; MINAYO, 2010). A análise divide-se em três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2009; MINAYO, 2010). Assim, os resultados da pesquisa obtiveram uma dimensão universalizada das mudanças que ocorreram no contexto das IFES do RS a partir do Programa Incluir. Assim, buscamos os documentos com o intuito de proporcionar a reflexão sobre o processo de inclusão na Educação Superior, pois acreditamos que é esse o principal movimento da pesquisa.

Considerações Finais

A partir da década de 90, as contribuições das ações afirmativas e dos movimentos inclusivos contribuíram para ampliar as concepções e as percepções sobre as pessoas com deficiência e práticas inclusivas, visando garantir a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

As reformulações nas tessituras legislativas promovem novas formas de pensar a educação, ou seja, apontam para as mudanças educacionais, no



sentido de construir potencialidades e implicações que tencionam a superação das diferentes formas de preconceito, discriminação e exclusão. A inclusão é um movimento que visa atender, reconhecer e valorizar a diversidade humana, buscando atitudes e direcionamentos para atender à proposta da inclusão.

Destacamos no estudo, algumas potencialidades que incidem na proposta inclusiva, como por exemplo, incluir, no currículo dos cursos de Graduação, disciplinas voltadas para a problematização das pessoas com deficiência. Dessa forma, é um desafio organizar e desenvolver uma organização curricular que atenda às demandas de inserção dos estudantes com deficiência e/ou necessidade educativa especial no sistema educacional, tendo em vista que é obrigatória a matrícula de estudantes com deficiência nas classes regulares de ensino (BRASIL, 1996).

O processo seletivo de ingresso na universidade também foi reformulado, atendendo às necessidades dos estudantes com deficiência, adaptando a prova do vestibular, fornecendo apoio aos estudantes e, também, incluindo tempo adicional para a realização do processo seletivo. Essas medidas reforçam a proposta inclusiva de acesso na Educação Superior. Contudo, as universidades não tinham estruturas administrativas e pedagógicas para atender a demanda de estudantes com deficiência.

Nesse sentido, o Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior (2005), através dos núcleos de acessibilidade, proporciona a inclusão dos estudantes com deficiência, oportunizando o acesso, a participação e a permanência em todos os espaços da universidade. A proposta da criação de núcleos de acessibilidade vislumbra modificações na estrutura arquitetônica, administrativa e pedagógica das IFES. Para tanto, compreendemos como estrutura arquitetônica: as rampas, as barras de apoio, o corrimão, o piso e a sinalização tátil, os sinalizadores, o alargamento de portas e vias, a instalação de elevadores, adequação de mobiliários para acessibilidade, dentre outras (BRASIL, 2013, p.3).

Salientamos que o processo inclusivo, não se esgota apenas na estrutura física da instituição. É um processo que precisa ser compartilhado e



acompanhado pela comunidade acadêmica, ou seja, docentes, estudantes, técnicos administrativos. O processo de inclusão deve ser visto como um desafio (pedagógico e institucional) e uma possibilidade (para aprender com a diversidade humana). Nesse sentido, acreditamos que podem ser potencializadas redes de formação para os docentes e estudantes e propor outras formas de organização didática para o docente universitário. Em outras palavras, (re)pensar as práticas pedagógicas, as concepções, formas de agir a favor da inclusão.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024/1961**. Acesso em: 13 ago. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá providências, 1971. Acesso em: 13 ago. 2014.
- _____. **Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989**. Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Acesso 26 jan. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº13.005, de 25 de Junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Acesso em: 26 jan. 2015.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Acesso em: 18 out. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior**. Acesso em: 14 mai. 2014.
- _____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- _____. **Decreto nº 7.612, de 17 de Novembro de 2011**. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Acesso em: 23 mar. 2015.
- _____. **Resolução nº1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Acesso em: 21 out. 2014.



_____. Universidade Federal de Pelotas. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**. 2008. Disponível em: <<http://ccs.ufpel.edu.br/wp/2008/08/15/inaugurado-nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao/>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

_____. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. **Relatório de Atividades 2008-2011**. Santa Maria, 2011. 70 p. Impresso. Disponível em: <w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/acoesafirmativasufsm.pdf> Acesso em: 13 nov. 2014.

_____. Universidade Federal de Rio Grande. **Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas**. Disponível em: <www.neai.furg.br/> Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Núcleo de Inclusão e Acessibilidade**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/prograd/prograd-1/links-interessantes/projeto-incluir-ufrgs>> Acesso em: 30 out. 2014.

_____. Universidade Federal do Pampa. **Núcleo de Inclusão e Acessibilidade**. Disponível em: <<http://www.unipampa.edu.br/portal/noticias/1106-unipampa-e-contemplada-pelo-programa-incluir-2010>> Acesso em: 30 out. 2014.

EIDELWEIN, M. P. **Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão**. Revista Centro de Educação (UFSM), nº 26, 2005.

FIGUEIREDO, R. V. de. et al. **Caminhos de uma formação: educação especial na perspectiva da inclusão**. São Paulo: Peirópolis, 2012.

GOMES, N. L. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, M. do C. de L. (org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: UFMG Ed., 2004.

MACIEL, R.O. **As ações afirmativas e a democratização do ensino superior**. In: Jornada internacional de Políticas Públicas, questão social e desenvolvimento no séc. XXI, n. III, 2007, São Luís, Maranhão. Anais da III Jornada Internacional de Políticas Públicas, Questão Social e Desenvolvimento no Séc. XXI. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís, Maranhão: 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.



PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

ORTIS, A.; HUBERTY, D.; HENRIQUES, M. **Acessibilidade no campus.** Revista .txt. ano IV, n. 13, p. 12-13, maio 2011.